

Paulo Roberto de Jesus Silva
Alessandra Belfort Barros
Ana Zilda dos Santos Cabral Figueredo
Gilsene Daura da Silva Barros
(Organizadores)

Inclusão Escolar:

Perspectivas e Práticas no Atendimento Educacional Especializado e no Ensino Comum



AYA EDITORA

2025

Inclusão Escolar:

Perspectivas e Práticas no Atendimento Educacional
Especializado e no Ensino Comum

Paulo Roberto de Jesus Silva
Alessandra Belfort Barros
Ana Zilda dos Santos Cabral Figueredo
Gilsene Daura da Silva Barros
(Organizadores)

Inclusão Escolar:

Perspectivas e Práticas no Atendimento Educacional
Especializado e no Ensino Comum



AYA EDITORA
2025

Direção Editorial

Prof.º Dr. Adriano Mesquita Soares

Organizadores

Prof.º Dr. Paulo Roberto de Jesus Silva

Prof.ª Dr.ª Alessandra Belfort Barros

Prof.ª Ma. Ana Zilda dos Santos Cabral
Figueredo

Prof.ª Ma. Gilsene Daura da Silva Barros

Revisão

Os Autores

Executiva de Negócios

Ana Lucia Ribeiro Soares

Produção Editorial

AYA Editora©

Capa

AYA Editora©

Imagens de Capa

br.freepik.com

Área do Conhecimento

Ciências Humanas

Conselho Editorial

Prof.º Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva (UNIDAVI)

Prof.ª Dr.ª Adriana Almeida Lima (UEA)

Prof.º Dr. Aknaton Toczec Souza (UCPEL)

Prof.º Dr. Alaerte Antonio Martelli Contini (UFGD)

Prof.º Dr. Argemiro Midonês Bastos (IFAP)

Prof.º Dr. Carlos Eduardo Ferreira Costa (UNITINS)

Prof.º Dr. Carlos López Noriega (USP)

Prof.ª Dr.ª Claudia Flores Rodrigues (PUCRS)

Prof.ª Dr.ª Daiane Maria de Genaro Chiroli (UTFPR)

Prof.ª Dr.ª Danyelle Andrade Mota (IFPI)

Prof.ª Dr.ª Déa Nunes Fernandes (IFMA)

Prof.ª Dr.ª Déborah Aparecida Souza dos Reis (UEMG)

Prof.º Dr. Denison Melo de Aguiar (UEA)

Prof.º Dr. Emerson Monteiro dos Santos (UNIFAP)

Prof.º Dr. Gilberto Zammar (UTFPR)

Prof.º Dr. Gustavo de Souza Preussler (UFGD)

Prof.ª Dr.ª Helenadja Santos Mota (IF Baiano)

Prof.ª Dr.ª Heloísa Thaís Rodrigues de Souza (UFS)

Prof.ª Dr.ª Ingridi Vargas Bortolaso (UNISC)

Prof.ª Dr.ª Jéssyka Maria Nunes Galvão (UFPE)

Prof.º Dr. João Luiz Kovaleski (UTFPR)

Prof.º Dr. João Paulo Roberti Junior (UFRR)

Prof.º Dr. José Enildo Elias Bezerra (IFCE)

Prof.º Dr. Luiz Flávio Arreguy Maia-Filho (UFRPE)

Prof.ª Dr.ª Marcia Cristina Nery da Fonseca Rocha Medina (UEA)
Prof.ª Dr.ª Maria Gardênia Sousa Batista (UESPI)
Prof.º Dr. Myller Augusto Santos Gomes (UTFPR)
Prof.º Dr. Pedro Fauth Manhães Miranda (UEPG)
Prof.º Dr. Rafael da Silva Fernandes (UFRA)
Prof.º Dr. Raimundo Santos de Castro (IFMA)
Prof.ª Dr.ª Regina Negri Pagani (UTFPR)
Prof.º Dr. Ricardo dos Santos Pereira (IFAC)
Prof.º Dr. Rômulo Damasclín Chaves dos Santos (ITA)
Prof.ª Dr.ª Sílvia Gaia (UTFPR)
Prof.ª Dr.ª Tânia do Carmo (UFPR)
Prof.º Dr. Ygor Felipe Távora da Silva (UEA)

Conselho Científico

Prof.º Me. Abraão Lucas Ferreira Guimarães (CIESA)
Prof.ª Dr.ª Andreia Antunes da Luz (UniCesumar)
Prof.º Dr. Clécio Danilo Dias da Silva (UFRGS)
Prof.ª Ma. Denise Pereira (FASU)
Prof.º Dr. Diogo Luiz Cordeiro Rodrigues (UFPR)
Prof.º Me. Ednan Galvão Santos (IF Baiano)
Prof.ª Dr.ª Eliana Leal Ferreira Hellvig (UFPR)
Prof.º Dr. Fabio José Antonio da Silva (HONPAR)
Prof.ª Ma. Jaqueline Fonseca Rodrigues (FASF)
Prof.ª Dr.ª Karen Fernanda Bortoloti (UFPR)
Prof.ª Dr.ª Leozenir Mendes Betim (FASF)
Prof.ª Dr.ª Lucimara Glap (FCSA)
Prof.ª Dr.ª Maria Auxiliadora de Souza Ruiz (UNIDA)
Prof.º Dr. Milson dos Santos Barbosa (UniOPET)
Prof.ª Dr.ª Pauline Balabuch (FASF)
Prof.ª Dr.ª Rosângela de França Bail (CESCAGE)
Prof.º Dr. Rudy de Barros Ahrens (FASF)
Prof.º Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares (UFPI)
Prof.ª Dr.ª Sílvia Aparecida Medeiros Rodrigues (FASF)
Prof.ª Dr.ª Sueli de Fátima de Oliveira Miranda Santos (UTFPR)
Prof.ª Dr.ª Tássia Patricia Silva do Nascimento (UEA)
Prof.ª Dr.ª Thaisa Rodrigues (IFSC)

© 2025 - AYA Editora

O conteúdo deste livro foi enviado pelos autores para publicação em 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. Estes detêm total responsabilidade pelo conteúdo apresentado, que reflete única e inteiramente 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 aos serviços de diagramação e registro da obra, sem qualquer influência sobre o conteúdo apresentado ou as opiniões expressas. Portanto, quaisquer questionamentos, interpretações ou inferências decorrentes do conteúdo deste livro devem ser direcionados exclusivamente aos autores.

I37 Inclusão escolar: perspectivas e práticas no atendimento educacional especializado e no ensino comum [recurso eletrônico]. / Paulo Roberto de Jesus Silva (organizador)...[et al.]. -- Ponta Grossa: Aya, 2025. 208 p.

Inclui biografia

Inclui índice

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

ISBN: 978-65-5379-785-7

DOI: 10.47573/aya.5379.2.455

1. Educação. 2. Educação inclusiva. 3. Educação especial. 4. Surdos - Educação. 5. Transtorno do espectro autista. 6. Inclusão escolar. 7. Pessoas com deficiência - Educação. I. Silva, Paulo Roberto de Jesus. II. Barros, Alessandra Belfort. III. Figueredo, Ana Zilda dos Santos Cabral. IV. Barros, Gilsene Doura da Silva. 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

Prefácio XIII

01

Atendimento Educacional Especializado e Educação Inclusiva: Apontamentos Legais e Princípios Norteadores 1

Ana Zilda dos Santos Cabral Figuerêdo

Claudia de Oliveira Vale

Edilania Reginaldo Alves

Gilsene Daura da Silva Barros

DOI: 10.47573/aya.5379.2.455.1

02

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Sala de Recurso Multifuncional: Um Percorso Histórico 13

Claudia de Oliveira Vale

DOI: 10.47573/aya.5379.2.455.2

03

Atendimento Educacional Especializado e Cultura de Paz: Articulado Saberes e Fazeres27

Anizia Araujo Nunes Marques

Paulo Roberto de Jesus Silva

DOI: 10.47573/aya.5379.2.455.3

04

O Atendimento Educacional para o Aluno Cego no Ensino Médio: Um Relato de Experiência37

Thays Nayara Frazão Silva

Alessandra Belfort Barros

Josina Martins Flores

DOI: 10.47573/aya.5379.2.455.4

05

Formação Continuada de Professores para o Atendimento Educacional Especializado no Contexto das Salas de Recursos Multifuncionais47

Josélia de Jesus Araujo Braga de Oliveira

Claudia de Oliveira Vale

DOI: 10.47573/aya.5379.2.455.5

06

O Lúdico e o Atendimento Educacional Especializado: Contribuições para a Educação de Estudantes com Autismo57

Lielson Nascimento da Conceição Júnior

Luanna Pereira de Sousa

DOI: 10.47573/aya.5379.2.455.6

07

Estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação: Reconhecimento, Desenvolvimento e Intervenção Educacional.....70

Paulo Roberto de Jesus Silva
Thays Nayara Frazão Silva
Ana Zilda dos Santos Cabral Figueredo
Alessandra Belfort Barros
Anizia Araujo Nunes Marques

DOI: 10.47573/aya.5379.2.455.7

08

Aspectos Neurocientíficos sobre o Funcionamento dos Cérebros de Pessoas com Altas Habilidades/ Superdotação: Um Estado Teórico79

Jailson Araujo Cipriano
Paulo Roberto de Jesus Silva

DOI: 10.47573/aya.5379.2.455.8

09

O Profissional do Atendimento Educacional Especializado (AEE) Frente aos Desafios Instrucionais: Uma Análise a Partir de Documentos Norteadores e Práticas Inclusivas Exitosas89

Carla Soriano Lago Carvalho
Maria da Cruz Sarmento Pereira
Gilsene Daura da Silva Barros

Thays Nayara Frazão Silva

DOI: 10.47573/aya.5379.2.455.9

10

Os Desafios dos Professores de Duas Escolas da Rede Municipal de Ensino da Cidade de São José de Ribamar-MA no Atendimento Educacional em Sala de Aula Comum dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental com Alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) 103

Elizabeth Ramos dos Santos Martins

Gilsene Daura de Silva Barros

Ivone das Dores de Jesus

DOI: 10.47573/aya.5379.2.455.10

11

Audiodescrição e a Educação Inclusiva: Tecnologia Assistiva nos Conteúdos Escolares 115

Ana Maria Lima Cruz

Jailson Antonio Ribeiro Viana

Ana Zilda dos Santos Cabral Figueredo

DOI: 10.47573/aya.5379.2.455.11

12

Escola Acolhedora: Incluir e Educar na Diversidade do Contexto Brasileiro 128

Jeanúsia Solânea Queiroz de Sousa Luz
Fernanda Aline Costa França

DOI: 10.47573/aya.5379.2.455.12

13

O Processo de Transição da Criança com Deficiência da Educação Infantil para Ensino Fundamental: Desafios e Possibilidades de Inclusão em Escolas da Rede Municipal de Ensino 137

Jaqueline Luzia Castro Câmara
Claudia de Oliveira Vale
Gilsene Daura da Silva Barros

DOI: 10.47573/aya.5379.2.455.13

14

Educação Física Adaptada: Uma Análise Metodológica da Inclusão em Escolas de Teresina - PI 150

Hanna Nayane Souza Soares
Isla Rutielle Rodrigues Marinho
Paulo Henrique de Sousa Gomes
Mara Jordana Magalhães Costa

DOI: 10.47573/aya.5379.2.455.14

15

A Literatura Surda como Facilitadora do Processo da Aprendizagem da Leitura e da Escrita no Ensino Bilíngue160

Clenilma da Silva Trindade

Joelice Silva da Luz

Messias Lima Soares

DOI: [10.47573/aya.5379.2.455.15](https://doi.org/10.47573/aya.5379.2.455.15)

Organizadores175

Autores177

Índice Remissivo.....187

PREFÁCIO

É com muita honra que recebo o convite para prefaciar o livro “INCLUSÃO ESCOLAR: perspectivas e práticas no atendimento educacional especializado e no ensino comum”, apresentando esta coletânea de estudos e investigações oriunda do trabalho sistemático e comprometido dos integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisas na área do Atendimento Educacional Especializado (GEPAAE) e de colaboradores convidados.

A publicação desse primeiro exemplar em 2025 é marcada pelos 20 anos da implantação do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEE) e pelos 10 anos de implementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Sala de Recursos Multifuncional (SRM) do Colégio Universitário - COLUN/UFMA. Celebremos, com entusiasmo, esse momento histórico.

Confesso que não foi fácil iniciar e concluir esta tarefa a mim confiada, revisitando tantas memórias, histórias e experiências construídas no âmbito do AEE e da inclusão escolar, repletas de inquietações, enfrentamentos e desdobramentos.

Vivemos a era da Tecnologia da Informação (TI) na educação, na qual os estudantes se comunicam e acessam o conhecimento de forma rápida e diferente, utilizando aplicativos móveis e plataformas virtuais. Bastam alguns toques na tela do tablet ou do smartphone para se ter em mãos uma infinidade de conteúdos digitais, em ambientes de aprendizagem cada vez mais atraentes e interativos.

Na perspectiva sócio-histórica, as tecnologias e softwares educativos atuam como instrumentos mediadores na apropriação do conhecimento, sinalizando novas possibilidades de comunicação, aprendizado e desenvolvimento para os estudantes.

Apesar de tantas mudanças e inovações tecnológicas, novos desafios vêm sendo postos na realidade educacional vigente, tanto para os estudantes quanto para os professores e outros agentes envolvidos, especialmente na esfera da inclusão escolar.

Com a pandemia do COVID-19, houve um agravamento das barreiras educacionais já existentes, como as dificuldades de acesso à internet pelos estudantes em situação de vulnerabilidade, escassez de recursos financeiros, problemas de infraestrutura nas escolas e as necessidades formativas dos docentes para melhor compreender e atender as demandas híbridas da inclusão, tanto no ensino online quanto no presencial.

Paulatinamente, as equipes de AEE foram se constituindo e imprimindo marcas colaborativas, empenhadas em estudar e sistematizar propostas e procedimentos inclusivos para que todos os estudantes, com seus modos diferentes de aprender o conhecimento, possam acessar as atividades escolares de forma mais humanizada.

Esse livro surge como um desdobramento das ações do GEPAAE e com o firme propósito de ampliar a produção científica no campo da inclusão escolar, contribuindo para a sistematização, guiada por pressupostos teóricos, das práticas inclusivas existentes.

Reunir em um único volume as diversas perspectivas e os resultados de investigações sobre temas tão cruciais para a educação inclusiva é uma iniciativa que visa não apenas registrar e difundir as contribuições do grupo, mas também fomentar um debate acadêmico e empírico robusto sobre o AEE e a inclusão escolar.

Os capítulos que compõem esta obra abordam uma rica variedade de tópicos, refletindo a complexidade e a amplitude do universo da educação especial e inclusiva no contexto brasileiro. Desde a apresentação do GEPAAE e a contextualização de sua trajetória, o livro mergulha em questões específicas e transversais, oferecendo um panorama abrangente e aprofundado sobre os desafios e as possibilidades da inclusão.

Assim, no texto “GEPAAE: breves memórias e contextualização de sua origem”, o autor Paulo Roberto de Jesus Silva destaca a relevância e os objetivos do grupo, bem como os desafios e conquistas alcançadas durante o seu percurso, desde sua fundação.

Em “ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: apontamentos legais e princípios norteadores”, as autoras Ana Zilda dos Santos Cabral Figuerêdo, Cláudia de Oliveira Vale, Edilania Reginaldo Alves e Gilsene Daura da Silva Barros discorrem sobre as atribuições do AEE na construção de uma abordagem de trabalho colaborativa e acessível, valorizando as diferenças na escola.

No artigo “O Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Sala de Recurso Multifuncional: um percurso histórico”, a autora Cláudia de Oliveira Vale explana sobre o AEE em SRM, discorre sobre as consequências do AEE na aprendizagem dos estudantes e sobre suas fragilidades na articulação com os demais sujeitos envolvidos.

Em “ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E CULTURA DE PAZ: articulando saberes e fazeres”, os autores Anízia Araújo Nunes Marques e Paulo Roberto de Jesus Silva revelam como a interface entre o AEE e a cultura de paz pode contribuir para a sensibilização e humanização do processo inclusivo nas escolas.

No artigo “O atendimento educacional para o aluno cego no ensino médio: um relato de experiência”, as autoras Thays Nayara Frazão Silva, Alessandra Belfort Barros e Josina Martins Flores evidenciam a crucial articulação entre o professor do AEE e o professor do ensino comum para promover o acesso, a participação e a aprendizagem.

Em “Formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado no contexto das salas de recursos multifuncionais”, as autoras Josélia de Jesus Araújo Braga de Oliveira e Cláudia de Oliveira Vale refletem sobre a formação continuada dos professores de AEE e como ela pode influenciar no desempenho dos estudantes atendidos.

O artigo “O lúdico e o atendimento educacional especializado: contribuições para a educação de estudantes com autismo”, de Lielson Nascimento da Conceição Júnior e Luanna Pereira de Sousa, discorre sobre a importância do lúdico no AEE como uma ferramenta poderosa para a educação de estudantes com autismo, valorizando suas especificidades e interesses para favorecer seu engajamento e ampliar seus aprendizados.

Em “Estudantes com Altas Habilidades ou superdotação: Reconhecimento, Desenvolvimento e Intervenção Educacional”, de Paulo Roberto de Jesus Silva, Thays Nayara Frazão Silva, Ana Zilda dos Santos Cabral Figueredo, Alessandra Belfort Barros e Anizia Araújo Nunes Marques, foca-se nas estratégias de atuação junto a estudantes com altas habilidades ou superdotação, um público cujas necessidades específicas permanecem invisíveis no cenário educacional.

No artigo “Aspectos neurocientíficos sobre o funcionamento dos cérebros de pessoas com altas habilidades/superdotação: um estado teórico”, os autores Jailson Araújo Cipriano e Paulo Roberto de Jesus Silva discorrem sobre as contribuições da neurociência para a compreensão das singularidades dos estudantes com altas habilidades/superdotação.

Em “O profissional do atendimento educacional especializado (AEE) frente aos desafios educacionais: uma análise dos documentos norteadores e práticas inclusivas exitosas”, as autoras Maria Sarmento, Carla Soriano, Gilsene Daura da Silva Barros e Thays Nayara Frazão Silva focam seu olhar na operacionalização do AEE mediante as leis, desafios e práticas exitosas nesse campo de atuação.

O artigo “Os desafios dos professores de duas escolas da rede municipal de ensino da cidade de São José de Ribamar - MA no atendimento educacional em sala de aula comum dos anos iniciais do ensino fundamental com alunos com transtorno do espectro autista (TEA)”, de Elizabeth Ramos dos Santos Martins, Gilsene Daura de Silva Barros e Ivone Das Dores De Jesus, traz à tona a necessidade de formação continuada e de estratégias pedagógicas mais adequadas.

Em “Audiodescrição e a educação inclusiva: tecnologia assistiva nos conteúdos escolares”, de Ana Maria Lima Cruz, Jailson Antonio Ribeiro Viana e Ana Zilda dos Santos Cabral Figueredo, compreende-se a audiodescrição como um recurso essencial de Tecnologia Assistiva e de acessibilidade comunicacional, explorando suas potencialidades para garantir acesso aos diferentes conteúdos curriculares.

No artigo “Escola acolhedora: incluir e educar na diversidade do contexto brasileiro”, as autoras Jeanúsia Solânea Queiroz de Sousa Luz e Fernanda Aline Costa França destacam dilemas e conflitos vivenciados pelos docentes na efetivação da inclusão escolar, suscitando a construção de ambientes escolares mais sensíveis e acolhedores.

Em “O processo de transição da criança com deficiência da educação infantil para ensino fundamental: desafios e possibilidades de inclusão em escolas da rede municipal de ensino”, as autoras Jaqueline Castro Câmara, Gilsene Daura da Silva Barros e Claudia de Oliveira Vale discorrem sobre a necessidade da criação de

propostas que contemplem a afetividade e favoreçam a continuidade do processo educativo de forma significativa.

O artigo “Educação física adaptada: uma análise metodológica da inclusão em escolas de Teresina - PI”, de Hanna Nayane Souza Soares, Isla Rutielle Rodrigues Marinho, Paulo Henrique de Sousa Gomes e Mara Jordana Magalhães Costa, traz uma análise minuciosa das aulas de educação física adaptada, salientando o papel fundamental desta disciplina no processo inclusivo.

Por fim, em “A Literatura Surda como facilitadora do processo da aprendizagem da Leitura e Escrita no Ensino Bilíngue”, os autores Clenilma da Silva Trindade, Joelice Silva da Luz e Messias Lima Soares debatem sobre a proposta da educação bilíngue, analisando sua importância na aquisição da leitura e escrita da pessoa surda.

Cada capítulo desta obra representa um esforço em aprofundar a compreensão sobre as diversas facetas da educação especial e inclusiva, oferecendo insights valiosos, dados de pesquisa relevantes e reflexões críticas que certamente enriquecerão o debate e inspirarão práticas pedagógicas mais inclusivas, colaborativas e eficazes.

Indico esse livro para pesquisadores, professores, gestores e todos aqueles que se dedicam à construção de uma escola acolhedora e inclusiva, onde a diversidade humana seja valorizada e as necessidades educacionais de cada estudante sejam atendidas.

Convido vocês, estimados leitores, a embarcarem nesta jornada de conhecimento e reflexão, com a esperança de que as páginas a seguir contribuam para o avanço da educação inclusiva em nosso país, possibilitando mais colaboração e humanização.

Parabenizo o GEPAEE pelo excelente trabalho realizado!

Angélica Moura Siqueira Cunha
Professora do COLUN/UFMA
Abril de 2025



Atendimento Educacional Especializado e Educação Inclusiva: Apontamentos Legais e Princípios Norteadores

Ana Zilda dos Santos Cabral Figuerêdo

Mestra em Educação - PPGE/ Universidade Federal do Maranhão - UFMA. Professora do Atendimento Educacional Especializado - AEE - COLUN/UFMA. <http://lattes.cnpq.br/2186616306342497>

Claudia de Oliveira Vale

Mestre em educação (PPGE/UFMA). Professora da Rede Estadual de Educação/ Seduc-MA. Prof. do (Centro Universitário Franciscano-UNIESF. <https://lattes.cnpq.br/6335992243672487>

Edilania Reginaldo Alves

Mestra em Educação. SEDUC/CE. CV: <http://lattes.cnpq.br/1177020994126379>

Gilsene Daura da Silva Barros

Mestra em Educação PPGE/ Universidade Federal do Maranhão – UFMA. Professora do Atendimento Educacional Especializado-AEE da SEDUC-MA - SEMED- SJR. Cv: <http://lattes.cnpq.br/5071517396207928>

INTRODUÇÃO

Quando se fala em Educação na perspectiva Inclusiva, remete-se a uma história marcada por conquistas oriundas de lutas e de um movimento ainda em construção. Nota-se que, esta trajetória foi constituída ao longo das últimas três décadas, e que a compreensão subjacente em cada período fundamentou a percepção que se tem hoje sobre a garantia do direito de todos à educação.

Resgatando esses diferentes momentos, percebe-se que durante muito tempo, a educação do Público-alvo da Educação Especial (PAEE), se dava em um sistema paralelo de ensino, no qual o trabalho educacional era relegado.

No início da década de 80, esse modelo segregado de educação passou a ser severamente questionado, e desencadeou políticas educacionais voltadas para uma educação em uma perspectiva inclusiva.

Nesse ínterim, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), é visado como uma estratégia de apoio para inclusão, sendo um serviço fundamental para assegurar o acesso e permanência do PAEE na escola. Frente a esta questão, este estudo, almeja apresentar os fundamentos legais do AEE e sua colaboração para a construção do cenário educacional inclusivo.

Metodologicamente, este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa documental e bibliográfica, ancorada na abordagem qualitativa. Na qual teve-se como base teórica o estudo dos autores: Alves (2022), Baptista (2011, 2013), Brizolla (2010), Machado (2021), Oliveira (2004) e Sasaki (2006). Assim como as normativas legais: Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), Declaração de Salamanca (1994), Convenção sobre o direito das pessoas com deficiência (2007), dentre outras.

Com o estudo em questão, compreende-se que esses aspectos históricos reverberam ainda hoje na organização da escola, a qual ainda é centrada em práticas homogeneizadoras. Evidencia-se também, que a oferta do serviço do AEE no ensino comum, se configura como instrumento fundamental para consolidação da perspectiva inclusiva, contudo, ainda apresenta fragilidades oriundas dos estigmas construídos ao longo da história (Alves, 2022).

APONTAMENTOS LEGAIS DO AEE

O Atendimento Educacional Especializado-AEE, está garantido constitucionalmente a partir da promulgação da Carta Magna do Brasil de 1988, ao defender a educação como um direito de todos prevendo o desenvolvimento pleno dos cidadãos sem distinção de raça, cor, origem, sexo, idade, dentre outros e enfatiza o acesso aos mais elevados níveis de ensino considerando as capacidades de cada ser.

Observa-se mais explicitamente no texto constitucional, referências sobre o atendimento educacional especializado aos alunos, denominados à época de “portadores de deficiência” como política de estado:

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

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino [...] (Brasil, 1988, p. 1).

Um ponto importante observado no texto é a indicação do local de realização do atendimento educacional especializado ao enfatizar o preferencialmente na rede regular de ensino, entende-se que dessa forma pode-se inferir que o referido atendimento pode ser desenvolvido em outros espaços, tais como centros especializados.

Após a promulgação da nossa constituição em 1988, foram crescentes os movimentos mundiais em prol de uma educação que atendesse a todos, dentre tais movimentos pode-se destacar a Declaração Mundial de Educação para Todos de 1990 ocorrida em Jotiem, na Tailândia, em que expôs “É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à Educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo [...]” (UNESCO, 1990, p. 4) e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade, realizada em Salamanca na Espanha no ano de 1994, a Declaração enfatiza princípios, políticas e práticas acerca das especificidades educativas com orientações para ações em níveis regionais, nacionais e internacionais para a Educação Especial. Tal Declaração destaca ainda a valorização das diferenças com base em princípios inclusivos ao afirmar que:

O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades.

Dentro das escolas inclusivas, crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer suporte extra requerido para assegurar uma educação efetiva. Educação inclusiva é o modo mais eficaz para construção de solidariedade entre crianças com necessidades educacionais especiais e seus colegas [...] (UNESCO, 1994, p. 5).

Os textos destacam a importância e a necessidade de se perceber as singularidades dentro da escola oportunizando dessa forma a compreensão, bem como o acolhimento das singularidades humanas, abolindo o preconceito e a marginalização sofrida por aqueles que historicamente viveram a exclusão.

O Brasil seguiu o fluxo dos movimentos internacionais, desenvolveu ações mediante a indicação de políticas públicas que contemplassem uma educação para todos, ou seja, uma educação inclusiva. Em 1990 foi sancionado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) pela Lei nº 8.069, de 13 de julho, em seu artigo 54 diz que:

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

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

II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino [...]. (Brasil, 1990, p. 1).

O texto acima ratifica o direito à igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, sendo o Ensino Fundamental obrigatório e gratuito (também aos que não tiveram acesso na idade própria); o respeito dos educadores; e atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino.

Ainda na década de 90 foi promulgada no dia 20 de dezembro do ano de 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LBDN, nº 9394 e apresentou o Capítulo V sobre a Educação Especial com três artigos (58,59 e 60), sendo atualizada no ano de 2013, através da Lei 12.796. No artigo 58 a referida Lei diz que a educação especial é uma modalidade de educação escolar oferecida

preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento¹ e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2013). O artigo 59 aponta que:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (Brasil, 2013, p. 1).

Observa-se que é dever do estado através dos sistemas de ensino assegurar estratégias e apoios que garantam o acesso e a permanência dos alunos público-alvo da educação especial, considerando as especificidades, bem como as capacidades de cada um. O artigo 60 observa que haverá critérios normativos para a caracterização de espaços especializados de cunho privado sem fins lucrativos para que recebam apoio técnico e financeiro do Poder Público. Ainda no artigo 60 - A, que dispõe sobre a educação bilíngue para surdos, enfatiza no parágrafo primeiro que havendo necessidade deverá ser disponibilizado o atendimento educacional especializado para os surdos em atendimento às suas especificidades linguísticas.

Em continuidade ao desenvolvimento de ações que contemplassem uma educação que atendessem às especificidades educacionais dos alunos público-alvo da educação especial foi instituída a Resolução CNE/CEB nº 02 no ano de 2001, essa Resolução institui as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica e afirma que esta deverá direcionar a educação de todos os

¹ O termo *Transtorno globais do desenvolvimento* foi substituído por *Transtorno do Espectro Autista*, de acordo com o manual do *Transtornos Mentais-DSM5* (2013).

alunos com necessidades educacionais específicas nas etapas e modalidades do ensino nacional, com início na educação infantil, primeira etapa da Educação Básica. A mesma Resolução nº 2 destaca ainda que os sistemas de ensino deverão organizar-se para receber os alunos público-alvo da educação especial, dando-lhes condições para uma boa educação.

Outro ponto que se destaca na referida Resolução é a definição de Educação Especial, citada no artigo 3º como:

[...] modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

É interessante observar que a Resolução nº 2 destaca a Educação Especial como um serviço diferenciado com vistas a assegurar o desenvolvimento dos alunos que apresentam especificidades ainda que de forma complementar ou suplementar, indica ainda que em alguns casos poderá substituir os serviços educacionais convencionais.

Com o desenvolvimento das políticas públicas o serviço foi sendo apresentado em outros textos. Em 2008 foi instituída a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o referido documento demarcou orientações para a educação especial/inclusiva em todo território nacional, reforçando o direito assegurado aos alunos Público-Alvo da Educação Especial, de receberem o Atendimento Educacional Especializado (AEE) preferencialmente nas Salas de Recurso Multifuncional (SRM). Embora esta política já tenha decorrido há mais de uma década de sua implantação oficial no Brasil, é comum nos deparar-se com instituições que não oferecem esse serviço, bem como também com práticas que descaracterizam o seu papel e importância. Ainda que a legislação vigente nos apresente uma perspectiva inclusiva que presume uma prática transversal, dialógica e colaborativa, a realidade de um modo geral nos revela a predominância de uma cultura capacitista que vem condicionando a operacionalização de práticas que descaracterizam os objetivos do serviço do AEE.

Influenciados pela concepção de deficiência pautada no paradigma biomédico, é comum nos deparar-se com ações que ora buscam oferecer um suposto “reforço”, ora uma suposta “terapia”, o que acaba assegurando a exclusão que tanto repudiamos, tendo em vista o caráter segregador dessas ações.

Vale ressaltar, que atualmente tem-se nas escolas da Educação Básica as “Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs)” e não mais as antigas “Salas de Educação Especial”, e que essa mudança não é só na nomenclatura, mas envolve dimensões políticas, culturais e sociais que devem repercutir na desconstrução de práticas de caráter assistencialistas.

A inclusão é exigente em seus propósitos. Visto tratar-se de uma ideia poderosa e desafiadora defendida pelos que assumem o compromisso de disseminar e garantir a todos o direito à diferença, na igualdade de direitos, em um mundo povoado e habituado às diferenciações excludentes.

Em 2009, foi instituída a Resolução nº 4 que estabeleceu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica na modalidade Educação Especial. A Resolução orientou a matrícula dos alunos público-alvo da educação especial nas classes comuns da educação básica e no atendimento educacional especializado, abordando ainda diversos temas, tais como: a função, o público-alvo, o espaço prioritário para o atendimento, o AEE em ambiente hospitalar e domiciliar, as funções do professor do AEE, dentre outros assuntos.

Em cumprimento a resolução nº 4 de 2009, no ano de 2011 foi instituído o Decreto 7.611, que revogou o decreto 6.571 do ano de 2008. O Decreto 7.611/2011 dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, o referido documento caracterizou-se como um importante instrumento para execução das ações para o Atendimento Educacional Especializado - AEE, esclarecendo as ações do estado em seu artigo 1º para com o público-alvo da educação especial, através de:

- I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;
- II - aprendizado ao longo de toda a vida;
- III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;
- IV - garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais;
- V - oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
- VI - adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena;
- VII - oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino; e
- VIII - apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial (Brasil, 2011, p. 1).

No ano de 2015 foi instituída a Lei Brasileira de Inclusão a conhecida LBI, sob o nº 13.146/2015, a referida lei em seu capítulo IV em que discorre sobre a educação, menciona no artigo 28 que é de responsabilidade do poder público, assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar ações e dentre elas destacam-se alguns incisos que se referem ao atendimento educacional especializado dentre eles tem-se a observância quanto a sua institucionalização no projeto político pedagógico; o planejamento para elaboração de plano de AEE; a oferta de formações inicial e continuada que contemplem esse atendimento, bem como formação e disponibilização de professores especializados e profissionais que atendam as especificidades dos alunos público-alvo da educação especial, tais como: tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de outros profissionais de apoio.

Em suma pode-se considerar que o Brasil tem buscado evidenciar ações de cunho legislativo, democrático à implantação e implementação de uma educação que atenda as especificidades e que o atendimento educacional especializado se configura como um importante aporte para o acesso, a permanência e inclusão dos alunos público-alvo da educação especial nas instituições de ensino.

PRINCÍPIOS NORTEADORES DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O acesso à educação e o direito à aprendizagem são garantias constitucionais universais, previstas a todos os brasileiros como dever do estado e da família, a diversidade de experiências, habilidades, contextos e capacidades entre estudantes com deficiência, é uma realidade que deve ser oportunizada através de práticas educacionais inclusivas. Ressalta-se que o presente e o futuro da educação, consistem na promoção da diversidade como um valor inegociável, quanto mais respeitados em suas diferenças, mais os estudantes com deficiência e educadores avançam, com práticas pedagógicas inovadoras e eficazes na promoção da aprendizagem significativa por meio da utilização de estratégias diferenciadas.

Contudo, a educação inclusiva, é um resgate histórico de lutas, conquistas e estudos que consolidaram essa estratégia pedagógica como um modelo de avanço educacional. Ao longo da década de 1990, a organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e movimentos sociais em defesa dos direitos das pessoas com deficiência se mobilizaram em torno desse tema, resultando na publicação de importantes documentos, desde a Declaração de Salamanca (1994) até a Convenção sobre os Direitos das pessoas com deficiência (2006), adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2006, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), em 2015, se destacando como uma grande conquista, na medida em que vai na contramão desse passado histórico, definindo a deficiência como atributo que não pode ser descolado do contexto, uma vez que se dá na interação de uma pessoa que possui uma ou mais características que divergem do padrão com barreiras, dentre elas, as atitudinais como um conjunto de preconceitos e predisposições contrárias à presença e inclusão de pessoas com deficiência na sociedade.

Porém, em se tratando de educação inclusiva, se destaca o compromisso de uma educação que se propõe universalmente incluir a diversidade, fugindo de modelos padronizados, que não respeitam as realidades dos estudantes e de suas famílias e promovem cenários de exclusão e fracasso escolar.

Cabe ainda destacar, que a Educação Inclusiva é parte de um modelo de inclusão social em que se atende a todos os sujeitos de maneira integral, para que façam parte da sociedade de modo completo e não restrito. Nesse sentido, afirma-se que “Essa inclusão social precisa acontecer nos espaços pertinentes a todos os cidadãos, ou seja, é uma ação em que a sociedade precisa se adaptar para a inclusão em todos as esferas sociais [...]” (Sasaki, 1997, p. 40).

Nesse contexto, tem-se a figura mediadora do professor do AEE, como organizador da sala de aula, guia e orientador das atividades dos alunos durante o processo de aprendizagem para aquisição dos saberes e competências. Tudo isso num trabalho colaborativo com o professor da sala comum. Como norteador insere-se no projeto pedagógico da escola os direcionamentos inclusivos das ações do professor, que deve assumir o compromisso com a diversidade e com a equalização de oportunidades, privilegiando a colaboração e a cooperação.

Em contrapartida, na sala de aula inclusiva, considera-se que os conteúdos escolares são objetos da aprendizagem, aos estudantes, cabe atribuir significados e construir conhecimentos e o professor assume a função de mediar esse processo. Em continuidade, ressalta-se que o papel do educador é intervir nas atividades que este público ainda não tem autonomia para desenvolver sozinho, ajudando-os a se sentir capaz de realizá-las. É com essa dinâmica que o professor seleciona procedimentos de ensino e de apoio para compartilhar, confrontar e resolver conflitos cognitivos.

Nem de longe nega-se que as salas de recursos multifuncionais podem se configurar em umas das alternativas para a realização do Atendimento Educacional Especializado (AEE), mas, não a única. Talvez, quem sabe, o ambiente que dispara os movimentos que se enraízam pela escola em suas várias atividades pedagógicas. Nesse sentido, busca-se uma análise crítico-reflexiva desse contexto, inspirada na teoria de Baptista (2011, 2013), quando debate o atendimento educacional especializado como uma ação pedagógica em Educação Especial em uma perspectiva multifuncional.

Para buscar a compreensão acerca de como se institui esse protagonismo na política educacional brasileira relativa à Educação Especial e à inclusão escolar, será importante dirigir-se a atenção para iniciativas e deslocamentos que envolveram os sujeitos partícipes, com particular atenção voltada para os gestores em diferentes instâncias. Embora tenha-se que admitir a grande amplitude das ações e a possibilidade interpretativa de práticas centradas no atendimento direto ao aluno, é necessário que se identifique a potencial valorização do trabalho compartilhado com outros profissionais, principalmente o docente do ensino comum (Baptista, 2011, 2013).

Para que a escola se alinhe a essa nova perspectiva faz-se necessário uma mudança do paradigma da “velha Educação Especial” para a “Educação Especial na Perspectiva Inclusiva”, rompendo a compreensão de um subsistema, paralelo às práticas do contexto geral da educação e dando lugar a uma modalidade transversal, que perpassa todos os níveis, etapas e demais modalidades de ensino. Partindo desta redefinição é que pode-se idealizar a promoção de práticas pautadas na equidade e na valorização das diferenças, a fim de se garantir o êxito das políticas de inclusão escolar (Brizolla, 2010).

Neste sentido, desfaz-se a concepção do papel do AEE, fundamentado no trabalho técnico voltado a correção de possíveis “falhas”, onde a abordagem clínica se sobrepõe ao viés pedagógico e se fortalece práticas que reconhecem e valorizam as diferenças, desconstruindo o modelo unívoco de ensino e aprendizagem e superando práticas que classificam e segregam os estudantes, frente ao “padrão” estabelecido pelo sistema de ensino comum. Na direção dessas orientações, Machado (2021, p. 39) pontua que:

Não é fácil compreender o AEE, na perspectiva inclusiva, devido às barreiras que se impõem em função de velhos conceitos e práticas que se formaram ao longo dos tempos e, principalmente, do sentido que é atribuído à diferença. É imprescindível conhecer o estudante com deficiência em sua interação com o ambiente escolar, em suas experiências, em suas relações humanas; e acima de tudo, colocar em evidência que ele não vive sua deficiência do mesmo modo que outro estudante com a mesma deficiência.

Nesse parâmetro, o professor supera a visão homogênea de ensino e aprendizagem, e elimina a concepção cristalizada da deficiência como uma identidade fechada, desenvolvendo práticas de acessibilidade pautadas nas diferenças e não na deficiência em si, revelando um cenário potencializador para operacionalização de uma Educação Inclusiva.

Do ponto de vista educacional, pode-se ainda ressaltar que o processo de inclusão deve ser capaz de atender a *todos*, indistintamente, respeitar as diferenças no contexto da escola, o que exigirá a transformação de seu cotidiano com a implantação de “[...] novas formas de organização escolar, mais dinâmicas e comprometidas como uma nova forma de pensar e fazer educação [...]” (Oliveira, 2004, p. 109). Contudo, a proposta de se promover no âmbito escolar uma educação inclusiva, coloca-nos frente a um grande desafio, que é de transformar a escola da atualidade para que possa atender a diversidade com estratégias diferenciadas e criativas para que dê suporte à promoção da acessibilidade em todas as suas dimensões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória trilhada até aqui nos ajudou a compreender que os caminhos traçados pela Educação Especial/Inclusiva no Brasil foram permeados de lutas,

debates e embates, para a construção de políticas públicas com a demarcação de conquistas para o atendimento aos estudantes PAEE.

No decorrer do texto, pode-se compreender que os parâmetros previstos na legislação atual apresentam a demanda de uma Educação em uma perspectiva Inclusiva e atribui ao AEE a função de construir uma abordagem de trabalho colaborativa e acessível. As reflexões apontadas, buscam conceber o AEE como um suporte educacional que contribui com a escolarização dos estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista, altas habilidades e superdotação, posto que este possibilita mudanças organizacionais que visam apoiar sua permanência na escola.

Entende-se que o progresso da perspectiva inclusiva é dialético, e que a materialização deste serviço na escola comum contribui para dirimir o impacto da segregação e dos estigmas que foram construídos ao longo da história (Alves, 2022), bem como, também, contribui com a valorização das diferenças e construção de modelos educacionais que caminhem na direção de orientações educacionais inclusivas.

Diante disso, precisa-se criar um sentido mais plural para o atendimento educacional especializado, para que se possa explorar todas as alternativas possíveis que ele oferece para uma que uma rede de apoio se formalize na escola, enriquecendo o currículo escolar. Sendo assim, ressalta-se que por meio do trabalho colaborativo, pode-se vivenciar possibilidades pedagógicas de reconhecimento ao AEE. Esses serviços precisam estar enraizados em todos os espaços-tempos escolares para que possa produzir ações diversas: atendimento aos alunos no contraturno nas SRMs, produções de materiais pedagógicos, trabalho colaborativo com a classe comum, atendimento às famílias, atendimento coletivo, formações, dentre outras.

Contudo, no cotidiano da escola, vivencia-se experiências que nos ajudaram a entender que o AEE é uma ação desafiadora e complexa, no entanto, possível de ser concretizada, tendo em vista a mediações dos professores no processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALVES, Élide Soares de Santana. **Políticas públicas de educação inclusiva e atendimento educacional especializado**: reflexões à luz da teoria crítica. 1. ed. Curitiba: Appris, 2022.

BAPTISTA, Claudio Roberto. Ação Pedagógica e Educação Especial para além do AEE. In: JESUS, Denise Meyrelles de; CAIADO, Kátia Regina Moreno (org.). **Prática Pedagógica na Educação Especial**: multiplicidade do AEE. Araraquara, SP: Junqueira, 2013.

BAPTISTA, Claudio Roberto. Ação Pedagógica e Educação Especial: as salas de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, p. 59-76, maio/ago. 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n.º 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 16 jul. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa (1988)**. ed. atual. São Paulo: Ed. Saraiva, 2006.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente (1990)**. Estatuto da criança e do adolescente: Lei n. 8.069, de 13 de julho e 1990, Lei n. 8.242, de 12 de outubro de 1991. 3. ed. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2001. 92 p.

BRASIL. **Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Vigência Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 12.796, de 04 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 15 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 10 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica n.º 11, de 7 de maio de 2010**. Orientações para a Institucionalização na Escola, da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília, DF: MEC, SEESP, GAB, 2010.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 4 de 2009**. Institui Diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: MEC, 2009.

BRIZOLLA, Francéli. **Políticas públicas de inclusão escolar: negociação sem fim**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

MACHADO, Rosângela. O atendimento Educacional Especializado na rede municipal de ensino de Florianópolis/SC e o LEPED. *In*: MANTOAN, Maria Teresa Eglér; LANUTI, José Eduardo de Oliveira Evangelista (org.). **Todos pela inclusão escolar**: dos fundamentos às práticas. Curitiba: CRV, 2021.

OLIVEIRA, A. A. S. Formas de organização escolar: desafios na construção de uma escola inclusiva. *In*: OMOTE, S. **Inclusão**: intenção e realidade. Marília, SP: Fundepe Publicações, 2004.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais e estrutura de ação em educação especial. Salamanca: [s.n.], 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: jul. 2023.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: [s.n.], 1990. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: jul. 2023.



O Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Sala de Recurso Multifuncional: Um Percurso Histórico

Claudia de Oliveira Vale

Mestra em Educação, Especialista em Educação Especial, Inclusão e Libras, Pedagoga, Coordenadora do Núcleo de Atendimento Educacional Especializado- NAAE/CAS/SEDUC-MA. Docente do curso de Pedagogia do Centro de Ensino Superior Franciscano- UNIESF. <https://lattes.cnpq.br/6335992243672487>

INTRODUÇÃO

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) foi criado em 2008 pela Política Nacional de Educação Especial, do Ministério da Educação e Cultura (MEC). O Decreto nº 7.611/2011, de 17 de novembro de 2011, regulamentou o AEE, um serviço da educação especial que visa a garantir o direito à aprendizagem e a acessibilidade ao currículo. Ele é destinado a alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação com vistas a promover mudanças no ensino, que pudessem atender os requisitos de uma Educação para Todos, instituindo uma Educação Inclusiva que levasse à ampliação de habilidades extracurriculares no ensino comum (Brasil, 2008).

Sempre que estudamos a educação escolar das pessoas com algum tipo de deficiência somos levados a refletir não somente no âmbito de questões concernentes a limites e possibilidades, mas também sobre os preconceitos existentes na forma de agir das pessoas ao seu redor, fazendo com que, além das limitações físicas de que são vítimas, também tenham que enfrentar um grande número de dificuldades para ter acesso à educação escolar. Essas dificuldades têm origem tanto na deficiência, quanto na forma de organização das propostas educacionais dessas pessoas, feitas sem a devida observação quanto às suas necessidades. Por essa razão, muitas crianças são prejudicadas pela falta de adequação do trabalho quanto ao potencial cognitivo, socioafetivo, linguístico e cultural de cada um, o que prejudica de forma considerável o seu desenvolvimento e aprendizagem.

Esta pesquisa baseia-se em vários questionamentos, como, por exemplo, saber quem é o profissional que opera nas salas do AEE e se o atendimento dispensado por ele favorece o processo de aprendizagem dos alunos com deficiência. Em face dessas questões, foi realizado um estudo de natureza qualitativa, de observação e entrevistas semiestruturadas com professoras de Atendimento Educacional Especializado – AEE, com o objetivo de coletar dados e análises.

Além do intuito de contribuir com o debate sobre a inclusão educacional e, com isso, estimular novos estudos visando a uma escola pautada no respeito às diferenças e aos direitos humanos, esta pesquisa também se propôs a observar o discernimento de professoras especialistas acerca das condições de ensino estruturadas para os alunos com deficiência nas salas de recursos multifuncional do ensino comum na Rede Estadual de São Luís, como contribuição ao Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O papel do professor é de grande relevância, pois, além do conhecimento técnico especializado, ele também necessita de habilidades pedagógicas e capacidade para compreender as necessidades dos alunos. Ademais, ele tem o dever de organizar um trabalho participativo com professores do ensino regular, famílias e demais profissionais envolvidos no processo educativo, de forma a promover um ambiente efetivamente inclusivo.

Diante da importância dessa temática, este artigo procura alcançar o discernimento de professores quanto à atuação do AEE em Salas de Recursos Multifuncionais. Logo, investigar suas experiências, desafios e sugestões é imprescindível para aperfeiçoar as práticas inclusivas e estimular as políticas educacionais direcionadas a esse público. Diante disso, este trabalho busca favorecer a discussão sobre a realidade do AEE e suas consequências na aprendizagem e no desenvolvimento dos estudantes atendidos, destacando a importância da formação continuada dos professores e das condições estruturais adequadas para a realização desse atendimento.

Neste artigo, abordamos a Educação Especial, desde o atendimento oferecido às pessoas de forma segregada em Institutos e associações até a chegada das Salas de Recursos Multifuncionais na Escola Comum. Assim, ao longo dos anos, o atendimento a essas pessoas em instituições públicas, ora filantrópicas e até mesmo privadas, se configuraram como um atendimento mais clínico (médico-pedagógico ou médico-terapêutico) do que pedagógico. Januzzi (2012) ressalta que a vertente médico-pedagógica foi mais condicionada aos diagnósticos médicos, para em seguida ser conduzida ao desenvolvimento de atividades pedagógicas. Sob a vertente médico-pedagógica, Mazzotta (2005, p. 30) enfatiza:

Em 1874, o hospital Estadual de Salvador, na Bahia, hoje denominado Hospital Juliano Moreira, iniciou a assistência aos deficientes mentais. Sobre o tipo de assistência prestada, há, no entanto, informações insuficientes, para sua caracterização como educacional. Poderia tratar-se de assistência médica a crianças deficientes mentais e não propriamente atendimento educacional; ou, ainda, atendimento médico-pedagógico.

Entre as décadas de 1920 e 1950, a Educação Especial brasileira esteve a cargo tanto das iniciativas públicas, como de iniciativas privadas, assistencialistas e filantrópicas, cujo atendimento era especializado. Nesse período, surgiu também a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), criada em 1954, no Rio de Janeiro. Além dessas instituições, Mazzotta (2005) descreve o surgimento de outras instituições que ofereciam atendimentos às pessoas com necessidades especiais, iniciando no Império até o século XIX, conforme descrito abaixo, no quadro 1:

Quadro 1 - atendimentos e Instituições destinadas às Pessoas com deficiência.

Atendimentos a Deficientes Visuais	Imperial Instituto dos Meninos Cegos- Rio de Janeiro; Instituto de Cegos Padre Chico- São Paulo; Fundação Para o Livro do Cego no Brasil foi instalada em São Paulo.
Atendimentos a Deficientes Auditivos	Imperial Instituto dos Surdos-Mudos- criado por D. Pedro II, na cidade do Rio de Janeiro; Instituto Santa Terezinha - foi fundado na cidade de Campinas- SP; Escola Municipal de Educação Infantil e de 1º grau para Deficientes Auditivos Helen Keller. Foi criada em São Paulo; Instituto Educacional São Paulo – IESP.
Atendimentos a Deficientes Físicos	Santa casa de Misericórdia de São Paulo; Lar- Escola São Francisco- foi uma instituição particular, na capital paulista. Associação de Assistência à Criança Defeituosa- AACD;
Atendimento a Deficientes Mentais	Hospital Estadual de Salvador; A primeira escola Especial para crianças anormais surgiu em 1903 e perdurou até 1920. Foi instalada no hospício Nacional de Alienação no Rio de Janeiro; Instituto Pestalozzi de Canoas - Fundado em 1926, em Porto Alegre, Rio Grande do Sul; Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais em 1935; Sociedade Pestalozzi do Estado do Rio de Janeiro - SPERJ: sob a influência da professora Helena Antipoff, em 1948; Sociedade Pestalozzi de São Paulo, em 1952; Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE do Rio de Janeiro em 1954; Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais- APAE de São Paulo, em 1961;

Fonte: Mazzotta (2005).

A maioria dos atendimentos oferecidos a essas pessoas partiam de um diagnóstico clínico, para depois serem encaminhadas para o atendimento pedagógico.

Assim, percebemos que tanto as escolas públicas brasileiras como os Institutos, associações filantrópicas ou até mesmo privadas, canalizavam a Educação Especial dos alunos com deficiência para o atendimento especializado e segregado, distanciando assim essa educação da escola comum. Sobre esta afirmação, Carvalho e Moraes (2015, p. 4) endossam a afirmação:

A educação escolar desses alunos, durante muito tempo, foi realizada por meio de classes ou escolas especiais, constituindo-se de forma paralela à educação dos demais alunos. A premissa era de que esses alunos aprendiam melhor se fossem agrupados em menores números em um local específico, com professores especializados, para que atingissem um desenvolvimento que lhes permitisse acompanhar as atividades de sala de aula comum. Assim após a frequência em ambientes segregados, aqueles que pudessem iriam ou retornariam a esta.

É importante enfatizar que a criação desses Institutos e associações é caracterizada por um período denominado paradigma de integração, cujas instituições configuram-se como movimentos de institucionalização das pessoas com deficiência, que eram entregues a essas instituições, onde ficavam segregadas da família e da sociedade de um modo geral. Dessa forma, Pintor (2017) nos mostra que na história das pessoas com deficiência, a relação da sociedade para com esse segmento esteve alicerçada em três paradigmas - Institucionalização, Serviços e Suportes - que serão analisados a seguir.

O primeiro paradigma da institucionalização iniciou na Antiguidade e se perpetuou até a Idade Média. As pessoas com anomalias foram excluídas da sociedade e mortas por determinação do Império Romano, uma vez que se sustentou a afirmação de que essas pessoas eram possuídas pelo demônio ou sob efeitos de bruxarias, sendo, dessa forma, considerados seres sem almas, os quais deveriam ser retirados do convívio social para evitar contaminação às outras pessoas. Já sob a égide do Cristianismo, essas pessoas não poderiam mais ser mortas ou excluídas, mas deveriam ser acolhidas pela igreja e entregues a cargos dos monastérios para serem cuidadas. Com isso, surgem as instituições segregadas, como escolas, manicômios, prisões, conventos e hospitais para atendimento a pessoas com deficiências, assim como as primeiras pesquisas em vários campos dos saberes e, conseqüentemente, as críticas a esse paradigma, principalmente pelos maus tratos e segregação destinadas a essas pessoas (Araruna, 2013).

No paradigma de Serviços, surge a ideologia da normalização, a qual gerou muitas discussões e divergências na época, opondo-se às tendências segregativas. De acordo Ribeiro (2003), normalizar não significa tornar o excepcional normal, mas que a ele sejam oferecidas condições de vida idênticas às que as outras pessoas recebem. Questiona o princípio da caridade humana para com essas pessoas. As pesquisas no campo da Medicina buscam explicar o funcionamento do corpo e tratamento das imperfeições. Na Normalização como princípio estruturante do movimento de integração a escola especial, que funciona nesse sistema como uma institucionalização tem o intuito de preparar o aluno para a sua adaptação na escola comum e assim, trabalhar o princípio da desinstitucionalização. No modelo médico da deficiência, a deficiência é conceituada como doença, e o paciente como inválido, sem autonomia e incapaz. Contudo, a Integração, atrelada ao conceito de mainstreaming, cujo significado almejava colocar o indivíduo na corrente da vida (Ribeiro, 2003).

Na década de 1970, no Brasil, o paradigma da integração fortaleceu o crescimento das classes especiais. O modelo da normalização recebe críticas de vários estudiosos, principalmente por enfatizar que o professor não precisaria receber um suporte da área de Educação Especial, e os alunos precisariam demonstrar que são capazes de permanecer na classe normal (Ferreira, 2003).

O Paradigma de Suportes defende o ideário da inclusão social e tem como princípio essencial de que a sociedade precisa ser modificada para tornar-se acessível e assim receber as pessoas com deficiência. Segundo Aranha (2004, p. 21), o paradigma de suportes se caracteriza “[...] pelo pressuposto de que a pessoa com deficiência tem direito à convivência não segregada e ao acesso [...] aos recursos disponíveis aos demais cidadãos [...]”. Esse paradigma, objetiva que as pessoas com deficiências sejam acolhidas e tenham acesso aos diferentes tipos de suportes (social, econômico, físico e educacional) para a sua plena autonomia e desenvolvimento na sociedade. E por fim, Pintor (2017) ressalta que esse paradigma é o modelo em que se preconiza o direito e o respeito à diversidade humana.

Após fazermos os levantamentos desses paradigmas no Brasil, podemos destacar que tanto o paradigma de Institucionalização, quanto o paradigma de serviços viabilizaram às pessoas com deficiência um atendimento segregado e excludente. No entanto, podemos destacar que a década de 1960 trouxe um outro significado para a educação das pessoas com deficiência, pautado na tentativa de um paradigma de serviços, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Nº 4024/61, que em seu artigo 88 orientava que a Educação Especial poderia ser realizada no âmbito da escola regular. No que se refere ao artigo 89, o qual dispõe sobre a participação da iniciativa privada na educação dessas pessoas com apoio público financeiro (Brasil, 1996). Pletsch (2014) aponta que o fato de o Estado não ter assumido por completo o ensino dessas pessoas, houve um crescimento das instituições especializadas filantrópicas e assistenciais.

Com o intuito de despertar um novo olhar pelo Governo Federal, a Educação Especial viabilizou várias campanhas destinadas às categorias de cada deficiência: em 1957 a Campanha para a Educação de Surdos, em 1958 a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão, em 1960 a Campanha Nacional de Educação de Cegos e, ainda, em 1960 a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME).

Ainda em conformidade com a autora, o surgimento dessas entidades teve papel decisivo na Constituição de 1988, na área de Educação Especial no Brasil, haja vista que a omissão do Estado em oferecer serviços gratuitos e de qualidade viabilizou que as famílias buscassem esses serviços nas instituições de caráter filantrópico- assistencialistas.

Iniciamos a década de 1990 com um cenário educacional preocupante, pois, 22% da população brasileira era analfabeta e apenas 38% detinham o ensino fundamental, o que corresponde à antiga 4ª série. Além desse percentual alarmante, mais de 60% da população não tinha formação específica (desqualificada educacionalmente e profissionalmente). Além disso, a evasão escolar também era bastante expressiva: das 22 milhões de matrículas feitas em 1982, pouco mais

de 3 milhões chegaram ao ensino médio em 1991 (Santos, 2010), com avanços significativos, como a reabertura política, Constituição Federal e novos caminhos a serem traçados na educação brasileira.

Após a reforma constituinte de 1988, esse cenário começou a mudar, haja vista que essa reforma reuniu representantes da sociedade civil e movimentos sociais ligados ao campo educacional, com a realização de diversos fóruns e encontros educacionais, durante os quais travaram vários embates, com o intuito de reformar a Lei educacional em vigor: LDBEN Nº 5692/71. Os resultados dessas discussões foram muito importantes, como afirma Santos (2010, p. 73),

A pressão social exercida pelos movimentos sociais ligados ao campo educacional (Associação Brasileira de Educação, pioneiros, movimentos em defesa da escola pública, associações de classe, sindicatos, lideranças acadêmicas, como Paulo Freire, dentre outros) exigia que o poder público realizasse reformas na política educacional para que toda a população tivesse atendimento escolar básico tanto em quantidade como em qualidade.

Após toda a pressão dos movimentos sociais e sociedade civil, ocorreu aprovação da Constituição de 1988, considerada um marco importante em nosso país, na garantia de direitos como a educação, conforme prescreve no seu artigo 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Brasil, 1988).

Essa Constituição promoveu mudanças na política educacional, por meio da qual toda a educação básica foi contemplada como um direito adquirido por todos os cidadãos. Em relação aos recursos, esse documento estabeleceu que 25% da receita federal seria destinada aos investimentos em educação. O Governo Federal assumiu a responsabilidade com o ensino superior, os governos estaduais serão responsáveis pelo ensino médio e os municípios com a educação infantil e o ensino fundamental.

Como essa reforma foi destinada a toda educação brasileira, a Educação Especial, como modalidade deste sistema de ensino, também foi contemplada, embora timidamente, mas podemos considerar esse aspecto como um avanço para essas pessoas, que há muito tempo estiveram segregadas. Ademais, a Carta Magna de 1988 garante no artigo nº 208, inciso III, que as pessoas com deficiência têm direito ao atendimento educacional especializado e que este deve acontecer, preferencialmente, na rede regular de ensino (Brasil, 1988).

Há 31 anos, a Constituição Federal já assegurava que os alunos com deficiência tinham direito a um apoio no seu processo de escolarização. Esse apoio é chamado de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Além da Constituição Federal, outro documento normativo que viabiliza o direito ao atendimento dessas

peças em sala de recurso multifuncional é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) promulgado em 1990, mais precisamente em seu artigo 54: inciso III, que discorre sobre o atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1996).

Após as conquistas pertinentes com a promulgação da nossa Constituição Cidadã de 1988, os organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BIRD), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) começaram a ditar regras em relação à educação para os países em desenvolvimento.

O primeiro grande evento realizado por esses organismos internacionais foi a *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, ocorrido em Jontiem, na Tailândia, a qual estabeleceu um grande projeto mundial para a educação e tinha como eixo principal a “[...] satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.” (Fabris, 2013, p. 6). Essa conferência contou com a participação de 1.500 membros e 155 países, entre estes o Brasil, que se comprometeu em assumir um compromisso em garantir as necessidades básicas de aprendizagem a todas as crianças, jovens e adultas (Carvalho, 1997).

Conforme o compromisso estabelecido na Conferência Mundial de Educação para Todos, o Brasil tentou manter os acordos internacionais que foram firmados nesse encontro na década de 1990. Sendo assim, a nação ampliou suas políticas educacionais em prol da educação e precisamente para inclusão educacional das pessoas com deficiência. Foi neste contexto que, em 1994 foi aprovado na Espanha a Declaração de Salamanca, cujo texto apresentou 85 artigos que buscavam ampliar o conceito de necessidades especiais como perspectiva de inclusão, inserindo crianças excluídas da escola por trabalho infantil e abuso sexual e as crianças que têm necessidades especiais graves, determinando que todas deveriam ser atendidas no mesmo ambiente de ensino (Moreira, 2013).

Foi durante essa conferência que o termo Necessidades Educacionais Especiais¹ passou a abranger todas as pessoas que apresentassem quaisquer dificuldades no seu processo de aprendizagem, sejam decorrentes de ordem motora, cognitiva, econômica ou decorrente de algum tipo de deficiência. A partir desse evento, a terminologia escola inclusiva também passou a ser discutido de forma mais ampla, uma vez que seu principal objetivo é a orientação para um trabalho pedagógico que acolha a todos os alunos, independentemente de suas limitações. Dessa forma, Moreira (2013) ressalta que Salamanca aponta a inclusão como um avanço em relação à integração, por meio da reestruturação do sistema comum de ensino.

Em busca de tornar a escola um espaço acessível a todos os alunos, principalmente aos alunos público alvo da Educação Especial, o Brasil, em consonância com a Constituição Federal de 1988, e orientado pelos acordos firmados na Conferência Mundial de Educação para todos, e com a Conferência de Salamanca, reformulou e/ou ampliou a legislação educacional brasileira, tais como: a Lei de

¹ No Brasil, este termo aparece pela primeira vez nos parâmetros Curriculares Nacionais (Pletsch, 2014).

Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9394/96, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEP-EI) (Brasil, 2008), Resolução Nº 04/2009, Decreto Nº 7.611/2011, o Plano Nacional da Educação (PNE) (Brasil, 2014) e Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015).

Assim, todas essas políticas foram implantadas ou reformuladas para atender as orientações desses acordos internacionais, com o intuito de transformar a escola um espaço totalmente inclusivo. Pensando em atender esses os alunos, o Brasil sancionou a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, que teve o capítulo V organizado em torno da Educação Especial, abrangendo os artigos 58,59 e 60. O segundo parágrafo do artigo nº 58 reforça o direito ao atendimento às pessoas com necessidade especiais, quando estabelece que: “O atendimento educacional será feito em classes e escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino Regular” (Brasil, 1996).

As Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica foram sancionadas pela Resolução nº 2 de 2001, documento que foi encaminhado a todas as escolas brasileiras, com o intuito de orientar os sistemas de ensino para a efetivação dos serviços preestabelecidos nos artigos 58, 59 e 60 da LDBEN Nº 9394/96, os quais orientam que os serviços educacionais diversificados aos alunos da Educação Especial sejam realizados em salas de recursos, onde os professores desta modalidade educacional irão realizar a complementação e/ ou suplementação curricular, utilizando equipamentos e materiais específicos (Brasil, 2001), visando à autonomia desses alunos.

Apesar de esses documentos terem grande importância para a garantia de direitos à educação, é importante enfatizar que o percurso do acesso ao direito educacional das pessoas com necessidades específicas neste país foi árduo e com inúmeros obstáculos que perpassam pela criação, implantação e execução dos marcos legais e políticos até as barreiras de cunho atitudinal, arquitetônico e principalmente pedagógico, que se perpetuam até os dias atuais. Diante dessa realidade, e como o intuito de amenizar e eliminar esses obstáculos ainda muito presentes no sistema escolar brasileiro, foi elaborada pela Portaria Ministerial nº 555, de 05 de junho de 2007, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI) (Brasil, 2008)². Diante da implantação dessa política, Silva e Carvalho (2011, p. 3699) nos remetem a compreender:

E nesse cenário, um grande desafio é apresentado na PNEE/PEI-2008 de transformar os atuais sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, implicando diretamente no repensar sobre as classes e escolas especiais, por meio da mudança estrutural e cultural das escolas, uma vez que, esses sistemas não satisfizeram as necessidades básicas de aprendizagem e as necessidades educacionais especiais como apregoadas em Jomtien (1990) e em Salamanca (1994).

² Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008).

Nessa política de Educação Especial, o AEE surge como uma reformulação da antiga Educação Especial, haja vista que na história de escolarização das pessoas com deficiência, a Educação Especial caracterizava-se pelo isolamento dos indivíduos em instituições de ensino segregado, de cunho médico terapêutico e sem ênfase no currículo pedagógico, e em classes especiais esse atendimento era realizado em um ambiente especializado, oferecido por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas, com atuação exclusiva na Educação Especial, como as Associação de Pais Amigos dos Excepcionais (APAEs), Institutos Pestalozzi e Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD). Assim, Fahd (2015) endossa que a Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (Brasil, 2008) está fundamentada em uma concepção de inclusão e foi legislada como uma forma de combater a exclusão. O desafio dessa política é transformar as escolas em espaços inclusivos, acolhedores, diferentes daqueles segregados em instituições, escolas ou classes especiais de cunho médico-terapêutico, que se perpetuaram até o final do século XX, mas em espaços pedagógicos adequados. Nos estudos de Carvalho e Moraes (2015, p. 3-4), esta concepção de inclusão foi se fortalecendo:

[...] e em 2008, com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, documento orientador das diretrizes nacionais, elaborado por um grupo de trabalho composto por especialistas e pela equipe da, então, secretaria de Educação Especial (SEESP), a Educação Especial assume caráter complementar ou suplementar, e não mais substitutivo, ao ensino comum.

Assim, com o intuito de oferecer um ensino pautado no viés pedagógico e orientado pela PNEE-PEI, surge o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que se configura como um serviço da Educação Especial e destinado aos alunos público-alvo dessa área específica: alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, na escola comum. Assim, o AEE tem como função: “[...] identificar, elabora, organize recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas [...]” (Brasil, 2008, p. 10).

Sendo assim, o AEE tem como especificidade um arcabouço de atividades direcionadas aos alunos, individualmente, de acordo com a sua necessidade, sendo que “[...] as atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado se diferenciam daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização [...]” (Brasil, 2008, p. 10).

De acordo com a exposição acima, esse atendimento educacional especializado não pode substituir a educação básica, mas pode ser complementar e/ou suplementar à escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial, devendo ser realizado preferencialmente nas escolas da educação básica, na Sala de Recursos Multifuncionais (SERM). Sobre esse atendimento, Mantoan (2006, p. 27) ressalta que:

[...] o atendimento especializado deve estar disponível em todos os níveis de ensino, de preferência na rede regular, desde a educação infantil até a universidade. A escola comum é o ambiente mais adequado para garantir o relacionamento entre alunos com ou sem deficiência e de mesma idade cronológica, bem como a quebra de qualquer ação discriminatória e todo tipo de interação que possa beneficiar o desenvolvimento cognitivo, social, motor e afetivo dos alunos em geral.

As salas de Recursos Multifuncionais é, por excelência, o local onde esse atendimento especializado será efetivado, haja vista que são espaços organizados com equipamentos de informática, mobiliários, recursos pedagógicos e de acessibilidade com o intuito de apoiar a oferta desse serviço (Brasil, 2009). Segundo as orientações da política, o acesso a essas salas só pode ser viabilizado se o aluno com deficiência estiver matriculado no ensino comum e cadastrado no Censo Escolar (MEC/INEP). As salas de Recurso Multifuncional foram implantadas pela Portaria Ministerial nº 13/2007, que instituiu a criação do Programa de implantação de Salas de Recursos Multifuncionais com o objetivo de apoiar os sistemas públicos de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado e contribuir com o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino. Assim, a denominação de Sala de Recursos Multifuncionais refere-se:

[...] ao entendimento de que esse espaço pode ser utilizado para o atendimento das diversas necessidades educacionais especiais [...]. Uma mesma sala de recursos, organizadas com diferentes equipamentos e materiais, pode atender, conforme o cronograma e horário, alunos com deficiência, altas habilidades/superdotação ou outras necessidades educacionais especiais (Brasil, 2007, p. 14.)

Além da Portaria Ministerial supracitada, temos a Resolução Nº 04/2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Esse documento prevê em seu artigo 5º que:

O A.E.E. é realizado prioritariamente na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo do ensino comum, podendo ser tal atendimento realizado, também, em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas, conveniadas com a Secretaria de Educação Especial de forma complementar ou suplementar (Brasil, 2009).

Para consolidar tal Resolução, destaca-se o Decreto de nº 7611/2011, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), financiado pelo Fundo de Manutenção da Educação Básica (FUNDEB), cuja finalidade primordial é subsidiar estudantes público-alvo da educação especial no processo de inclusão. Dessa forma, este Decreto enfatiza os objetivos deste atendimento:

Art. 3 o São objetivos do atendimento educacional especializado: I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes; II - garantir a transversalidade das ações da Educação Especial no ensino regular; III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (Brasil, 2011, p. 2).

Além dos documentos citados, temos também a Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, que sanciona o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, que na estratégia 4.3 “[...] orienta fomentar a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado, nas salas de recursos multifuncionais [...]” (Brasil, 2014, p. 2).

E, por fim, a Lei nº 13.146 de 06 de junho de 2015, que dispõe sobre a Inclusão da Pessoa com deficiência. Neste documento, o artigo 28, III:

[...] projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia (Brasil, 2015).

Sobre esses documentos normativos que viabilizam o acesso e permanência dos alunos públicos-alvo da Educação Especial à escola comum, Carvalho e Moraes (2015. p. 9) informam que:

A Educação Especial brasileira, portanto, já possui um aparato legal que favorece uma formação que contemple a diversidade, ainda que apresente algumas lacunas ou ambiguidades. Para que as políticas educacionais materializem esses dispositivos legais, é imprescindível a avaliação do que vem sendo feito no sentido de fornecer subsídios para a elaboração e a reformulação delas, e de modo a atender a demanda.

É importante ressaltar que todos esses decretos e leis foram importantes para a efetivação de um atendimento educacional inclusivo, com o intuito de eliminar as barreiras que viabilizam o acesso, a permanência e a aprendizagem do aluno com deficiência. No entanto, é necessário reforçar que a imposição destes não viabilizará uma educação de qualidade a esse público se os demais profissionais da escola não estiverem envolvidos no processo.

No âmbito educacional, essas ações correspondem ao envolvimento e elaboração de projetos pedagógicos, o planejamento, as discussões e a constante reelaboração do Projeto Político Pedagógico como documento norteador da escola. Nesse viés, a formação docente prescinde ser analisada para aprendermos a inclusão escolar dos alunos da escola público-alvo da Educação Especial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa sobre o Atendimento Educacional Especializado-AEE - desenvolvido em Salas de Recursos Multifuncionais-SRMF da Rede Municipal de São Luís evidenciou a distância entre os discursos inclusivos e as práticas reais dos segmentos envolvidos na educação desses alunos. Para isso, elegemos duas questões que nos levassem a descobrir quem é o profissional que opera nas salas do AEE e se o esse atendimento favorece o processo de aprendizagem dos alunos com deficiência.

A observação do trabalho nas SRMF revelou a fragilidade da estrutura física das salas de recursos, além da falta de conhecimento sobre as Políticas Públicas voltadas para a Inclusão na escola, motivo este que distancia o professor e sua prática, dificultando o trabalho realizado na escola.

Uma das professoras abordadas relatou a necessidade de mais tempo para o desenvolvimento do trabalho na SRMF. Da mesma forma, deveria haver uma maior ligação com as professoras das salas regulares e com as famílias. O não suprimento dessas pendências resulta na falta de articulação entre os sujeitos envolvidos na escola e família. Com o trabalho do AEE, observamos durante a coleta de dados que as professoras buscavam melhorar essa relação, no entanto, falta-lhes tempo ou mesmo estratégias para tanto.

Os relatos e discernimentos dos professores sobre o AEE em Salas de Recursos Multifuncionais reforçam a necessidade de investimentos contínuos na formação docente, na infraestrutura e na valorização desses profissionais. A inclusão escolar não se limita à inserção do aluno no ambiente escolar, mas sim à criação de condições reais para sua aprendizagem e participação ativa no contexto educacional. Dessa forma, para que o AEE cumpra sua função social e pedagógica, é imprescindível um comprometimento coletivo na construção de uma escola verdadeiramente inclusiva e acessível a todos.

Este trabalho sobre o Atendimento Educacional Especializado-AEE desenvolvido em Salas de Recursos Multifuncionais-SRMF da Rede Municipal de São Luís revelou a distância entre os discursos inclusivos e as práticas reais dos segmentos envolvidos na educação desses alunos. Para isso, elegemos duas questões de pesquisa: saber quem é o profissional que opera nas salas do AEE e observar se o atendimento dispensado por ele aos alunos com deficiência favorece o processo de aprendizagem dos alunos com deficiência.

Esperamos que este estudo seja capaz de contribuir com o debate sobre AEE em uma escola verdadeiramente inclusiva, que se pautе cada vez mais no respeito à diversidade e aos direitos humanos

REFERÊNCIAS

- ARARUNA, M. R. **A Prática Pedagógica do Professor de Atendimento Educacional Especializado com aluno que apresenta Deficiência Intelectual**. 2013. 281 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.
- BRASIL. **Diretrizes Nacionais Para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial, MEC, SEESP, 2001.
- BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 13.146 de 6 de junho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2015.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Decreto 7.611 de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, D.F, 2011.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei 8069/1990. Brasília: Senado Federal. 1990.
- BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, DF: MEC, 1996.
- BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4, 02 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial Brasília: MEC, 2009.
- CARVALHO, M. B. W. B.; MORAES, L. C. S. **A formação de professores na perspectiva da educação inclusiva no Maranhão**: em discussão propostas e ações. Revista Cocar, Belém, n. 1, jan./jul. 2015.
- CARVALHO, R. E. **A nova LDB e a Educação Especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1997. 139 p.
- JANNUZZI, G. S. de M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. 243 p.
- FAHD, W. C. B. **A política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/SEESP, 2008)**: uma análise da efetivação do Atendimento Educacional Especializado a partir da defectologia de Vygotski. 2015. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Maranhão, Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade, São Luís, 2015.
- MANTOAN, Maria Teresa. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas/públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005. 208 p.

PINTOR, Nelma Alves Marques: **Educação/inclusiva**. Rio de Janeiro: SESES, 2017. p. 168.

RIBEIRO, Maria Luiza Sprovieri; CARVALHO, Roseli Cecília Rocha de (org.). **Educação especial**: do querer ao fazer. São Paulo: Avercamp, 2003.

FERREIRA, J. R. **A exclusão da diferença**: a educação do portador de deficiência. 2. ed. Piracicaba: Editora da UNIMEP, 2003.



Atendimento Educacional Especializado e Cultura de Paz: Articulando Saberes e Fazeres

Anizia Araujo Nunes Marques

Graduada em Pedagogia. Especialista em Metodologia do Ensino Superior, em Psicopedagogia Clínica e Institucional e em Atendimento Educacional Especializado. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Maranhão. Técnica em Assuntos Educacionais do Colégio Universitário da Universidade Federal do Maranhão

Paulo Roberto de Jesus Silva

Pós doutorando pela Universidade Federal de São Carlos. Professor da Universidade Federal do Maranhão. CV: <http://lattes.cnpq.br/2546412775041668>

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo analisar como o Atendimento Educacional Especializado pode contribuir para o processo inclusivo e para uma educação para a paz nas escolas. Buscou-se, a partir da compreensão da cultura de paz, estabelecer uma proposta educativa na qual a inclusão e a educação em valores humanos sejam alicerces para um ambiente escolar pacífico e democrático. De modo específico, se analisa a relação estabelecida entre a proposta de educação inclusiva e os conceitos de paz e humanização da educação.

O estudo parte da compreensão de que a interface entre a cultura de paz e a inclusão, de forma dialógica, contribui para a melhoria dos quadros de exclusão, intolerância e violência na escola, se tornando assim um ato político de criticidade e transformação social, no almejo de um ambiente escolar pacífico, participativo, inclusivo e democrático.

A pesquisa utilizou-se da abordagem qualitativa, ancorou-se nas Ciências Sociais, na Psicologia Educacional e na Pedagogia, especialmente nos Estudos da Inclusão Escolar, numa interlocução com os Estudos de Cultura de Paz, tendo como pressupostos fundamentais a educação para humanização, a vivência de valores e a inclusão, tendo como base os princípios da ética, da democracia e da dignidade humana.

Nesse sentido, optou-se por analisar o Projeto de Extensão “Roda de Conversas: o preconceito e diferenças na escola”, desenvolvido pelo Colégio Universitário, da Universidade Federal do Maranhão, contemplando as avaliações dos sujeitos envolvidos sobre a ações realizadas.

A análise dos dados baseou-se nas seguintes categorias temáticas pré-definidas: inclusão escolar, atendimento educacional especializado, cultura de paz, educação em valores. A fundamentação teórica apoia-se em autores como Freire (1979), Matos (2007, 2015), Guimarães (2013, 2006), Sasaki (2010), Mantoan (2003, 2010), Zabalza (2000), entre outros.

A partir da pesquisa realizada e da fala dos sujeitos envolvidos no projeto, foi possível perceber que os discentes desenvolveram uma maior conscientização sobre seus modos de conviverem com as diferenças na escola, semeando um ambiente mais dialógico e inclusivo.

METODOLOGIA

A presente pesquisa, de abordagem qualitativa, ancorada nas Ciências Sociais, na Psicologia Educacional e na Pedagogia, especialmente nos Estudos da Inclusão Escolar, numa interlocução com os Estudos de Cultura de Paz, tem como pressuposto fundamental a educação para humanização, vivência de valores e inclusão, tendo como base os princípios da ética, da democracia e da dignidade humana.

Foi realizada uma pesquisa de cunho bibliográfico, bem como a pesquisa participante, uma vez que os pesquisadores compõem a equipe de coordenação e execução do projeto Roda de Conversas, analisado neste trabalho.

Na pesquisa bibliográfica, realizou-se uma revisão da literatura, abrangendo livros, dissertações, teses, artigos e periódicos. Recorreu-se ainda, sob criteriosa seleção, a materiais disponíveis nos meios eletrônicos, como revistas, teses, dissertações e *sites* da internet. O Projeto de Extensão Roda de Conversas: o preconceito e diferenças na escola (COLUN, 2021), também serviu de suporte na pesquisa. As avaliações realizadas após as atividades deram subsídio para compreensão dos olhares e compreensões sobre as temáticas abordadas.

Como categorias de pesquisa evidencia-se a inclusão, o atendimento educacional especializado e cultura de paz. Autores como Freire (1979), Guimarães (2003, 2006), Jares (2002, 2007), Matos (2007, 2015), Sassaki (2010) e Zabalza (2000) subsidiaram o processo de conceituação do objeto de estudo.

CULTURA DE PAZ, INCLUSÃO E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: ARTICULANDO SABERES E FAZERES

No âmbito escolar tem sido perceptível o aumento de casos de *bullying*, exclusão e conflito entre os discentes. Os alunos público-alvo da educação especial, ou seja, alunos com deficiência, transtorno do espectro autista e pessoas com altas habilidades/superdotação, muitas vezes se sentem excluídas no espaço escolar, afetando seu processo de aprendizagem e suas relações interpessoais.

A escola precisa aliar as ações inclusivas pertinentes ao atendimento educacional especializado às propostas que envolvam a dimensão atitudinal das pessoas que compõem a comunidade escolar, atividades que fomentem reflexões sobre a convivência inclusiva, a aceitação do outro e a cultura de paz no espaço escolar, de modo que todos os sujeitos que compõem a instituição se sintam acolhidos, aceitos e valorizados em sua forma de ser, estar e agir no mundo. As pedagogias centradas na inclusão escolar e da cooperação ganham força no século XXI tendo como enfoque principal “um mundo em que todos e todas sejam socialmente iguais, humanamente diferentes e totalmente livres” (Carbonell, 2016, p. 102).

Neste contexto, os professores do Atendimento Educacional Especializado - AEE têm um papel fundamental ao desenvolver seu trabalho pedagógico atrelado a uma postura política de transformação social (Freire, 1979), de viés humanizador, crítico, de superação dos conflitos e das desigualdades, por meio de uma educação dialógica com a comunidade escolar, onde todos tenham voz, vez e espaço para manifestar sua individualidade com dignidade e respeito, contribuindo para uma cultura de paz e de valorização da diversidade.

Cultura de Paz: Por uma Educação de Valores

A sociedade contemporânea tem apresentado uma crise de valores que se expressa em manifestações de intolerância, discriminação e violência (Basso, 2006). A escola, enquanto instituição social, reverbera tal conjuntura, dificultando assim o processo de inclusão, convivência pacífica e valorização das diferenças.

É função social da escola educar em sentido amplo, para além dos componentes curriculares tradicionais, contemplando o sujeito em suas diversas dimensões, cognitivas, emocionais, sociais e culturais, preparando para a convivência em coletividade, desenvolvendo suas inteligências intrapessoais e interpessoais (Gardner, 1994), abrangendo os saberes relacionados ao autoconhecimento, ao respeito ao outro, à convivência pacífica e dialógica.

Zabalza (2000) enfatiza que uma educação de qualidade deve estar comprometida com a formação humana em valores, com o desenvolvimento de indivíduos autônomos, respeitosos e solidários com os outros e com o meio que o cerca.

De acordo com a Organização das Nações Unidas (ONU), o conceito de cultura de paz está relacionado aos valores e comportamentos de respeito às pessoas, à vida e à dignidade. Remete à prevenção e resolução de conflitos de maneira não violenta e dialógica. Uma cultura de paz, portanto, não significa ausência de conflitos, mas a busca por solucioná-los por meio do diálogo, da empatia e do respeito às diferenças (Matos, 2015). Tal premissa mostra-se fundante em uma escola que se quer inclusiva.

Semear a cultura de paz não se dar sem esforços. Requer modificação do pensamento, do olhar sobre o outro e sobre si, pressupõe, também, ações no sentido de promoção da paz:

A cultura da paz está pautada em valores humanos que precisam ser colocados em prática, a fim de passarem do estado de intenção para o exercício da ação, transformando-se, concretamente, em atos. Tais valores, que se traduzem em éticos, morais e estéticos, nos encaminham para o despertar de expressões de amor e manifestações de respeito, que têm estado adormecidas, nos últimos tempos (Dupret, 2002, p. 3).

O conceito de cultura de paz possui, então, sua dimensão sócio-histórica e cultural, enfatizando-se, neste trabalho, a cultura de paz e não a discussão epistemológica sobre a violência e o *bullying*. A categoria Cultura de Paz é abordada

como uma forma de manifestação da cultura na qual os valores da paz, do respeito, dos direitos humanos universais, da solidariedade, da valorização das diferenças, são essenciais nas relações consigo, com o outro e com o planeta (Jares, 2002, 2007; Matos, 2007, 2015, Guimarães, 2003, 2006; Macêdo, 2011, 2012).

Podemos destacar o Manifesto 2000 por um Cultura de paz e Não violência¹ (UNESCO, 2000) que foi assinado por milhões de pessoas no mundo todo, tendo seis pilares fundamentais: respeitar a vida, ser generoso, ouvir para compreender, redescobrir a solidariedade, rejeitar a violência e preservar o planeta.

Nesse sentido, emergem programas e projetos que desenvolvam a cultura de paz, o processo inclusivo e a valorização da diversidade no âmbito escolar, a exemplo do programa Paz nas Escolas, criado em algumas cidades brasileiras com apoio do Governo Federal a partir da Convocação Nacional pela Educação para a Paz (UNESCO, 1999).

Tais pressupostos proporcionam um ambiente escolar onde todos são aceitos e respeitados em suas especificidades, o que coaduna com os preceitos da inclusão, de modo que os alunos que são público-alvo da educação especial tenham acesso não só a uma educação de qualidade, com atendimento educacional especializado, sala de recursos, materiais e currículo adaptados, acesso a tecnologias assistivas, mas também a uma convivência digna entre seus pares e toda a comunidade escolar, sem nenhum tipo de rejeição ou exclusão.

Incluir é valorizar as diferenças. Valorizar as diferenças é respeitar o outro e a si mesmo. Respeitar é semear a paz. Semear a paz é construir uma sociedade mais justa e solidária. Uma escola de paz é uma escola inclusiva.

Uma Educação para a Paz é uma Educação Inclusiva

Uma proposta educacional para a promoção da paz perpassa tanto pelas dimensões individuais, sociais, ambientais e de forma mais ampla, uma educação para a paz planetária. O contexto da pandemia deixou evidente que estamos todos interligados de alguma forma, numa sociedade planetária.

A educação para a paz, assim como a inclusão, é uma necessidade urgente, não passível de adiamentos, envolve atividades e espaços que permitam a reflexão crítica, o diálogo entre os sujeitos em suas diferenças física, biopsíquica, étnicas, de gênero, cultural, linguística, familiar, econômica.

Educar para a paz traduz uma “expressividade do bem, onde se joga o próprio sentido da humanidade e da finalidade da educação” (Guimarães, 2006,

¹ O “Manifesto 2000 por uma Cultura de Paz e Não-Violência” foi esboçado por um grupo de laureados do Prêmio Nobel da Paz, durante o 50o aniversário da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Norman Borlaug, Adolfo Perez Esquivel, Michail Gorbatchev, Mairead Maguire, Rigoberta Menchu Tum, Shimon Peres, José Ramos Horta, Joseph Rotblat, David Trimble, Desmond Tutu, Elie Wiesel, Carlos F. Ximenes Belo, Nelson Mandela e o Dalai Lama foram os primeiros signatários do Manifesto 2000. Fonte: Agência Senado. <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/1999/09/13/congresso-nacional-e-unesco-realizam-ato-pela-cultura-da-paz> <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/1999/09/13/congresso-nacional-e-unesco-realizam-ato-pela-cultura-da-paz>

p. 14), sendo um processo permanente, que requer de cada pessoa o papel de construtores coletivos, uma vez que não é possível pensar em paz apenas individualmente (Matos, 2007).

Uma educação que contemple a cultura de paz envolve a promoção de ações que suscitem reflexões e ações para o viver em coletividade, sobre o reconhecer das necessidades e potencialidades do outro, quer sejam os colegas de classe, os docentes, os funcionários da escola, os familiares ou demais componentes das instituições que compõem a sociedade. É promover ações de conscientização da responsabilidade consigo e com o meio o qual faz parte, o que perpassa também pela consciência ambiental. Preparar os estudantes para o convívio social de forma conscienciosa de seus direitos e deveres, de sua responsabilidade social e ambiental, dos valores humanos da solidariedade, da justiça e respeito às diferenças deve ser compromisso da educação.

Despertar e promover valores são caminhos para que as pessoas possam agir em prol de uma vida digna para todos, convertendo a educação para a paz em uma proposta de inclusão social, em vista do crescente número de pessoas que mal conseguem sobreviver, colocadas à margem da sociedade. A visão sobre a importância do trabalho com os valores humanos na educação ressalta ser este um caminho para a viabilização de ações positivas na realidade em que estamos imersos, apresentando-se como “uma proposta diferenciada” que oportuniza o aprimoramento do ser humano, favorecendo o surgimento do “melhor que existe em nós” (Matos, Castro, 2012, p. 8).

O paradigma inclusivo, assim, beneficia a todos os estudantes e demais sujeitos da comunidade escolar, estimulando a empatia, o exercício da alteridade e, conseqüentemente, promove um ambiente mais pacífico na medida em que “uma pessoa ou grupo social acolha e aprecie o outro (diferente de si), entre em diálogo pacífico com ele, ambos se beneficiem das diferenças” (Valsiner, 2012, p. 9).

É nesse entrelaçamento entre cultura de paz, direitos humanos, respeito a diversidade, democracia e inclusão que se vislumbra uma Educação para a Paz.

Desta forma, uma educação inclusiva e democrática acolhe e respeite as diferenças, bem como, desenvolve potenciais e capacidades acima da média, garante essas condições em um contexto de paz, paz consigo e com os outros. Isto se constitui em um movimento de luta e ressignificação das concepções e práticas.

O AEE em Consonância com a Cultura de Paz na Escola

O Atendimento Educacional Especializado constitui-se um direito preceituado na Constituição Federal. Na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, surge com o objetivo de assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, orientando os sistemas de ensino para garantir ao acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade aos níveis mais elevados do ensino, além da formação de professores para o atendimento educacional

especializado, acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários [...] (Brasil, 2008).

O Atendimento Educacional Especializado - AEE é um marco no que tange a Aprendizagem dos estudantes com deficiência, com transtornos do espectro do autismo e com altas habilidades ou superdotação, uma vez que complementa ou suplementa a formação destes discentes, na perspectiva de favorecer uma formação com qualidade respeitando suas possibilidades e potencialidades, disponibilizando recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras que dificultam seu desenvolvimento e formação.

Ao se falar em acessibilidade, destaca-se a Acessibilidade Atitudinal como de fundamental importância no processo inclusivo. Sasaki (2010) elencou seis dimensões no que tange à acessibilidade: arquitetônica (ausência de barreiras físicas); comunicacional (ausência de barreiras na comunicação entre pessoas) ; metodológica (ausência de barreiras nos métodos e técnicas utilizados nos sistemas sociais comuns); instrumental (ausência de barreiras de instrumentos, ferramentas, utensílios etc.); programática (ausência de barreiras em políticas públicas, legislações, normas etc.) e atitudinal (eliminação dos preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações nas atitudes das pessoas, da sociedade para com as pessoas com deficiência).

O conceito de acessibilidade atitudinal apresenta interface com os preceitos da cultura de paz ao propor medidas de sensibilização e combate ao preconceito, à discriminação, aos estereótipos e estigmas, à intolerância e exclusão. Alguns autores consideram a acessibilidade atitudinal como sendo a principal e uma das mais difíceis de conquistar, mas que tem apresentado avanços na última década, sendo estimulada por programas e ações de promoção da convivência na diversidade humana de forma pacífica e inclusiva.

O AEE tem contribuído nesse processo e se consolidado nas escolas brasileiras nos últimos anos, perpassando os níveis e modalidades educacionais na luta pela inclusão e pela valorização da diversidade. Tal luta ainda é necessária, promovida especialmente pelos movimentos sociais e instituições acadêmicas e científicas em prol dos direitos das pessoas que compõem o público-alvo da educação especial contemplando a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

Tais ações são coerentes ao paradigma inclusivo que está alicerçado na compreensão macro de direitos humanos, no qual todos, sem distinção, tem o direito de aprender juntos, considerando suas especificidades e a diversidade, sem sofrerem qualquer tipo de preconceito, intolerância ou violência.

Trata-se de uma educação para humanização, o que requer uma convergência das diversas políticas sociais e de direitos humanos para o bem comum, alicerçados nos princípios éticos, democráticos e de justiça social.

Nesse esteio, a Lei nº 13.663, de 14 de maio de 2018² altera o art. 12 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência e a promoção da cultura de paz entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino.

As ações voltadas para a cultura de paz, bem como as políticas e iniciativas da inclusão, com destaque para o Atendimento Educacional Especializado, constituem-se avanços para a sociedade democrática e inclusiva, suscitando o entendimento de que todos têm direito de serem incluídos, respeitados e acolhidos com dignidade nos espaços sociais, incluindo a escola.

Nesse sentido, os docentes do AEE além do atendimento específico aos alunos público-alvo da Educação Especial, devem promover, em articulação com os demais profissionais da escola, ações de sensibilização e conscientização de toda a comunidade escolar, pois o processo inclusivo só se consolida com o envolvimento de todos, com a quebra das barreiras atitudinais, por meio de uma convivência dialógica, respeitosa e pacífica em toda a sociedade.

O PROJETO RODA DE CONVERSAS DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO: INTERFACES ENTRE EDUCAÇÃO, INCLUSÃO, CULTURA DE PAZ E VIVÊNCIA DE VALORES NA ESCOLA

O Projeto de Extensão “RODA DE CONVERSAS: o preconceito e as diferenças na escola” implementam uma ação pedagógica, desenvolvida pelo Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – NAPNEE, Núcleo de Assistência Estudantil – NAE e o Núcleo Técnico-Pedagógico – NTP do Colégio Universitário, envolvendo os professores do Atendimento Educacional Especializado. O objetivo é proporcionar conhecimentos específicos aos discentes, familiares e corpo docente da instituição, no que se refere ao processo inclusivo, de forma a propiciar uma relação de respeito, diálogo e valorização das diferenças, contribuindo para uma cultura de paz na escola.

Dentre os objetivos específicos do Projeto destacam-se: adquirir noções gerais sobre as singularidades e especificidades das pessoas público-alvo da educação especial; prover orientações básicas para a vida diária, relacionamento e convivência na diversidade nos diferentes ambientes sociais e promover atividades de sensibilização e humanização, durante as quais, os alunos, familiares e docentes poderão refletir sobre as atitudes de preconceito, *bullying* e conflito, de modo a buscar alternativas de paz e respeito no ambiente escolar.

O referido Projeto é desenvolvido no Colégio de aplicação da Universidade Federal do Maranhão desde o ano de 2010, sendo composto por rodas de conversas sobre “o preconceito e as diferenças na escola” com os alunos, pais e professores da escola.

² Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2018/lei-13663-14-maio-2018-786678-publicacaooriginal-155555-pl.html>. Acesso em 13.06.2021

As atividades são planejadas e executadas em conjunto, com os professores do Atendimento Educacional Especializado, a psicóloga escolar, pedagogas e a participação dos alunos da graduação, sob a supervisão dos coordenadores e da equipe organizadora. São desenvolvidas oficinas de sensibilização abordando temáticas relacionadas com a valorização das diferenças, o preconceito, a solidariedade, o respeito, a empatia e orientações sobre o atendimento educacional e relacionamento com pessoas com deficiência e altas habilidades na escola.

No ano de 2021 o supracitado Projeto foi desenvolvido com subsídio no Projeto Nacional “O Cinema da Inteligência Emocional”, com exibição de filmes que abordam mensagens significativas para a formação das crianças, como a importância de respeitarmos a beleza e características que existe em cada pessoa, enfatizando que são as diferenças entre as pessoas que trazem riqueza para as nossas relações, bem como a importância de saber lidar com os conflitos de forma pacífica e dialógica.

Ao final de cada atividade é realizada uma avaliação dos resultados obtidos junto aos alunos, visando elucidar os saberes conceituais, procedimentais e atitudinais trabalhados durante as rodas de conversas sobre a temática da valorização das diferenças na escola, bem como saber a opinião dos participantes a respeito do Projeto e possíveis sugestões de melhoria.

Com a implantação do Projeto foi possível perceber que os discentes desenvolveram uma maior conscientização sobre seus modos de conviverem com as diferenças na escola. Ao refletirem e debaterem sobre o respeito às características de cada um, sobre o processo de inclusão, narrarem suas experiências relacionadas com o preconceito e intolerância, bem como, discutir sobre as alternativas de enfrentamento das dificuldades de relacionamento com o outro e com o meio, puderam identificar formas mais pacíficas, respeitosas e qualitativas de convivência escolar.

Nesse aspecto, Mantoan (2003), aponta a riqueza das vivências das diferenças para a formação humana, devendo a educação formal se incumbir dessa responsabilidade:

Se os alunos não vivenciam isso na infância, mais tarde terão muita dificuldade de vencer os preconceitos. A escola prepara o futuro, e se as crianças aprenderem a valorizar e conviver com as diferenças nas salas de aula serão adultos bem diferentes de nós que temos de nos empenhar tanto para entender e viver a experiência da inclusão (Mantoan, 2003, p. 91).

Na avaliação dos participantes, o projeto foi importante por proporcionar ações de vivência e valorização da diversidade na escola, oportunizando espaços de reflexões, debates e ações sobre essa temática. Analisaram que contribuiu para a convivência mais pacífica, contemplando os preceitos da cultura de paz, os valores do respeito e da aceitação do outro, diminuindo os conflitos e intolerância nas relações entre as pessoas da comunidade escolar.

Por meio da elaboração de desenhos, os alunos expressaram os conhecimentos adquiridos nas discussões das temáticas, através de frases e palavras tais como: “Respeito”, “Amizade”, “Inclusão”, “Diga não ao Preconceito!”, “Solidariedade”, “Violência não!”, entre outras.

Os docentes relataram que a partir das discussões puderam refletir sobre a relação aluno-professor e mediar melhor as relações em sala de aula, considerando as características e singularidades de cada aprendente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das discussões e análises evidenciadas, delinea-se que as ações voltadas para uma cultura de paz e valorização das diferenças na escola contribuem para a implementação de uma escola inclusiva e democrática.

O Projeto Roda de Conversas: o preconceito e as diferenças na escola demonstrou que muitas barreiras atitudinais são decorrência do preconceito, da intolerância, da dificuldade de relacionamento interpessoal que estão relacionados, em muitos casos, com a falta de conhecimento sobre as potencialidades dos alunos com deficiência e falta de vivências que oportunizem vivências de valorização do outro tal como ele é.

As atividades realizadas de sensibilização, a escuta dos sujeitos que compõem a comunidade escolar, o debate sobre as temáticas mostraram-se ações contributivas para o processo inclusivo, para a humanização das relações interpessoais e construção de uma cultura de paz na escola.

REFERÊNCIAS

BASSO, I. **Uma ética para educar**: valores da formação docente. Bauru, SP: EDUSC, 2006.

BAUMAN, Z. **Vida Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 13.663, de 14 de maio de 2018. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

CARBONELL, J.. **Pedagogias do século XXI**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2016.

DUPRET, Leila. **Cultura de paz e ações socioeducativas**: desafios para a escola contemporânea. *Psicol. Esc. Educ. (Impr.)*, Campinas, v. 6, n. 1, p. 91-96, Jun, 2002.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

GARDNER, Howard. Estruturas da mente. **A Teoria das Inteligências Múltiplas**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1994.

GUIMARÃES, Marcelo Rezende. Em torno do Conceito da Paz. In: BALESTRERI, Ricardo Brisolla (Org.). **Na Inquietude da Paz**. Passo Fundo, RS: Edições CAPEC, 2003. p. 33-59.

GUIMARÃES, Marcelo Rezende. **Aprender a Educar para a Paz**: instrumental para capacitação de educadores em educação para a paz. Goiás: Editora Rede da Paz, 2006.

JARES. Xesus R. **Educação para a paz**: sua teoria e sua prática. Porto Alegre: Artmed.2002.

JARES. Xesus R. **Educar para a paz em tempos difíceis**. São Paulo: Palas Athena, 2007.

MACÊDO, Rosa Maria de Almeida. A Paz: reflexões em torno de um conceito. In: MATOS, Kelma Socorro Alves Lopes de. **Cultura de Paz, Ética e Espiritualidade II**. Fortaleza: Editora UFC, 2011. p. 100-113.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Ed. Moderna, 2003.

MATOS, Kelma Socorro Lopes de. **Juventudes e Cultura de Paz**: diálogos de esperança. In: Revista Linguagem, Educação e Sociedade – Teresina, ano 12, n. 16, p.65-70, jan./jun. 2007.

MATOS, Kelma Socorro Lopes de (Org). **Cultura de Paz, educação e espiritualidade**. Fortaleza: Edições UFC, 2015.

MATOS, Kelma Socorro Lopes de; CASTRO, Lívia Maia Duarte. **Valores humanos e afetividade, conceitos importantes para a construção de relações no espaço escolar**. In: MATOS, Kelma Socorro Lopes de (Org). Cultura de paz, ética e espiritualidade III. Fortaleza: edições UFC, 2012

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (UNESCO). **Convocação nacional pela educação para a paz**. UNESCO, 1999. Disponível em: . Acesso em: 07 jun. 2021.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 8ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

UNESCO. **Manifesto 2000**: por uma cultura de paz e não violência. Disponível em: http://www.comitepaz.org.br/o_manifesto.htm. Acesso em: 07 junho. 2021.

VALSINER, J. **Fundamentos da Psicologia Cultural**: Mundos da mente, mundos da vida. (A. C. S. Bastos, Trad.). Porto Alegre: Artmed, 2012.

ZABALZA, M. **Como educar em valores na escola**. Revista Pedagógica Pátio, Porto Alegre: ARTMED, Ano 4, n. 13, 2000.



O Atendimento Educacional para o Aluno Cego no Ensino Médio: Um Relato de Experiência

Thays Nayara Frazão Silva

Doutoranda em Educação (PPGE/UFMA). Seduc/Semed/São Luís - MA. <http://lattes.cnpq.br/4214629497159504>

Alessandra Belfort Barros

Doutora em Políticas Públicas pela Universidade Federal do Maranhão. Professora da Universidade Federal do Maranhão. CV: <http://lattes.cnpq.br/3229006130358077>

Josina Martins Flores

Mestra em Tecnologias Emergentes da Educação pela Must Flórida. Coordenadora Pedagógica da E.E. Professora Maria de Fátima Gimenez Lopes Sinop MT. CI <https://lattes.cnpq.br/8233200817779478>

INTRODUÇÃO

A inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial na escola é desafiadora e requer mudanças de atitudes, conceitos e procedimentos, de forma que estes sejam reavaliados constantemente para que os objetivos escolares sejam alcançados. Dentre estes objetivos está o serviço de Atendimento Educacional Especializado ao aluno com deficiência visual, que constitui-se em desafio no Ensino Médio da escola pública, principalmente, no que tange à articulação entre professor do AEE e professor do ensino comum, visto exigir mudanças substanciais tanto na organização da estrutura física de acessibilidade, quanto na prática docente.

A finalidade deste texto consiste em relatar sobre as possibilidades e os desafios para o acesso, a participação e a aprendizagem de um aluno cego no Ensino Médio, considerando a articulação do professor do Atendimento Educacional Especializado com o professor do ensino comum. No âmbito da escola, percebemos a necessidade de avanços, visto que ainda não vemos com constância esse tipo de atendimento sendo realizado nas escolas como deveria ser. Porém, sabemos de quanto é importante para as ações docentes e para a aprendizagem do aluno na sala de aula. O suporte pedagógico através das orientações específicas da área, o acompanhamento das atividades, avaliações e aulas, as adaptações curriculares, dentre outros, são fundamentais para o processo de inclusão.

Inovar, mudar, transformar, criar, recriar, fazer e refazer fazem parte da complexidade da educação de qualidade, que é compromisso da escola e da sociedade, tendo papel importante a desempenhar na construção da identidade e da cidadania dos educandos. E, na jornada educacional, as práticas pedagógicas e ações docentes perpassam sempre pela necessidade de refazer. A realidade é desafiadora e possível de promover aprendizagens e inovações na forma de ser e educar, desenvolvendo capacidades de aprendizagens da relação, da convivência, da cultura, do contexto e de interação de cada pessoa com o grupo (Imbernon, 2011). Os diálogos entre os profissionais envolvidos através da articulação no atendimento educacional ao aluno cego proporcionam que práticas pedagógicas sejam aperfeiçoadas, planejamentos sejam refeitos e flexibilizados, atividades,

avaliações e aulas sejam adaptadas e flexibilizadas, formas e procedimentos criados, recriados e inovados, práticas de formação continuada sejam pensadas e repensadas e outras ações que permeiam para uma perspectiva que se quer ser inclusiva.

Para Miranda (2019), essa articulação torna-se mais importante na medida em que, na concepção inclusiva, os alunos interagem nas relações entre os pares, por estarem juntos na mesma sala de aula, permitindo que os docentes planejem e promovam o atendimento às necessidades educacionais específicas desse público em todos os níveis, etapas e modalidades do ensino, conforme dispõem os documentos legais da política de inclusão.

Observamos que romper com práticas tradicionalistas e excludentes requer mudanças de concepção e de práticas como já explicitamos. Isto se torna desafio, visto que ainda há resistência. E toda forma de mudança não deixa de ser desconfortável, pois é mais fácil deixar como está, sem necessidades de alterações, visto dar trabalho. Alguns profissionais que almejam tais mudanças têm se inquietado nesse aspecto, contudo romper com o que já se faz ou fazia, com o que já está pronto, parece limitar-se apenas aos discursos.

Nesse sentido, este relato de experiência traz também a necessidade de refletirmos sobre a mudança de concepção e de prática docente, quando o assunto é inclusão de alunos com deficiência visual. Faz muita diferença a reflexão e tal mudança de postura no que tange à aprendizagem desse alunado, sendo percebido, sobretudo nas ações e atuação do desenvolvimento profissional docente e de toda comunidade escolar, que realiza-se através de articulação do atendimento educacional do aluno cego na sala de aula comum.

Os procedimentos metodológicos utilizados compreendem pesquisa bibliográfica, buscando textos legais e autores da área, bem como a técnica de relato de experiência. Para tanto, desenvolvemos o texto em três seções: 1) Introdução; 2) Possibilidades e Desafios do Atendimento Educacional do Aluno Cego no Ensino Médio; e, 3) Considerações Finais.

POSSIBILIDADES E DESAFIOS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL DO ALUNO CEGO NO ENSINO MÉDIO: EXPERIÊNCIAS ARTICULADAS

Uma prática pedagógica responsável e comprometida com a educação de qualidade não deve ser desvinculada da importância que os conceitos teóricos trazem e fundamentam para direcionarmos o trabalho a ser desenvolvido na escola. Com isso é importante para entendimento da temática demarcar alguns conceitos fundamentais, tais como deficiência visual adotado no Brasil, que classifica a deficiência visual em baixa visão e cegueira, conforme descrito abaixo:

Baixa visão - acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória

da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60°; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores.

Cegueira – acuidade visual igual ou menor que 0,05 no menor olho, com a melhor correção óptica; ausência total de visão até a perda da percepção luminosa (Brasil, 2015, p. 46).

Diante dessa classificação, percebemos que a deficiência visual engloba duas categorias distintas: cegueira e baixa visão. A cegueira constitui-se como uma redução significativa da acuidade visual e/ou do campo visual, em virtude de causas congênitas, hereditárias ou adquiridas. Já em termos de Classificação Internacional de Doenças - CID-10, cegueira se expressa pela acuidade visual (AV) igual ou menor que 20/400 no melhor olho, com a melhor correção possível.

Tal compreensão permite compartilhar saberes e práticas, que enriquecem o processo ensino-aprendizagem na perspectiva da educação inclusiva. No bojo dessa inclusão, apontamos a experiência com um aluno cego no Ensino Médio de uma determinada escola da rede estadual de ensino do Maranhão, que vem acontecendo de forma relevante no que tange às mudanças nas práticas docentes desenvolvidas pela professora da Educação Especial, na área da deficiência visual, em articulação com os professores do ensino comum do referido nível. As atividades desenvolvidas no AEE são contínuas e diárias, promovendo suporte aos professores do ensino comum e ao aluno cego. As articulações perpassam por orientações pedagógicas específicas de como organizar e adaptar materiais, avaliações, atividades, aulas de cada componente curricular ofertado no ano escolar do aluno.

Miranda (2015) analisou o trabalho pedagógico desenvolvido entre o professor da Educação Especial e o do ensino comum na perspectiva da materialização do processo de inclusão escolar e percebeu que a colaboração entre esses dois profissionais beneficia a todos os estudantes. Ainda, segundo a autora, observou que os professores se sentem renovados e entusiasmados quando esse trabalho é realizado de forma eficiente (Miranda, 2015).

A experiência vivenciada e relatada trata-se de uma escola de Ensino Médio da rede estadual, localizada em São Luís do Maranhão. Atualmente, o trabalho educacional desenvolvido nessa instituição no atendimento específico do aluno cego, no primeiro ano do ensino médio, perpassa por 15 professores que ministram 17 disciplinas, dentre as quais, a parte diversificada da proposta curricular da escola.

A organização do trabalho para atender o aluno cego no ensino comum é importante e faz diferença considerável na execução das atividades que precisam ser desenvolvidas. Para tanto, elencamos alguns pontos importantes para o desenvolvimento prático da atuação frente a essa temática, tais como: mapeamento dos alunos com deficiência visual inclusos na escola; formações no início e durante o ano letivo para capacitação dos professores do ensino comum; controle e produção dos materiais, conforme as necessidades educacionais específicas do aluno com deficiência visual; recebimento, entrega e envio de arquivos em braille, PDF e áudio para professores das disciplinas e para os alunos; acompanhamento

diário das ações desenvolvidas na escola e das aulas na sala de aula comum; averiguação e acompanhamento do processo ensino-aprendizagem do aluno; orientações quanto ao planejamento dos docentes do ensino comum, mediante as adequações curriculares. Ainda sobre essa organização destacamos o quanto é relevante a participação nos conselhos de classe, reuniões, avaliações estaduais e nacionais, dentre outras frentes que fazem parte do processo educacional do aluno. Neste percurso, o Centro de Apoio Pedagógico às Pessoas com Deficiência Visual – CAP estabelece parceria com a escola, visto ser centro de referência na produção e impressão de materiais em braille (livros, atividades, avaliações, etc.), quando a instituição de ensino não possua impressora braille. O trabalho articulador para o atendimento do aluno cego vai para além das paredes da escola, “[...] com a participação das famílias e interface com os demais serviços setoriais da saúde, assistência social, entre outros necessários ao atendimento” (Brasil, 2013, p. 303). Conforme aponta a Resolução Nº 4/2009, o aluno público-alvo da Educação Especial, no caso específico, o deficiente visual da escola, recebe atendimento educacional especializado no turno oposto à escolarização do ensino comum (Brasil, 2013). Esse serviço é realizado na Sala de Recursos Multifuncionais, que pensamos ser de fundamental importância para eliminação de barreiras na aprendizagem e no processo ensino-aprendizagem na sala de aula comum.

No AEE, fazemos uma avaliação inicial para entendermos a natureza das necessidades educacionais específicas do aluno com deficiência visual, os problemas, as potencialidades, dificuldades e características do mesmo. E assim, traçar as articulações necessárias com os professores do ensino comum e elaboração do plano de AEE para o atendimento educacional específico, mediante produção de recursos e materiais de acessibilidade, bem como parcerias intersetoriais quando necessárias. No caso do aluno cego, o atendimento contempla o ensino das normas da grafia braille para Língua Portuguesa e Química Braille, do código matemático unificado, orientação e mobilidade, soroban, dentre outros, sempre registrando as atividades desenvolvidas.

De acordo com a Resolução Nº 4/2009, as ações acima apontadas referem-se às atribuições do professor do AEE, que além delas precisa “[...] ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação” (Brasil, 2013, p. 304). Quanto à produção dos recursos de acessibilidade, o docente do AEE necessita aplicá-los para averiguar e avaliar a viabilidade desse material na especificidade da deficiência visual do aluno. Tais atribuições contribuíram para pensarmos e relatarmos algumas ações resultantes de diálogos e articulações entre os professores das disciplinas do ensino comum e o docente da Educação Especial. Na aula de Biologia, por exemplo, a professora informa o conteúdo da aula “Célula Animal” e através do planejamento entre os dois professores (AEE e Ensino Comum), o recurso é construído, de forma a atender a diversidade da sala de aula, com as adaptações necessárias que, no caso do aluno cego, exige texturas diferentes e escrita braille dos componentes da célula animal, para que ele tenha acesso ao conteúdo como os demais alunos.

Nas imagens abaixo podemos observar algumas produções e intervenções

inclusivas a partir desses diálogos e articulações entre os profissionais do ensino comum e da Educação Especial:

Imagem 1 - Célula animal com legenda em braille produzida pelos professores do ensino comum e da Educação Especial. Foto tirada na Sala de Recursos Multifuncionais, em 2022.



Fonte: autoria própria.

Imagem 2 - Aluno cego percebendo textura, relevo, formato em alto relevo e legenda escrita em braille. Foto tirada na Sala de Recursos Multifuncionais, em 2022.



Fonte: autoria própria.

Imagem 3 - Célula animal com legenda em braille produzida pelos professores do ensino comum e da Educação Especial. Foto tirada na Sala de Recursos Multifuncionais, em 2022.



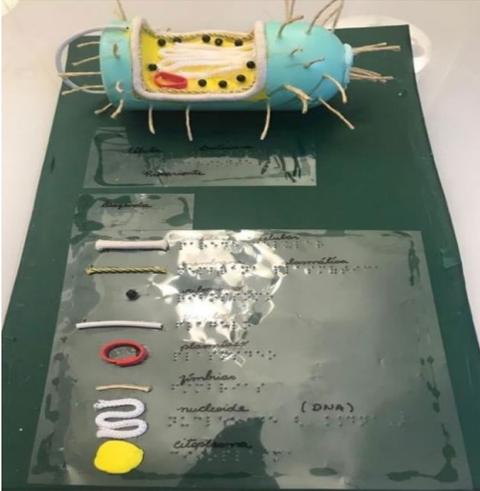
Fonte: autoria própria.

Imagem 4 - Célula animal com legenda em braille produzida pelos professores do ensino comum e da Educação Especial. Foto tirada na Sala de Recursos Multifuncionais, em 2022.



Fonte: autoria própria.

Imagem 5 - Célula animal com legenda em braille produzida pelos professores do ensino comum e da Educação Especial. Foto tirada na Sala de Recursos Multifuncionais, em 2022.



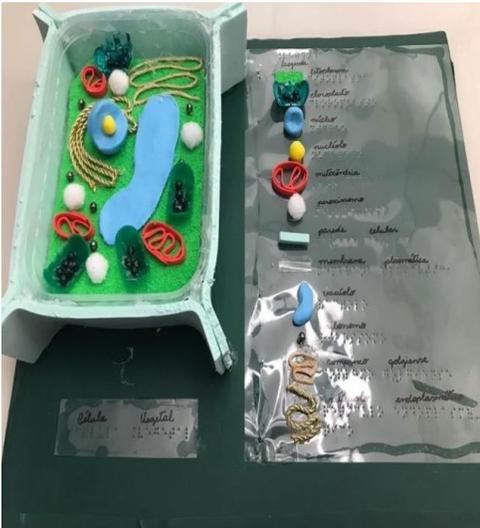
Fonte: autoria própria.

Imagem 6 - Célula animal com legenda em braille produzida pelos professores do ensino comum e da Educação Especial. Foto tirada na Sala de Recursos Multifuncionais, em 2022.



Fonte: autoria própria.

Imagem 7 - Célula animal com legenda em braille produzida pelos professores do ensino comum e da Educação Especial. Foto tirada na Sala de Recursos Multifuncionais, em 2022.



Fonte: autoria própria.

Imagem 8 - Célula animal com legenda em braille produzida pelos professores do ensino comum e da Educação Especial. Foto tirada na Sala de Recursos Multifuncionais, em 2022.



Fonte: autoria própria.

Conforme podemos observar, os recursos e materiais utilizados foram adaptados conforme às necessidades educacionais específicas do aluno cego do Ensino Médio da escola em que ocorreu o relato de experiência, que, possivelmente, para outro aluno com a mesma deficiência poderia não ser o mesmo, pois cada necessidade específica demanda novo estudo, planejamento e alterações tanto na produção do recurso, quanto na metodologia de ensino do professor do ensino comum em articulação com o docente do Atendimento Educacional Especializado.

Um outro exemplo interessante que tem sido praticado rotineiramente é a produção de arquivos digitais, por meio de aplicativos apropriados como o *voice dream scanner*. O procedimento ocorre da seguinte forma: o professor do ensino comum envia o arquivo em Word; o docente do AEE recebe e faz as adaptações necessárias, transformando o arquivo em PDF e envia para o aluno com deficiência visual; este tem acesso ao material, via WhatsApp, ouve os textos utilizando o sintetizador de voz e responde as atividades em braille, entregando-as para o profissional da Educação Especial/AEE, que as transcreve, de braille para tinta, repassando ao professor da disciplina. Em suma, é uma logística contínua que, apesar de demandar esforço constante, contribui significativamente para aprendizagem do educando cego e fortalece as práticas pedagógicas inclusivas.

A logística utilizada perpassa por praticamente todas os componentes curriculares do Ensino Médio nessa escola e, no caso de algumas disciplinas como Matemática, por exemplo, o desafio torna-se maior, visto que além dos arquivos em braille e PDF, é necessário material concreto, as técnicas e uso do soroban, multiplano para explicação e compreensão dos conteúdos programáticos.

Nas disciplinas eletivas, da Base Curricular Comum, tais como projeto de vida, tutorias e demais componentes curriculares utilizamos aplicativo de scanner adaptando os materiais em Word e PDF e recebemos os impressos em braille. A tecnologia tem sido nossa aliada para uma aprendizagem significativa, visto que o processo de produção de materiais em braille é demorado por inúmeros fatores: digitalização do livro, quando não temos o arquivo em PDF; conversão do arquivo para o word, sendo necessário o uso da internet; adequações do texto para o Braille Fácil; impressão do texto em braille; revisão do texto pelo revisor cego e entrega para o aluno com deficiência visual.

Por todos esses fatores apontados, que dificultam o acesso dos materiais em tempo ágil para o aluno cego, temos priorizado o uso dos arquivos digitais e o ensino das tecnologias para otimização no processo ensino-aprendizagem. Com o uso das tecnologias, principalmente na sala de aula, o aluno ao receber os arquivos ouve os textos e as atividades por meio do sintetizador de voz do celular e responde as atividades solicitadas em braille, para posteriormente serem transcritas em tinta.

Além dos diálogos diários na sala dos professores sobre as ações que foram e que são executadas, a comunicação também acontece via e-mail e WhatsApp. Quando prevista no planejamento a utilização de vídeos, filmes, imagens ou slides, providenciamos a audiodescrição e a descrição das imagens, com resumos e sinopses, nos casos dos filmes ou vídeos, e enviamos em PDF com antecedência à aula, para que quando o professor do ensino comum for ministrar tal aula, o aluno já terá informações e dados acerca do conteúdo desses materiais didáticos.

Essas ações, orientações, práticas, atitudes e mudanças são desafiadoras, complexas, mas possíveis de serem realizadas com alunos de qualquer deficiência e/ou Altas Habilidades/superdotação, haja vista que superar alguns desafios e aperfeiçoar possibilidades só se tornam possíveis a partir de parcerias, articulações e diálogos, com a existência do profissional da Educação Especial. Para tanto, tais docentes precisam estarem dispostos e comprometidos com o fazer pedagógico e a aprendizagem do alunado. Isto é, exercendo seu papel de educadores, para além das paredes da sala de recursos multifuncionais e das salas de aula, permitindo tessituras dialógicas que transformem realidades educacionais em práticas pedagógicas inclusivas. É possível, porém depende de nós.

Sabemos que esse trabalho articulador depende de organização e direcionamento na execução da referida jornada. Não podemos esquecer que participar dos planejamentos, dialogar, trocar experiências, praticar formações a partir da realidade da escola, realizar oficinas e vivências inclusivas com professores e alunos, bem como oferecer suporte e orientações específicas para os docentes, acompanhar diariamente o processo ensino-aprendizagem, fará o diferencial na vida escolar desse aluno cego.

As oportunidades oferecidas através dessa experiência são salutares e muito pertinentes, pois tem proporcionado e permitido valiosos resultados. As práticas continuarão sendo executadas, buscando aperfeiçoá-las ainda mais, tendo em vista que desejamos que outros alunos com deficiência no ensino comum possam também ter acesso a um atendimento educacional de qualidade que promova não somente acesso, como também aprendizagem e participação visíveis na e para a vida.

Sendo assim, o trabalho colaborativo e contínuo contribuem para o enriquecimento na prática docente, à medida que se experiencia o fazer educativo para a inclusão do aluno com deficiência visual. Os professores têm realizado articulações e compartilhado conhecimentos e saberes necessárias para o atendimento educacional do aluno cego na sala de aula comum, temos observado iniciativas de ambos os profissionais e preocupação em incluir o aluno na perspectiva da inclusão escolar e educacional, com vistas principalmente à aprendizagem.

O aluno tem tido acesso para além da matrícula. Recebe os materiais dos componentes curriculares em braille, em PDF e quando necessário em áudio, consegue acompanhar as aulas e os materiais recebidos e solicitados, responde as tarefas, participa dos trabalhos em grupo e de todas as atividades escolares, conhece os espaços da escola. Vale lembrar que, os recursos tecnológicos utilizados pelo aluno e professores têm contribuídos significativamente para que consigamos o objetivo proposto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste texto consistiu em relatar sobre as possibilidades e os desafios para o acesso, a participação e a aprendizagem de um aluno cego no Ensino Médio, considerando a articulação do professor do Atendimento Educacional

Especializado com o professor do ensino comum e, conforme já apontamos no início deste texto. Sendo assim, percebemos com essa experiência, o quanto é importante o compartilhamento de saberes, e principalmente a articulação entre os profissionais da educação, mediante o planejamento e as adaptações realizadas de forma contínua e realizando um trabalho pedagógico, voltado para a educação inclusiva. Articulação essa que se tornou um dos principais desafios nesse processo de inclusão.

Outro importante desafio percebido na experiência com o aluno cego consiste na organização dos horários de planejamentos dos dois docentes, tanto do Atendimento Educacional Especializado quanto do ensino comum, considerando o AEE na Sala de Recursos Multifuncionais e as aulas em diversas turmas do professor do ensino comum. Além da logística na produção dos materiais em braile.

Neste percurso, esses desafios, apesar de parecer se confundir com as dificuldades, transcendem tais limites, pois comporta em si uma complexidade de fatores conceituais, comportamentais e atitudinais que ambos os profissionais da educação precisam despertar, sendo a conscientização do fazer pedagógico o primeiro passo.

Preferimos nos aliar a disponibilidade de saber, fazer e compartilhar através de um trabalho colaborativo para que se torne possível. As competências docentes são enriquecidas e aperfeiçoadas para o desenvolvimento profissional em sua totalidade com uma experiência inclusiva e colaborativa. Com isso, o sucesso escolar do aluno será alcançado.

A responsabilidade para o desenvolvimento desse trabalho é enorme, mas enriquecedora. Contribuir para que o aluno construa seu próprio conhecimento, mediado com os recursos materiais e tecnológicos, comportam práticas pedagógicas inclusivas que exige mudança de concepção e postura, portanto transformação da cultura de forma diferenciada e humana, na forma de educar. Nesse viés, a inclusão ainda confira-se em desafio. Mas, é possível. Novos olhares, novas atitudes contribuem para mudanças de práticas conservadoras no ambiente escolar.

Diante do exposto, recomendamos que outras escolas possam se desafiar a exercer práticas pedagógicas inclusivas semelhantes a relatada neste texto, inclusive em aperfeiçoá-la. Por fim, que possamos repensar nossas práticas para que mais experiências sejam compartilhadas e novas propostas de intervenções sejam pensadas e executadas. Não adianta somente potencializar habilidades no AEE se não há articulação para remover barreiras no acesso, na aprendizagem e na participação do aluno cego no ensino comum.

REFERÊNCIAS

ARARUNA, Maria Rejane. **Articulação entre o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o professor do ensino comum: Um estudo das perspectivas do trabalho colaborativo em duas escolas municipais de Fortaleza.** 2018. 198f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do

Ceará, Fortaleza, CE, 2018. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/39664>. Acesso em: 14 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, **Diversidade e Inclusão. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, 2013.

BRASIL. **Orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: Ministério da Educação, SECADI, 2015.

FAUSTINO, Francislene da Silva. **A articulação entre o AEE e o professor de ensino de Ciências e Matemática**: Um estudo na Microrregião de Itajubá-MG. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) – Universidade Federal de Itajubá, Itajubá, MG, 2019. Disponível em: <http://repositorio.unifei.edu.br/xmlui/handle/123456789/1928>. Acesso em: 14 jan. 2021.

FLORES, Andrezza Santos. **Gestão escolar e educação inclusiva**: articulação entre o atendimento educacional especializado e o ensino regular. 2018. 212f. Dissertação (Mestrado em Ensino e Processos Formativos) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, SP, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/157289>. Acesso em: 13 jan. 2021.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 2. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2011.

MARQUES, Lydia da C.; MENDES, Enicéia G. **O aluno com deficiência visual cortical**: teoria e prática. São Carlos, SP: EdufSCar, 2014.

MASI, Ivete. **Deficiente visual**: educação e reabilitação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2002 (Programa Nacional de Apoio aos Deficientes Visuais).

MAZZOTTA, Marcos José da Silva. Reflexões sobre inclusão com responsabilidade. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 165-168, 2008.

MIRANDA, Theresinha Guimarães. Articulação entre o atendimento educacional especializado e o ensino comum: construindo sistemas educacionais inclusivos. **Revista Cocar**, Belém, PA, Edição Especial, n. 1, p. 81-100, jan./jul. 2015. Disponível em: <https://gestaoeducacaoespecial.ufes.br/sites/gestaoeducacaoespecial.ufes.br/files/fie%20Id/anexo/miranda.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2021.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D'ÁVILA, Cristina (Orgs). **Profissão professor**: novos sentidos, novas perspectivas. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).



Formação Continuada de Professores para o Atendimento Educacional Especializado no Contexto das Salas de Recursos Multifuncionais

Josélia de Jesus Araujo Braga de Oliveira

Pedagoga. Mestre em Gestão de Ensino da Educação Básica, pelo programa de Pós-Graduação Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB/UFMA). Pós-Graduada em Docência da Educação Infantil (UFMA, 2014), Pós-Graduada em Atendimento Educacional Especializado e Educação Especial (FACULVALE, 2024). Professora Revisora de Braille (SEDUC-MA). Professora da Educação Infantil (SEMED-MA)

Claudia de Oliveira Vale

Pedagoga. Mestre em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE-UFMA), Especialista em Gestão Escolar, Educação Especial, Inclusão e Libras. Professora Intérprete de Libras vinculada a SEDUC-MA. Professora do Curso de Pedagogia no IESF

INTRODUÇÃO

Este artigo aborda a formação de professores que trabalham na área do Atendimento Educacional Especializado (AEE), em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), para desenvolver o trabalho educativo com os estudantes público alvo da educação especial.

Com o intuito de fundamentar esta escrita, foram realizados levantamentos bibliográficos em documentos oficiais, livros, dissertações que versam sobre esta temática, buscando desta forma suscitar reflexões acerca do processo formativo de professores de AEE que exercem suas funções nas salas de recursos multifuncionais.

Desta maneira, elucidar como o processo de formação continuada dos professores de AEE que trabalham nas salas de recursos multifuncionais pode influenciar no desempenho das habilidades e competências dos estudantes público alvo da educação especial configurou-se como objetivo principal deste artigo.

Diante do objetivo principal, suscitou-se o seguinte questionamento: “o processo de formação continuada de professores que trabalham com o AEE nos espaços das salas de recursos pode contribuir para o desenvolvimento dos estudantes que fazem parte do público alvo da educação especial”?

Para fundamentar essa produção escrita foram citados autores que versam sobre AEE, SRM e formação continuada de professores, sobretudo para o desenvolvimento de atividades com os alunos público alvo da Educação Especial, com destaque para: Costa (2012), Ibernón (2011), Damasceno (2006), Libâneo (2012) e dispositivos legais que consideraram a formação dos professores, inicial e continuada, como um requisito elementar para o trabalho pedagógico com estes estudantes, assim como, consolidaram o direito das pessoas com deficiências a educação formal em espaços formais de produção de conhecimento.

Diante destas breves considerações, almeja-se que após a produção desse artigo, contribuir com novas reflexões sobre o processo de formação continuada do professor de AEE desenvolvido nas SRM e sua ligação com o desenvolvimento global dos estudantes público alvo da Educação Especial na Educação Básica brasileira.

EDUCAÇÃO ESPECIAL/INCLUSIVA: AVANÇOS E DESAFIOS NO COTIDIANO ESCOLAR

O final do século XX foi marcado por avanços significativos no que se refere a Educação Especial/Inclusiva no mundo, quando especificamente nos anos 1990, tivemos duas conferências marcantes para as pessoas com deficiências: Conferência Mundial de Educação Para Todos (Jontiem, 1990) e Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais (Espanha, 1994). Após esses dois marcos, vários países signatários, incluindo o Brasil passaram a investir em políticas públicas que reconhecem as pessoas com deficiências como sujeitos possuidores de direitos a saúde, lazer, cultura trabalho, educação, dentre outros direitos comuns aos cidadãos brasileiros.

Diante disto, políticas públicas para formação de professores que trabalham com estudantes com deficiência tornaram mais efetivas no contexto da Educação Especial/Inclusiva na Educação Básica, uma vez que o trabalho com o público alvo da Educação Especial/Inclusiva requer do profissional, não apenas um conhecimento teórico e prático aprofundado para atender as demandas e especificidades dos estudantes que compõem este público, mas que este profissional seja alguém que tenha sensibilidade para compreender que este estudante é um ser único, que tem suas especificidades, seus anseios. Diante desta consideração Costa (2012) destaca que o processo formativo do professor deve:

Abraçar também o desenvolvimento de sua sensibilidade, para que possam planejar de maneira flexível, adaptando sua prática pedagógica à demanda de seus alunos, considerando para tal novas possibilidades de atuação docente (Costa, 2012, p. 45).

Frente as políticas públicas de inclusão que se instauraram de maneira mais efetiva ao Brasil no final do século XX e se fazem presentes até os dias atuais e com a perspectiva de melhorar o cenário educacional fortalecendo a participação e aprendizagem dos estudantes que se configuram como público alvo da educação foi institucionalizado pelo MEC (2008/2009) o Atendimento Educacional Especializado (AEE) uma categoria inserida na Educação Especial e se configura de acordo com Brasil (2008) como um serviço que:

Identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades do A.E.E diferenciam-se daquelas realizadas na sala comum, não sendo substitutivas à escolarização (Brasil, 2008, p. 14).

Visando apoiar as atividades desenvolvidas através da oferta do Atendimento Educacional Especializado em 2012, o Ministério da Educação, (MEC), por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/SECADI, lançou o Documento Orientador do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, visando fortalecer e apoiar a oferta de atendimento educacional

especializado aos estudantes público alvo da educação especial, uma vez que esta, configura-se como uma necessidade significativa de estudantes e da sociedade de modo geral que se mobilizaram ao longo de décadas para que, além do acesso, a permanência e a real oferta de educação a estes estudantes fosse consolidada.

Entretanto, os professores que almejam exercer suas funções nessas salas, precisam de suporte teórico-metodológico para fortalecer as possibilidades de equidade na aprendizagem desse público-alvo, uma vez que, o processo contínuo de formação favorece reflexões docentes que os levem a compreensão de que as demandas dos estudantes alvo da Sala de Recursos são amplas e diversas, portanto, cabe o entendimento de que “o professor da Sala de Recurso Multifuncional possui uma atribuição polivalente, para exercer sua função com a diversidade de alunos inseridos na escola comum” (VALE, 2020, p. 71).

Ademas, o trabalho exercido nas SRM exige do profissional uma formação sólida, constante e contínua visando a melhoria de suas práxis pedagógicas e que consequentemente proporcionem aos estudantes público alvo da educação especial a melhoria de suas aprendizagens, através, das propostas educacionais teórico/práticas, mas também de olhar sensível e acolhedor para com estes estudantes, e este processo de formação continuada, tem se configurado como um dos grandes desafios dos profissionais de educação básica, sobretudo, que atuam na educação especial, uma vez que, este deve ser concebido como contínuo, cabendo ao educador que trabalha nesta área, assim como os demais envolvidos neste processo, a exemplo de gestores e demais membros da comunidade escolar, buscar formas de adquirir novos saberes e conhecimentos, deixando de lado o senso comum e o capacitismo, uma vez que

Na educação inclusiva, é vital que os professores estejam bem preparados para abordar as variadas necessidades e características das crianças, em vez de aplicar um pensamento padronizado. À escola compete capacitar os educadores, oferecer oportunidades pedagógicas, disponibilizar recursos e assegurar a permanência de todos os alunos. Reconhecendo a ausência de uma fórmula definitiva, cada equipe escolar deve identificar a abordagem mais eficaz para o ensino, baseada nas descobertas sobre a capacidade humana, para superar limitações (Lima, Medeiros, Oliveira, 2023)

Diante do que abalizam as autoras supracitadas, torna-se fundamental que as Instituições de Educação Básica, promovam em seus momentos formativos debates e discussões sobre este tema ainda tão repleto de desafios, sendo para isto, a necessidade de que o professor seja formado constantemente para que consiga formar de maneira eficaz os estudantes, buscando assim desenvolvê-los com autonomia sob os mais diferentes âmbitos, isto é, para que o ensino de crianças, jovens e adultos com especificidades educacionais de ensino alcance os reais e concretos objetivos no processo ensino/aprendizagem é necessário a ressignificação das práticas docentes que se constrói através da sua formação permanente.

Deste modo, mesmo que o docente que trabalha com AEE não faça investimentos financeiros significativos em sua área de atuação, faz-se necessário que as instituições escolares promovam a realização de períodos dedicados ao estudo de maneira sobretudo coletiva, visando uma compreensão mais imersiva sobre este contexto, favorecendo reflexões de práticas metodológicas e proporcione momentos de estudos coletivos sobre o processo de inclusão dos alunos público alvo da educação especial nas Instituições Educativas de Ensino Comum.

FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA X FORMAÇÃO DE DOCENTES PARA O AEE: CAMINHOS QUE SE ENTRELAÇAM

O processo de formação continuada de professores da Educação Básica vem sendo instituído como uma prática relevante ao fazer docente e, conseqüentemente, para a educação formal de crianças, adolescentes, jovens e adultos desde o século XIX, permanecendo até os dias atuais.

A formação continuada de docentes da Educação Básica, atravessa um processo constante de construção e reconstrução de saberes e conhecimentos acerca do desenvolvimento das habilidades e competências educacionais dos estudantes de modo geral, uma vez que a formação continuada “deve fornecer as bases para poder construir esse conhecimento pedagógico especializado” (Ibernón, 2011, p. 60).

Neste contexto, a formação docente no Brasil tem se configurado como essencial para o processo educativo, sobretudo, de crianças, adolescentes, jovens e adultos típicos ou atípicos, de modo que fica cada vez mais evidente a necessidade de educadores qualificados e preparados para conduzir o processo de ensino/aprendizagem de maneira eficaz, cabendo aos profissionais que trabalham na Educação Básica, um preparo adequado e especializado para exercer a função docente em suas diversas especificidades, inclusive em Salas de Recursos Multifuncionais, por meio do trabalho do professor de AEE; favorecendo, assim, a melhoria da qualidade do atendimento dos estudantes público alvo da Educação Especial.

Visando a garantia dos direitos aos estudantes público alvo da educação especial, o Brasil, no final do século XX, iniciou o reconhecimento dos direitos a educação formal destes estudantes quando a Constituição Federal de 1988 em seu Artigo 208, determina ao Estado, através do parágrafo III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino [...] demonstrando preocupação com o futuro educacional destes estudantes e ao mesmo tempo iniciando um processo de avanço significativos nas políticas públicas de inclusão no Brasil.

Seguindo essa determinação e com o intuito de fortalecer práticas efetivas para a inclusão destes estudantes no contexto escolar a LDBEN 9396/94 estabelecendo no Art. 4º, o dever do Estado para com a educação pública, garantindo no parágrafo III:

Atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino

Garantindo assim, aos estudantes público alvo da educação especial atendimento com professores especializados para as especificidades dos estudantes e desta forma, buscar estratégias de ensino para o desenvolvimento das habilidades e competências globais desses estudantes.

Contudo, para que ocorra o desenvolvimento eficaz destes alunos, é necessária uma formação docente sólida que contemple as demandas e necessidades individuais e coletivas dos estudantes em suas mais diversas particularidades; nesta direção, alguns documentos normativos brasileiros foram criados para fundamentar esta formação na perspectiva da educação especial/ inclusiva.

Assim, foi sancionada em 2001 a Lei de Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, lei que orienta que a qualificação de professores especializados deverá ser reexaminada com vistas a lhe permitir o trabalho em diferentes contextos e o desempenho de um papel-chave nos programas relativos às necessidades especiais (Brasil, 2002).

Outro documento importante para viabilizar a Formação de Professores para exercer funções pedagógicas na Educação Especial, precisamente no AEE, é a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI); porém, essa política é muito breve quando descreve sobre as funções do professor frente a este atendimento, destacando que:

Em relação à formação dos professores com atuação na educação especial, em 1998, 3,2% possuíam ensino fundamental; 51% possuíam ensino médio e 45,7% ensino superior. Em 2006, dos 54.625 professores que atuam na educação especial, 0,62% registraram somente ensino fundamental, 24% registraram ensino médio e 75,2% ensino superior. Nesse mesmo ano, 77,8% destes professores, declararam ter curso específico nessa área de conhecimento (Brasil, 2008)

Seguindo nesta mesma direção, a Resolução 04/09 abrange de maneira mais específica quanto as atribuições do professor de AEE, destacando que este profissional deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial. Assim, o Art. 13 estabelece que são atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:

I – Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias, considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;

II – Elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;

III – Organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais; IV – Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;

V – Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

VI – Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;

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

Nesta direção, em 2011 foi criado Decreto Nº 7.611/11 (Brasil, 2011), documento normativo, que traz discussões legais sobre a formação docente para exercer o atendimento educacional especializado, onde no artigo 5º, dispõe sobre a formação continuada de professores, determinando à união a prestação de apoio técnico e financeiro. Destaca ainda no parágrafo 2º, inciso III, sobre a formação continuada de professores, considerando o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão, deixando de lado as especificidades dos outros estudantes com deficiências e sobretudo, a globalidade do atendimento educacional especializado, excluindo deste modo, o atendimento dos demais estudantes público alvo da educação especial.

Diante das considerações supracitadas, é possível depreender que o AEE surgiu como uma necessidade da Educação Especial e um avanço das políticas públicas de inclusão, uma vez que este é um serviço destinado ao atendimento das necessidades de cada estudante dentro de suas particularidades de aprendizagem, objetivando seu desenvolvimento integral, sem perder de vista a garantia do pleno acesso ao conhecimento, através de atividades específicas, diferenciadas e individualizadas, haja vista que cada estudante é único e possui suas maneiras de aprender e apreender novos conhecimentos.

Contudo, para que isto aconteça é necessário o uso de metodologias e recursos didáticos/pedagógicos que visem o pleno desenvolvimento: cognitivo, sensorial, motor, social destes estudantes, favorecendo assim sua participação e inclusão na sociedade sem perder de vista o reconhecimento do papel do professor de AEE, enquanto profissional de educação especial que almeja um processo

formativo coeso e busca constantemente qualificação e preparo profissional para desenvolver suas atividades profissionais com este público, sobretudo, nas salas de recursos multifuncionais, colaborando com o desenvolvimento dos estudantes com deficiência na sua aprendizagem formal e significativa. Nesta perspectiva, Costa (2012, p. 23) destaca afirmando que:

As escolas tornem-se espaços de trocas de experiências e aprendizagem de alunos com e sem deficiência, e que se propicie a acessibilidade arquitetônica quanto ao currículo e pedagógicos, para que se possa atender às necessidades específicas de aprendizagem dos alunos que fazem parte do A.E.E em salas de recursos multifuncionais.

Diante desta consideração cabe destacar as salas de recursos multifuncionais enquanto um espaço de fortalecimento do processo de ensino/aprendizagem para o desenvolvimento dos estudantes público alvo da educação especial, uma vez que, durante este processo o professor consegue refletir para ressignificar suas práticas educativas de modo que contemple as reais necessidades de cada estudante que faz parte deste contexto. Frente a esta consideração, Libâneo (2012, p. 83) destaca a:

Necessidade de reflexão sobre a prática a partir da apropriação de teorias como marco para as melhorias das práticas de ensino, em que o professor é ajudado a compreender o seu próprio pensamento e a refletir de modo crítico sobre sua prática, e também, a aprimorar seu modo de agir, seu saber-fazer internalizando também novos instrumentos de ação.

Deste modo, pensar no atendimento dos estudantes público alvo da educação especial nos espaços das salas de recursos, merece compreender que este se constitui como um espaço destinado ao AEE, para melhor esclarecer sobre a sala de recursos multifuncional e sua relação com os professores que nela atuam, no ano de 2008, o Ministério da Educação (MEC) estabeleceu a criação das SRM, através do DECRETO nº 6.571/2008 determinando estes, como “ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado” (Brasil, 2008). Assim, é possível perceber que de acordo com a determinação do decreto supracitado as SRM foram idealizadas para oferecer educação que estimule o desenvolvimento destes estudantes nas suas mais diversas capacidades, voltando o AEE para potencialização das habilidades e competências de cada estudante que necessite da suplementação ou complementação do ensino.

Em 2010, através da NOTA TÉCNICA, nº 11, fica estabelecido que “na institucionalização da Sala de Recursos Multifuncionais, compete aos sistemas de ensino prover e orientar a oferta do AEE nas escolas urbanas, do campo, indígenas, quilombolas, na modalidade presencial ou semipresencial” (BRASIL, 2010). Diante desta assertiva, percebe-se que independentemente da localização das escolas e o público ao qual se destina, cabe ao poder público ofertar SRM aos

estudantes público alvo da educação especial, favorecendo assim oportunidades de desenvolvimento cognitivo, social e laboral, visto que este é um espaço voltado para o estímulo e ampliação de capacidades e habilidades dos estudantes que necessitam deste atendimento.

Frente a estas considerações, infere-se que o processo de formação dos professores que atuam nas SRM com o AEE não pode deixar de lado uma formação sólida e constante, uma vez que a educação é um processo dinâmico, que passa por transformações constantes e ao docente, cabe acompanhar esse processo diário de construção e reconstrução de novos saberes que permeiam o ensino da Educação Básica brasileira, e da educação especial, uma vez que esta se configura como

[...] uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (Brasil, 2008, p. 7).

Diante de todo o contexto apresentado, o processo formativo dos docentes da Educação e dos docentes que trabalham com o AEE se entrelaçam uma vez que o passo inicial deste processo está pautado na formação inicial do profissional docente, que em ambos os casos, se inicia com a formação inicial nos cursos de graduação em licenciatura, e além disso, é preciso ter em mente que o processo inclusivo deve ser realizado por todos que fazem da comunidade escolar: agentes de portaria, cozinheiros, auxiliares de serviços diversos, professores de disciplinas, gestores, coordenadores, estudantes, pais... e não somente no interior das salas de recursos multifuncionais por meio do contato entre professor de AEE e estudante público alvo da educação especial.

Diante desta perspectiva, depreende-se que o trabalho com estudantes que fazem parte do público alvo da educação especial deve ser bem articulado e baseado em conhecimentos fundamentados em referenciais teóricos e práticos que vão subsidiar o trabalho diário do profissional que faz parte deste contexto, visando assim o desenvolvimento bio-psico-social dos estudantes que fazem parte deste grupo e que necessitam de um atendimento de qualidade, em espaços planejados com materiais didáticos, mobiliários, recursos tecnológicos e assistivos para que se construa um significado mais concreto no processo de ensino e sobretudo, aprendizagem dos estudantes que fazem parte do público alvo da educação especial.

PARA NÃO CONCLUIR...

Este artigo, fundamentado em reflexões teóricas sobre a formação continuada de professores do atendimento educacional especializado que exercem suas atividades nas salas de recursos multifuncionais trouxe uma abordagem baseada em referenciais teóricos e dispositivos legais que discutem acerca desta temática.

Percebeu-se que ao longo desta produção escrita que as discussões sobre a inclusão surgem com debates internacionais a respeito dos direitos das pessoas com deficiência, a exemplo da Conferência Mundial de Educação Para Todos (Jontiem, 1990) e Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais (Espanha, 1994), além de outros eventos internacionais que marcaram de maneira positiva a história da educação especial/inclusiva no mundo, trazendo influências significativas para a sociedade brasileira e avanços para a educação, saúde, lazer e trabalho das pessoas com deficiências e estudantes público alvo da educação especial, uma vez que foi através deste cenário internacional de debates sobre este tema até então desconhecido e que permaneceu invisível por séculos pelas sociedades que políticas públicas foram implantadas e os direitos destes indivíduos foram construídos e consolidados na sociedade brasileira.

Pensar nos direitos das pessoas com deficiência de modo geral, perpassa também pelo caminho da oferta de espaços adequados, aqui configurados através das SRM e profissionais qualificados para o exercício da atribuição requerida, a exemplo dos profissionais que trabalham com o AEE, uma vez que o trabalho com os estudantes público alvo da educação requer um processo de formação continuada que atenda as demandas de aprendizagens específicas para cada contexto cognitivo, social, de aprendizagem, lazer e inclusão para o trabalho, contemplando assim, as necessidades individuais de cada estudante.

Deste modo, buscar formação de deve partir da graduação em licenciatura deve se configurar como o início desse processo inesgotável na busca por novos saberes, estendendo-se por toda a trajetória acadêmica e profissional do docente da educação básica que trabalha na área da educação especial/inclusiva, tendo em vista que, o processo educacional deve ser concebido como cíclico e dinâmico, pois os agentes que fazem parte deste contexto, são seres humanos, imbuídos de características únicas, sentimentos e ações individuais que vão direcionar o binômio educar e incluir, não podendo ser trabalhados de maneira indissocializadas ou desconectadas das necessidades individuais de cada estudante.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais Para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial, MEC, SEESP, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena. Brasília, DF, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto n. 6.571 de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Brasília, 2008.

BRASIL. **Decreto 6.755 de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9.394, de 23 de dezembro de 1996**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica SEESP/gAB n. 11/2010 de 7 de maio de 2010**. Apresenta orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. Brasília, 2010.

COSTA, Valdelúcia Alves da. **Políticas de educação especial e inclusão no estado do Rio de Janeiro: formação de professores e organização da escola pública**. Ciências Humanas e Sociais em Revista, Rio de Janeiro, v. 3, n. 34, p. 45-66, 2012.

LIMA, Bárbara Heloísy Costa; MEDEIROS, Emily Leticia de Souza; Oliveira, Thaimilly Gabrielly Araújo de **EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: DESAFIOS NA PERSPECTIVA DOCENTE**. In: Poiesis Pedagógica, Catalão - GO, v. 21, e-74622, 2023. ISSN: 2178-4442. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/index.php/poiesis/article/view/74622>. Acesso em: 22 de março.2025

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se a mudança e a incerteza**. 9. Ed. São Paulo Cortez, 2011.

LIBÂNEO, José C. **Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro**. In: PIMENTA, Selma Garrido Evandro (Org.). 6. ed. Professor reflexivo no Brasil: gênero e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2012

_____. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: . Acesso em: 21 março. 2025.

VALE, Claudia de Oliveira. **A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NAS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL EM SÃO LUÍS MA, NO PERÍODO DE 2016 a 2019** / Claudia de Oliveira Vale. - 2020. 170 f.



O Lúdico e o Atendimento Educacional Especializado: Contribuições para a Educação de Estudantes com Autismo

Lielson Nascimento da Conceição Júnior

Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos (Fundação Visconde de Cairu) e Gestão Escolar com ênfase em Educação Inclusiva (UNIFACS). Professor da Educação Básica/SEMED/Feira de Santana/BA. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0951816223168619>

Luanna Pereira de Sousa

Mestre em Gestão (Atlântica-Instituto Universitário Barcarena no - Portugal). Professora Educação Básica / SEMED /São Luís. <https://lattes.cnpq.br/5358733057257859>

INTRODUÇÃO

O processo de inclusão educacional é um desafio complexo que requer a dedicação e o esforço de toda a comunidade escolar. É fundamental reconhecer que as dificuldades enfrentadas pelos alunos com necessidades educacionais específicas não são exclusivamente deles, mas também resultam da forma como o ensino é ministrado e a aprendizagem é concebida e avaliada.

Infelizmente, ainda persiste uma certa homogeneidade nas políticas educacionais, revelando uma intencionalidade prática na implementação de ações que, muitas vezes, acabam por reforçar o processo de exclusão. Incluir não significa apenas aproximar fisicamente as pessoas em um mesmo ambiente, mas sim possibilitar, de forma mais ampla, a interação e a convivência entre os sujeitos, respeitando suas potencialidades e garantindo a todos liberdade e autonomia em suas manifestações.

Dessa forma, os indivíduos com diagnóstico de necessidades educacionais específicas, como o Transtorno do Espectro Autista (TEA), podem ocupar lugares dos quais antes eram privados, ampliando suas oportunidades de desenvolvimento cultural, educacional e social.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) desempenha um papel fundamental no auxílio aos alunos com autismo, garantindo o acesso, a participação e a aprendizagem desses estudantes no ensino regular. A legislação educacional, especialmente o Decreto nº 7.611/2011, define os objetivos e as diretrizes do AEE, visando a promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Nesse contexto, o lúdico se revela como uma estratégia essencial para a educação inclusiva de pessoas com autismo. As atividades, jogos e brincadeiras de caráter lúdico permitem que esses alunos se expressem, explorem seu potencial criativo e desenvolvam habilidades sociais e comunicativas de maneira prazerosa e significativa.

Ao incorporar a dimensão lúdica em práticas pedagógicas voltadas para estudantes com autismo, os professores criam oportunidades ricas de interação, estimulação sensorial e desenvolvimento global. Essa abordagem vai ao encontro

das diretrizes de um sistema educacional inclusivo, pois valoriza as especificidades e os interesses desses alunos, promovendo sua efetiva participação e aprendizagem.

Portanto, o processo de inclusão educacional demanda a reestruturação e a modernização das condições vigentes na educação, reconhecendo a importância do AEE e do lúdico como estratégias fundamentais para a promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva e de qualidade para todos os estudantes.

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): ESPECIFICIDADES E NÍVEIS

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, prorrogada pela Portaria nº 948 de 2007, a pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA) está incluída no bojo das pessoas com deficiência nos seguintes termos:

[...] a pessoa com deficiência é aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (Brasil, 2007).

Na concepção de Araújo e Lotufo Neto (2014) o TEA é definido com base no DSM V e, embora a versão tenha passado por revisões, consideramos importante apresentar o que nele consta:

Os Transtornos Globais do Desenvolvimento, que incluíam o Autismo, Transtorno Desintegrativo da Infância e as Síndromes de Asperger e Rett foram absorvidos por um único diagnóstico, Transtorno do Espectro Autista. A mudança refletiu a visão científica de que aqueles transtornos são na verdade uma mesma condição com gradações em dois grupos de sintomas: **Déficit na comunicação e interação social; Padrão de comportamentos, interesses e atividades restritos e repetitivos**. Apesar da crítica de alguns clínicos que argumentam que existem diferenças significativas entre os transtornos, a APA entendeu que não há vantagens diagnósticas ou terapêuticas na divisão e observa que a dificuldade em sub classificar o transtorno poderia confundir o clínico dificultando um diagnóstico apropriado (grifo do autor).

Logo, o autismo pode ser compreendido como um transtorno do neurodesenvolvimento, proporcionando alterações no comportamento e na comunicação social. As pessoas que possuem autismo, para além do déficit na comunicação e interação social, bem como, padrão de comportamentos, interesses e atividades restritos e repetitivos, podem apresentar alterações das mais diversas, como por exemplo, as sensoriais denominadas de hipersensibilidades, pois respondem, de forma diferente, aos estímulos recebidos do meio. Um exemplo evidente e comum de hipersensibilidade está a sonora, ou seja, os estímulos sonoros do ambiente causam proeminente desconforto auditivo na pessoa com TEA tendo ainda outras características que se diferenciam de uma pessoa para outra, a depender do nível de autismo.

Na compreensão de Spigel (2022, p. 29) o Transtorno do Espectro Autista (TEA) caracteriza-se pelo comprometimento da comunicação, comportamento e interação social. Podem apresentar deficiência intelectual e comportamento repetitivo. Dificuldade para entender relacionamentos e brincadeiras”. Para Cosenza e Guerra (2011, p. 134) “[...] o indivíduo apresenta comportamentos estereotipados, com problemas de comunicação, habilidade social e cognição”. Acrescentamos que os aspectos mencionados pelos autores, atualmente foram categorizados escalonando níveis do espectro, como melhor esclareceremos posteriormente.

Acrescentamos, à esteira de compreensões, que a partir de janeiro de 2022, entrou em vigor a nova Classificação Internacional de Doenças (CID), ou seja, a CID 11, publicada pela Organização Mundial da Saúde sendo uma das referências para a medicina, partindo-se do princípio de que para o diagnóstico do TEA, há necessidade de laudo médico Neurológico, Psiquiátrico ou Pediátrico. Nesse sentido, na CID 11, o Transtorno do Espectro Autista (TEA), identificado a partir do código F.84.0, abarcou em si todos os transtornos e síndromes relacionadas e ainda, necessitando ser complementado pelo que traz o DSM-5 TR.

Nessa perspectiva, a última edição do Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5 TR), elaborado pela Associação Americana de Psiquiatria aduz que:

O transtorno do espectro do autismo frequentemente se manifesta com atraso no desenvolvimento da linguagem. No entanto, o transtorno do espectro autista é frequentemente acompanhado por comportamentos não presentes no transtorno de linguagem, como falta de interesse social ou interações sociais incomuns (p. brinquedos ao redor, mas nunca brincando com eles), padrões de comunicação incomuns (por exemplo, conhecer o alfabeto, mas não responder ao próprio nome) e aderência rígida a rotinas e comportamentos repetitivos (por exemplo, bater as asas, girar, ecolalia) (DSM-5, 2014, p. 50).

Em se tratando das características propriamente ditas do TEA, no caso, consideradas características diagnósticas, no DSM-5 TR consta que:

O transtorno da comunicação social (pragmática) é caracterizado por uma dificuldade primária com a pragmática (ou seja, o uso social da linguagem e da comunicação), manifestada por déficits na compreensão e no cumprimento das regras sociais da comunicação verbal e não verbal em contextos naturalistas, alterando a linguagem de acordo com as necessidades do ouvinte ou da situação, e seguindo regras para conversas e contação de histórias. Os déficits na comunicação social resultam em limitações funcionais na comunicação efetiva, na participação social, no desenvolvimento das relações sociais, no desempenho acadêmico ou no desempenho ocupacional. Os déficits não são mais bem explicados por baixas habilidades nos domínios da linguagem estrutural ou capacidade cognitiva ou pelo transtorno do espectro autista (DSM-5, 2014, p. 54).

No manual, o autismo também fica estabelecido em níveis de suporte (1, 2 e 3), de acordo com a necessidade de apoio que a pessoa requer diante da realização das atividades da vida cotidiana, como se observa na imagem da tabela que segue.

Tabela 1.

TABELA 2 Níveis de gravidade para transtorno do espectro do autismo (exemplos de nível de necessidades de suporte)

Nível de severidade	Comunicação social	Comportamentos restritos e repetitivos
Nível 3 "Exigindo suporte muito substancial"	Déficits severos nas relações sociais verbais e não verbais habilidades de comunicação causam graves prejuízos no funcionamento, iniciação muito limitada de interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais de outros. Por exemplo, uma pessoa com poucas palavras de fala inteligível que raramente inicia a interação e, quando o faz, faz abordagens incomuns para atender apenas às necessidades e responde apenas a abordagens sociais muito diretas.	Inflexibilidade de comportamento, extrema dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos interferem marcadamente no funcionamento em todas as esferas. Grande aflição/dificuldade em mudar o foco ou a ação.
Nível 2 "Requer suporte substancial"	Déficits acentuados nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal; deficiências sociais aparentes mesmo com apoios; iniciação limitada de interações sociais; e respostas reduzidas ou anormais a aberturas sociais de outros. Por exemplo, uma pessoa que fala frases simples, cuja interação é limitada a interesses especiais estreitos e que estranha comunicação não verbal.	Inflexibilidade de comportamento, dificuldade em lidar com mudanças ou outros comportamentos restritos/repetitivos aparecem com frequência suficiente para serem óbvios para o observador casual e interferir no funcionamento em uma variedade de contextos. Angústia e/ou dificuldade em mudar o foco ou a ação.
Nível 1 "Requer suporte"	Sem apoios no lugar, déficits em comunicação causam deficiências perceptíveis. Dificuldade em iniciar interações sociais e exemplos claros de respostas atípicas ou malsucedidas a aberturas sociais de outros. Pode parecer ter diminuído o interesse em interações sociais. Por exemplo, uma pessoa que é capaz de falar frases completas e se engaja na comunicação, mas cuja conversa com os outros falha e cujas tentativas de fazer amigos são estranhas e geralmente malsucedidas.	A inflexibilidade de comportamento causa interferência significativa no funcionamento em um ou mais contextos. Dificuldade em alternar entre as atividades. Problemas de organização e planejamento dificultam a independência.

Fonte: AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-IV-TR. 4. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 58-59.

Assim, no nível 1 de suporte, a ausência de apoio propicia déficits no processo de comunicação social, ocasionando prejuízos perceptíveis. Dessa maneira, observa-se a dificuldade para se iniciar uma interação social, aparentando

pouco interesse. Além disso, as pessoas que se enquadram neste nível, possuem dificuldades para a organização e o planejamento, sendo um grande obstáculo para tornar-se independente.

No nível 2 de suporte, já se observa um grave déficit no processo de comunicação social verbal e não-verbal, apresentando limitações nas interações sociais e um comportamento inflexível, tendo dificuldades de lidar com as mudanças.

No nível 3 de suporte, à pessoa com autismo apresenta um grave déficit nas habilidades de comunicação social, ocasionando a inflexibilidade de comportamento e necessitando de suporte nas tarefas do dia a dia.

O TEA, embora seja uma condição de um transtorno com base neurológica e sem possibilidade de cura, não invalida a convivência em comunidade, ou as torna inapta para o aprendizado. Cabe compreendermos que a devida intervenção e com base em evidências diagnósticas, proporciona a suavização e a modificação dos prognósticos concedendo qualidade de vida tanto para a pessoa com o transtorno, quanto para os que com ela convivem.

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) NO AUXÍLIO ÀS PESSOAS COM AUTISMO: LEGISLAÇÃO

As salas regulares de ensino, seja o público ou o privado, tem sido comum e crescente o número de alunos público-alvo da educação especial, embora, ainda se tenha, erroneamente, mantido turmas homogêneas, por vezes, mantendo uma única forma de ensinar sem a devida preocupação de que a aprendizagem não acontece da mesma forma para todos, conforme Fávero, Pantoja e Mantoan (2007, p. 49) corrobora:

[...] as escolas alimentam a falsa ideia de que podem organizar turmas homogêneas. Inquestionavelmente, a heterogeneidade é que dinamiza os grupos, dando-lhes vigor, funcionalidade e garantindo o sucesso escolar. Afirma também, que a inclusão não implica no desenvolvimento de um ensino individualizado para os alunos com déficits intelectuais, problemas de aprendizagem e outros relacionados ao desempenho escolar.

Partimos, então, do pressuposto de que, para a considerada minoria, ou seja, o público-alvo da educação especial, existe legislação que o ampare a fim de garantir uma educação de qualidade. Para tanto, cronologicamente, apresentaremos os aspectos legais e normativos que instituíram o TEA como deficiência. Iniciaremos com a Constituição Federal (Brasil, 1988), enquanto carta magna e primeira do país, destacando que a educação é um direito de todos, dever do Estado e da família, buscando proporcionar o pleno desenvolvimento da pessoa, o seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho, procurando amparar a inclusão de pessoas com deficiência, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do neurodesenvolvimento, em escolas comuns de ensino regular, assegurando o direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino.

Ainda no que diz respeito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), tão importante quanto o que estabelece a Constituição, tem-se o que preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - Lei 9394/96, que ratifica em seu Art. 4º sob o Título III – Do Direito à Educação e do Dever de Educar, o seguinte:

O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: [...] III – atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino. (Brasil, 1996, p. 9).

Ao bojo e como proeminente, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, promulgada em 2015, é um marco fundamental para a educação inclusiva no Brasil tendo em vista que por meio dela, torna-se garantido o acesso e a inclusão de pessoas com deficiência em todos os níveis educacionais, desde a educação básica até o ensino superior. A LBI está alinhada à Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU de 2007, refletindo os princípios internacionais de inclusão representando um avanço decisivo na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva para as pessoas com deficiência no Brasil, com impactos significativos no campo da educação inclusiva (Minetto, 2021). O autor, ainda com base na LBI, assevera a necessidade de:

Ensino em salas inclusivas; construção de um projeto pedagógico; adaptações razoáveis para atender as características dos estudantes com deficiência para que tenham pleno acesso ao currículo em condições de igualdade (inciso III do art. 28); adoção de medidas individualizadas e coletivas que maximizem seu desenvolvimento e favoreçam a participação e o aprendizado do estudante com deficiência (inciso V do art. 28); incentivo à realização de pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, bem como de materiais didáticos e recursos de tecnologia assistiva (inciso VI do art. 28) e formação inicial e continuada dos professores (Minetto, 2021, p. 37).

Logo, a legislação assegura o direito à inclusão educacional, permitindo que os estudantes com TEA participem ativamente do processo de ensino-aprendizagem, recebendo o suporte necessário para seu desenvolvimento e realização pessoal. Essa garantia legal visa promover a igualdade de oportunidades e a valorização da diversidade no ambiente escolar, contribuindo para uma sociedade mais justa e inclusiva.

Nessa perspectiva, podemos observar que o direito à educação não se restringe a um dever do Estado, mas, também, do comprometimento de toda a sociedade. E embora se veja o processo de redemocratização no país após a própria

promulgação da Constituição Federal de 1988 quanto aos grupos minoritários, entre eles as pessoas com deficiência, momento em que passam a ter maior visibilidade na discussão para que fossem assegurados os seus direitos educacionais, na prática, existe a carência do cumprimento efetivo quanto ao acesso à educação quando envolve a pessoa com deficiência.

Os indivíduos, nesse sentido, que possuem o Transtorno do Espectro Autista (TEA) têm direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), como um complemento ou suplemento das suas potencialidades, objetivando o seu pleno desenvolvimento humano como assevera Fávero, Pantoja e Mantoan (2007, p. 26),

[...] quando nossa constituição garante a educação para todos, significa que é para todos mesmo, em um mesmo ambiente, e esse pode e deve ser o mais diversificado possível, como forma de atingir o pleno desenvolvimento humano e o preparo para a cidadania.

Em 2012, a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro, denominada por “Lei Berenice Piana”, institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Para além de instituir a pessoa com TEA como deficiente, a lei, em seu Art. 2º registra as diretrizes da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Com mesma relevância, o inciso VII do artigo mencionado, consigna o incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como a pais e responsáveis”, evidenciando um acompanhamento mais específico que auxilie o processo de aprendizagem e desenvolvimento de maneira mais próxima e individualizada.

Assim, devemos refugar a visão estigmatizante, limitante ou capacitante, centrada apenas na deficiência e assegurar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para as pessoas com deficiência, no caso, pessoas com TEA, uma vez que lhe é assegurado por meio da Lei nº 13.146/2015 - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), em seu “Capítulo IV - Do Direito à Educação” o Art. 28 aduz que o AEE é incumbência do poder público a fim de “assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar o sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida (Brasil, 2015).

Nesse sentido, as pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) possuem o direito à inclusão no sistema regular de ensino, principalmente no público, ou seja, o pleno acesso, permanência e conclusão de suas atividades acadêmicas, tendo por finalidade o alcance da sua formação integral inclusive profissional com vistas, também, ao mercado de trabalho.

É nessa perspectiva que o atendimento educacional especializado para a pessoa com TEA pode ser o diferencial, uma vez que efetivamente deve ser assegurado pelo governo, pois concede a oportunidade de ingresso e permanência no ensino público, sem assim, repassar as responsabilidades para as instituições particulares, o que comumente tem ocorrido e que demanda outras reflexões.

O PAPEL DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA PESSOAS COM AUTISMO

O lúdico, palavra de origem latina que significa *ludus*, refere-se ao ato de jogar. Segundo o dicionário Dicio (2024) “é feito através de jogos e brincadeiras”, em que esses, por sua vez, são importantes aliados para o desenvolvimento da criança, uma vez que desde a tenra idade traz consigo o impulso da descoberta, da curiosidade e do aprender com atitudes como, por exemplo, o simples brincar com os pés. É através da ludicidade que a criança é conduzida a participar, interagir e brincar despertando experiências significativas para o seu desenvolvimento e aprendizado.

A princípio, o jogo era visto como meio de relaxamento e brincadeiras sem objetivos específicos, apenas como meios de recreação. De tal modo, as atividades físicas tiveram grande importância, contudo, era desvinculada da educação, tendo uma separação entre a esportiva e a intelectual.

Pouco se percebe ao longo dos tempos a existência de jogos relacionados ao ensino, salvo na educação militar, quando os estudantes se exercitavam fisicamente nos esportes a fim de prepararem-se para as guerras. Outrossim, o jogo associava-se aos jogos de azar, como uso de cartas e outros tradicionais da época. Tais jogos, como cita Kishimoto (2000), “fizeram a desgraça de alguns jogadores”, vinculando-os a algo não sério, fútil ou um simples passatempo.

Durante o Renascimento, a educação passou a ser vista com mais interesse, e atividades com jogos, exercícios físicos e músicas para o ensino de conteúdos literários, de história e matemáticos, foram sendo mais aplicados. Entretanto, apenas na segunda metade do século XIX, o jogo foi percebido como facilitador da aprendizagem.

A esse contexto, acrescenta-se que Friedrich Froebel (1782-1852), com a criação dos jardins de infância, é o primeiro a inserir os jogos como parte da rotina escolar, haja vista que para ele a brincadeira é importante para o desenvolvimento da criança, conforme se observa nas palavras de Kishimoto (1996, p. 14) “Froebel mostra que o bebê não está preocupado com o resultado de suas ações, que o brincar representa uma finalidade em si, que a ação motora da criança leva ao seu desenvolvimento”.

É importante salientar que, apesar de usados no mesmo contexto, existe uma pequena diferença entre jogo e brincadeira. O primeiro tem um valor educacional, com vantagens significativas ao processo de ensino e aprendizagem, através deste a criança realiza um esforço seja espontâneo ou coletivo a fim de atingir determinado objetivo, também é característico do jogo regras mais específicas. A brincadeira, por sua vez, não apresenta regras mais explícitas e são organizadas pela pessoa que a realiza. A brincadeira seria, portanto, segundo Kishimoto (2000, p. 21), “a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica”, pois ao brincar, a criança elabora teorias sobre o mundo, experimenta gostos, texturas, sons, sentimentos, constrói conhecimentos e desenvolve relações consigo e com o outro.

Nesse sentido, os jogos, no espaço escolar, viabilizam ações definidas que propiciarão aprendizagem e desenvolvimento, uma vez que o brincar é coisa séria para as crianças. É por meio dele que ela aprende e, ao ser motivada a brincar de saltar, correr, pular, escalar e com o faz de conta, que surge um universo de possibilidades, gerando nela o aprender a esperar, compartilhar, trabalhar suas frustrações, a autonomia, as emoções, os vínculos sociais dentre outras habilidades. Para tanto, é imprescindível que as propostas educativas sejam pensadas e planejadas a fim de potencializar a aprendizagem e o desenvolvimento físico, social, cultural e emocional dos alunos. Pensando-se assim, Fochi (2015, p. 227) preconiza a ideia de que:

O caráter lúdico e contínuo das experiências das crianças abre um espaço para a produção de significados pessoais, seja pelo prazer do já vivido característico na atividade lúdica, seja por germinar algo que está embrionário na criança na continuidade de suas experiências.

Logo, sabemos que educar e ensinar empregando o lúdico é uma via segura e possível, principalmente quando compreendemos que as necessidades específicas da pessoa com deficiência devem ser atendidas. Assim, na compreensão de Mantoan (2015, p. 2-3):

A inclusão é uma inovação que implica um esforço de modernizar e reestruturar a natureza atual da maioria das nossas escolas. Isso acontece à medida que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam, em grande parte, do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida.

A educação especial na perspectiva da inclusão, nesse sentido, deve garantir à pessoa com deficiência o acesso ao ensino de qualidade seja na sala comum ou no Atendimento Educacional Especializado. Assim, ao se pensar em uma educação inclusiva, demanda refletir sobre os espaços e o tempo ofertados na escola, os profissionais envolvidos, os recursos pedagógicos, bem como as práticas que regem aquele lugar de aprendizado. Nessa perspectiva e em se tratando do aluno autista, com base nos estudos de Cunha (2020), ele aprende, deseja e pensa de maneira diferente sendo coerente e importante disciplinar a atividade, sem imobilizá-lo, pois, o que funciona para um aluno pode não atender um outro.

Com mesma relevância o autor também assegura que no que diz respeito à aprendizagem de um estudante com autismo, haverá conquistas e erros, muitas vezes mais erros do que conquistas, mas o trabalho nunca será em vão. Com um olhar atento e sensível, partindo das necessidades do aluno, o professor estabelece seu trabalho, pois precisa descobrir quais habilidades sociais e acadêmicas o estudante já possui e quais ele precisa adquirir, para então escolher os materiais mais adequados, sempre priorizando a comunicação e a socialização tendo no lúdico a possibilidade de diversificar os instrumentos de ensino para esse público.

Cunha (2020) ainda assegura que as atividades para alunos autistas, devem ter objetivos diretos e indiretos para a aprendizagem global, em que a ordem na execução traz segurança e organiza a vida cotidiana do aluno, dada as suas necessidades diante da rigidez nas rotinas e ainda aponta algumas estratégias importantes que incluem:

- Atividades com um nível mínimo de atenção exigida empregando-se imagens através de jogos e brincadeiras;
- Estimular a memória de curto prazo com palavras ou temas relacionados à vida afetiva e cotidiana do aluno envolvendo jogos e brincadeiras;
- Estimular o repertório verbal, associando cada ação a uma palavra de forma lúdica;
- Propor atividades lúdicas que estimulem a discriminação visual e auditiva;
- Executar uma atividade de cada vez;
- Relacionar as atividades lúdicas à vida cotidiana e afetiva do aluno.

Também é pertinente estimular no estudante aspectos emocionais, como perseverança, capacidade para lidar com erros e frustrações, habilidade para superar desafios, afetividade e trabalho em equipe. E o mais importante, ter paciência, flexibilidade e um olhar atento às necessidades individuais de cada aluno com autismo, sempre buscando estratégias que respeitem seu ritmo e suas particularidades, algo que é possível empregando jogos e brincadeiras, bem como, estando em espaço físico específico, ou seja, a sala do AEE. Ou seja, o AEE, dentre outros objetivos, busca garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial no ensino regular.

Cabe, por fim, refletirmos acerca do uso de atividades, jogos e brincadeiras de caráter lúdico como estratégia poderosa para engajar e motivar alunos com autismo no processo de aprendizagem. A ludicidade permite que esses estudantes se expressem, explorem seu potencial criativo e desenvolvam habilidades sociais e comunicativas de maneira prazerosa e significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que o autismo é um transtorno do neurodesenvolvimento e incurável. Com isso, uma criança diagnosticada com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) apresentará as suas especificidades, bem como estabelecido o nível após diagnóstico médico e ainda, baseado em relatórios psicológicos, psicopedagógicos e/ou neuropsicopedagógicos.

Comente o desempenho das pessoas que possuem o autismo necessitará de acompanhamento realizado por equipe multidisciplinar, dentre os quais estão: Psicólogo, Fonoaudiólogo, Terapeuta Ocupacional, Fisioterapeuta, Pedagogo, Médico (Pediatra, Neurologista, Psiquiatra), dentre outros. Dessa maneira, quanto mais cedo se diagnosticar o Transtorno do Espectro (TEA), melhor será a qualidade de vida da pessoa, uma vez que a equipe trabalhará de forma integrada, compartilhando informações.

Nesse sentido e não obstante, ao realizar uma abordagem ampla e personalizada para atender às específicas necessidades da criança com TEA, que a legislação se apresenta concedendo o amparo necessário para que se busque o desenvolvimento, bem-estar e inclusão social enquanto apoios positivos para esse público, e ainda, envolvendo professores, famílias, escolas, Secretarias de Educação, Universidades e comunidades a esse bojo.

Dessa forma, as atividades desenvolvidas nas salas do Atendimento Educacional Especializado (AEE) proporcionam aos docentes e discentes a possibilidade de percepção das potencialidades dos estudantes com autismo, viabilizando que os profissionais da educação possam encontrar a melhor forma de trabalhar com esses estudantes, facilitando o processo de ensino-aprendizagem, bem como o seu desenvolvimento integral.

Assim, o currículo escolar precisa organizar o seu tempo e o seu espaço para a cultura do brincar, proporcionando aos envolvidos, a prática da imaginação, da experimentação e da capacidade de criação, possibilitando a todos o lúdico no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que o brincar, para a criança, representa uma atividade fundamental no seu desenvolvimento, propiciando a interação com outras pessoas, sejam de sua idade ou não, a resolução de problemas, a elevação dos modos de pensar e de agir, o autocontrole, dentre outras habilidades.

Logo, universalizar a educação é constituir, na prática, a educação de forma inclusiva, respeitando as diferenças, valorizando as contribuições e compreendendo a diversidade humana nas relações de convivência, para construirmos uma sociedade mais justa, humana, solidária, fraterna e igualitária.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**: DSM-IV-TR. 4. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ARAÚJO, Álvaro Cabral; LOTUFO NETO, Francisco. A nova classificação Americana para os Transtornos Mentais - o DSM-5. **Rev. bras. ter. comport. cogn.** v.16. n.1. São Paulo. abr. 2014. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php>. Acesso em: 7 set. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 10 set. 2022.

_____. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1961. Disponível em <www.planalto.gov.br/~lizanata/LDB%204024-61>. Acesso em: 08 set. 2022.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm>. Acesso em: 06 set. 2022.

_____. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 7 maio 2024.

_____. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, DF: Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12651.htm. Acesso em: 5 maio 2024.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** Secretaria de Educação Básica, Brasília, MEC, SEB, 2010.

_____. Portaria nº 948. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: MEC/SECADI, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 3 set. 2022.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br>. Acesso em: 7 maio 2024.

COSENZA, Ramon M.; GUERRA, Leonor B. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende.** Porto Alegre: Artmed, 2011.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família.** 7. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2020.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga; PANTOJA, Luísa de Marillac P.; MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Atendimento Educacional Especializado: Aspectos legais e orientação pedagógica.** São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

FOCHI, Paulo Sérgio. **Campos de educação na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro.** Campinas: Edições Leitura Crítica, 2015.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Froebel e a concepção de jogo infantil.** Revista da Faculdade de Educação, 1996, vol. 22, no. 1, p. 23. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33600/36338>. Acesso em: 06 maio 2022.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** 4. ed., São Paulo: Cortez, 2000.

LIMA, Lidinéia Rezende Santos; LIMA, Lucilene Rocha de Carvalho; NASCIMENTO, Sílvia Stefany da Mata; SANTOS, Israel Serique dos. **A importância da Ludicidade na Educação Infantil: Utilizando jogos e brincadeiras.** 2021. Disponível em: <https://facunicamps.edu.br/cms/upload/>

repositorio_documentos/263_A%20IMPORT%C3%82NCIA%20DA%20LUDICIDADE%20NA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20INFANTIL%20UTILIZANDO%20JOGOS%20E%20BRINCADEIRAS.pdf.> Acesso em: 06 maio 2022.

LÚDICO In.: **Dicio**. Porto: 7Graus, 2022. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/lúdico/>>. Acesso em: 7 maio 2022.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? Summus Editorial, 2015.

MINETTO, M. de F. **Currículo na educação inclusiva**: entendendo esse desafio. 2. ed. Curitiba: Intersaberes, 2021.

SPIGEL, Cibele Cesario da Silva. **Atitudes inclusivas em sala de aula** [livro eletrônico]: tornando meu material acessível. São Paulo: [s.n], 2022.



Estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação: Reconhecimento, Desenvolvimento e Intervenção Educacional

Paulo Roberto de Jesus Silva

Pós doutorando pela Universidade Federal de São Carlos. Professor da Universidade Federal do Maranhão. CV: <http://lattes.cnpq.br/2546412775041668>

Thays Nayara Frazão Silva

Doutoranda em Educação (PPGE/UFMA). Seduc/Semed/São Luís - MA. <http://lattes.cnpq.br/4214629497159504>

Ana Zilda dos Santos Cabral Figueredo

Mestra em Educação - PPGE/ Universidade Federal do Maranhão - UFMA. Professora do Atendimento Educacional Especializado - AEE - COLUN/UFMA. <http://lattes.cnpq.br/2186616306342497>

Alessandra Belfort Barros

Doutora em Políticas Públicas pela Universidade Federal do Maranhão. Professora da Universidade Federal do Maranhão. CV: <http://lattes.cnpq.br/3229006130358077>

Anizia Araujo Nunes Marques

Doutoranda em Educação (PPGE/UFMA). Universidade Federal do Maranhão. CV:<http://lattes.cnpq.br/3929556958261491>

INTRODUÇÃO

No âmbito da Educação Especial, encontram-se os estudantes com altas habilidades ou superdotação (AHSD), os quais possuem os mesmos direitos educacionais básicos e específicos que os estudantes com deficiência e transtornos do espectro autista – incluindo o acesso a metodologias que considerem suas especificidades e à oferta do atendimento educacional especializado (AEE). Contudo, para muitos – e para a maioria – tais direitos têm sido negados, em virtude do expressivo déficit na identificação dessa população.

A análise dos dados do Censo Escolar, referentes às matrículas de estudantes com indicativos de altas habilidades ou superdotação, revela que as escolas brasileiras têm avançado de forma lenta tanto na identificação dessa população quanto na implementação de ações voltadas ao desenvolvimento do potencial desses alunos. Esse cenário decorre, entre outros fatores, da formação insuficiente dos profissionais da educação, da manutenção de mitos que permeiam a temática e de políticas públicas mais robustas para assegurar os direitos destas pessoas.

Nesse cenário, até o ano letivo de 2022, o Colégio Universitário da UFMA (COLUN) contava com apenas 2 estudantes identificados com indicativos de altas habilidades ou superdotação, dentre um universo de 704 alunos matriculados – correspondendo a menos de 0,3% do total. Em um contexto de invisibilidade, tanto em nível nacional quanto local, foi concebido o projeto “Decolando talentos: altas habilidades em conexão”, que tem como objetivo fomentar práticas pedagógicas inclusivas capazes de promover o desenvolvimento das capacidades, da criatividade

e do engajamento dos estudantes identificados com indicativos de AHSD. Destarte, apresenta-se, a seguir, uma reflexão acerca dos elementos constitutivos do referido projeto, de suas potencialidades e de alguns resultados alcançados até o ano letivo de 2024.

Metodologicamente, o estudo adota uma abordagem qualitativa, fundamentada em estudos bibliográficos sobre a temática, que possibilita a análise das principais proposições do projeto – incluindo seus objetivos, referencial teórico e metodológico, bem como suas pretensões.

Os resultados preliminares evidenciam que, embora ainda em fase inicial, o projeto já demonstra implicações práticas por meio da indicação de diversos discentes para o processo de identificação, o que pode reverberar no aumento substancial das matrículas de estudantes com altas habilidades ou superdotação naquela escola pública. Paralelamente, reflete-se sobre a pertinência e a necessidade de iniciativas semelhantes ao “Decolando Talentos” em outras instituições brasileiras, dada a urgência de investimentos que ampliem o reconhecimento desses estudantes.

Esse reconhecimento implica, entre outros aspectos, a intensificação da formação continuada dos professores, a fim de que possam compreender melhor a temática e desenvolver práticas pedagógicas que efetivamente contemplem os alunos com AHSD. Embora o projeto se encontre em fase embrionária, sua ousadia em enfrentar uma das lacunas mais significativas no âmbito da Educação Especial e Inclusiva nas escolas brasileiras já se faz notar.

Por fim, defende-se que as escolas brasileiras, públicas e privadas, devem investir de forma mais incisiva em políticas públicas direcionadas aos estudantes que apresentam capacidades e/ou potenciais acima da média – estratégia esta que não só contribui para a melhoria da qualidade de vida e aprendizagem desses discentes, mas também representa um investimento social em talentos que impulsionarão o desenvolvimento social, científico e tecnológico do país. Dessa forma, é imperativo que ações sistemáticas e concretas sejam implementadas tanto por órgãos governamentais quanto pelas próprias instituições de ensino.

DIÁLOGOS INICIAIS SOBRE ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO

As altas habilidades ou superdotação (AHSD) constituem um fenômeno multifacetado presente nos diferentes grupos humanos, com estimativas que variam de 1% a 15% da população (Rutigliano; Quarshie, 2021). Essa amplitude percentual reflete não apenas as variações metodológicas empregadas na identificação, mas também as complexas interações entre fatores biológicos, cognitivos e ambientais que influenciam o desenvolvimento das potencialidades individuais.

Ao considerar, de forma conservadora, um percentual mínimo de 1% e a eficácia das políticas de identificação, projeta-se que, em 2024, o Censo Escolar poderia registrar aproximadamente 473 mil alunos com características de AHSD entre os pouco mais de 47 milhões de estudantes da educação básica. Entretanto,

os dados oficiais do INEP/MEC indicam que apenas 38.019 alunos com perfil de altas habilidades ou superdotação estão inseridos na Educação Especial (Brasil, 2024). Essa discrepância evidencia não somente a subidentificação, mas também a urgência de revisar as práticas e políticas de reconhecimento desses estudantes.

A identificação dessa população estudantil constitui um dos principais desafios para a área na Educação Especial: identificar precocemente esses estudantes e oferecer atendimento adequado, com serviços e recursos especializados (Brasil, 2020). Dentre os fatores que implicam essa situação, pode-se assinalar oportunidades de formação inicial e continuada mínimas dos profissionais para essa temática, bem como a existência de diversos mitos que precisam ser desconstruídos sobre a questão dos estudantes com altas habilidades ou superdotação - AHSD (Pérez, 2003; 2011).

Nesse contexto, a definição difundida pela então Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação – que caracteriza os educandos com AHSD como aqueles que apresentam “notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual geral; aptidão acadêmica específica; pensamento criativo ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes e capacidade psicomotora” (Brasil, 2006, p. 12) – ressalta a importância de reconhecer que o perfil superdotado não se manifesta de forma homogênea, mas por meio do destaque em determinadas dimensões do conhecimento.

Pode-se afirmar que o estudante com altas habilidades ou superdotação não é o aluno que “tira” nota máxima em todas as áreas, com notável desempenho ou potencial elevado em todas as dimensões do conhecimento, mas em alguns aspectos combinados ou isolados, tais como: cognição, criatividade, liderança, artística ou psicomotora.

Do ponto de vista teórico, o modelo dos Três Anéis, proposto por Josef Renzulli (2014), tem sido bem recepcionado no meio educacional de diversos países, dentre eles o Brasil para a compreensão das AHSD. Segundo essa abordagem, a superdotação emerge da interação entre uma capacidade acima da média, a criatividade e o envolvimento com a tarefa, sendo que há influência de outros fatores como personalidade e condições ambientais. Estudos recentes apontam ainda para a distinção entre dois tipos de superdotação: a escolar, que se traduz em desempenho relevante em disciplinas tradicionais, e a criativo-produtiva, caracterizada pela originalidade e capacidade investigativa (Renzulli, 2021 *apud* Rangni; Rossi; Koga, 2021).

Desconstruídos os mitos, oportunizando formação aos profissionais da educação e tomando como referência a tríade acima, o processo de identificação dessa população estudantil seria muito mais significativo. Uma vez superado esse desafio da identificação, chegaremos simultaneamente a contribuir de forma assertiva na superação de outro expressivo desafio que é oferecer oportunidades de desenvolvimento das potencialidades desses alunos.

Mesmo que um aluno seja identificado com indicativos de AHSD e após anos

de desenvolvimento de ações seja constatado que não se trata de AHSD, esse discente terá se beneficiado de estratégias para melhorar suas capacidades, ou seja, não há prejuízo ou perdas, ao contrário, há ganhos no desenvolvimento de habilidades e conhecimentos.

Além dos aspectos, a dimensão socioemocional dos estudantes com altas habilidades tem recebido crescente atenção na literatura. Evidências científicas sugerem que esses alunos costumam apresentar intensificação emocional, elevada sensibilidade e uma busca persistente pela excelência em suas áreas de interesse (Ferreira, 2019). Se não forem reconhecidos e valorizados, esses traços podem resultar em desafios de adaptação social, reforçando a necessidade de abordagens integradas que contemplem tanto o desenvolvimento cognitivo quanto o socioemocional.

Para compreender melhor as questões socioemocionais em AHSD é preciso considerar fatores que interconectam características individuais e ambientais que são recíprocas, progressivas, complexas e ativas. Dentre as características individuais peculiares associadas ao desenvolvimento socioemocional de pessoas talentosas que julgamos merecer atenção, estão: costumam ser mais intensas em seus posicionamentos; têm uma capacidade maior de responder a vários estímulos externos e internos ao mesmo tempo; em suas áreas de interesse são mais motivadas, concentradas e produtivas; sentem-se compelidas a buscar a perfeição no que se envolvem; senso de justiça e consciência aguçada também se evidenciam.

No que se refere às características ambientais promotoras do desenvolvimento socioemocional de indivíduos talentosos, Ferreira (2019) destaca inicialmente sobre a importância do outro na formação humana. Os talentos e características são forjadas em coletivos e não em um monólogo ou solo descontextualizados. Dependendo do ambiente, o talento poderá permanecer latente até se desenvolver desde que existam oportunidades para tanto, ao passo que o indivíduo é impactado pelo meio e no exercício de sua autonomia, impacta esse meio.

O contexto familiar mostra-se fundamental na formação humana e com pessoas talentosas não é diferente, contudo, alguns autores argumentam que boa parte dos problemas enfrentados por indivíduos talentosos está justamente nesse ambiente, quando algumas famílias têm dificuldades de perceber e lidar com as características peculiares, em especial as vinculadas ao desenvolvimento assíncrono e aos aspectos emocionais e motivacionais de seus filhos.

A implementação de estratégias de intervenção, como a aceleração escolar e os programas de enriquecimento – os quais podem ser classificados em diferentes níveis de acordo com as propostas de Renzulli (2014) – demonstra potencial para mitigar o assincronismo entre a idade cronológica e o desenvolvimento real dos alunos com AHSD. Essas intervenções, que podem ser aplicadas tanto no ensino regular quanto no Atendimento Educacional Especializado (AEE), devem ser articuladas de forma sistemática, conforme preconiza a Resolução CNE/CEB nº 04/09, a fim de promover uma educação inclusiva e efetiva.

Por fim, destaca-se o papel da escola e a educação como um todo no desenvolvimento pleno de estudantes com AHSD promovendo interações qualitativas com o contexto e interações interpessoais das pessoas talentosas para o desenvolvimento de forma mais produtiva, criativa e saudável de relações humanas.

DIMINUINDO A INVIABILIDADE EM AHSD: UMA EXPERIÊNCIA NA ESCOLA

O projeto “**Decolando talentos: altas habilidades em conexão**” surgiu da constatação de que, apesar de o Colégio Universitário da UFMA (COLUN) ser uma referência em Educação Especial e Inclusiva (Borges, 2016; Figueiredo, 2020), a identificação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (AHSD) era incipiente. Em um universo de mais de 700 alunos, apenas dois haviam sido formalmente reconhecidos com essa característica, evidenciando um quadro de subidentificação que reflete uma realidade mais ampla na educação brasileira.

Diante desse cenário, o projeto tem como objetivo fomentar práticas pedagógicas inclusivas que favoreçam o desenvolvimento das capacidades, da criatividade e do engajamento dos estudantes com indicativos de AHSD. Para isso, a iniciativa busca sensibilizar e formar os profissionais da escola sobre a temática, promover espaços de diálogo pedagógico, estruturar um processo sistemático de identificação e desenvolver estratégias pedagógicas que proporcionem experiências de aprendizagem enriquecedoras para esses alunos.

Inicialmente, o projeto foi planejado para atuar no processo de identificação em seis turmas – três do 5º ano e três do 8º ano do Ensino Fundamental –, abrangendo 129 estudantes, aproximadamente 20% do total da escola. Essa delimitação considerou a complexidade envolvida na identificação de alunos com altas habilidades e a necessidade de uma abordagem cuidadosa e progressiva, uma vez que o reconhecimento desse público exige não apenas a aplicação de instrumentos específicos, mas também um olhar atento por parte dos professores e uma mudança na cultura escolar em relação à superdotação.

A abordagem metodológica do projeto se insere em uma perspectiva qualitativa, fundamentada na revisão bibliográfica sobre a temática e na pesquisa colaborativa entre os profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE), professores do ensino comum e estagiários do COLUN. As ações estão organizadas em quatro dimensões interligadas: revisão teórica, formação continuada, processo de identificação e desenvolvimento de estratégias pedagógicas inclusivas. O impacto das intervenções será avaliado ao longo da implementação, possibilitando ajustes e aprimoramentos contínuos.

A revisão teórica, conduzida de forma permanente, fundamenta-se em estudos de referência que auxiliam tanto na identificação e caracterização dos alunos com AHSD quanto na construção de práticas pedagógicas inclusivas.

A formação continuada, inicialmente planejada como encontros específicos sobre a temática, teve baixa adesão por parte dos docentes, o que levou a equipe de Educação Especial a reformular sua estratégia inserindo a temática sobre altas

habilidades nos espaços institucionais da escola, como os conselhos de classe, incentivando os professores a analisarem seus alunos sob uma nova perspectiva. Essa mudança metodológica favoreceu o engajamento dos docentes e ampliou sua percepção sobre a superdotação, possibilitando que comportamentos indicativos passassem a ser identificados de maneira mais sistemática.

Com a disseminação de informações baseadas em evidências científicas sobre AHSD, o setor de Educação Especial passou a receber um número crescente de indicações de estudantes por parte dos professores do ensino comum. O que antes era um processo restrito a turmas previamente selecionadas passou a se expandir para outras classes escolares, demonstrando um efeito multiplicador dentro da escola. Para garantir a fidedignidade das identificações, foram adotados instrumentos amplamente reconhecidos no meio educacional, como os propostos por Pérez e Napoleão (2016), que incluem questionários e observação aplicados a professores, familiares e alunos, proporcionando uma análise mais detalhada das características de cada estudante.

Os resultados obtidos até o momento demonstram avanços significativos. No ano letivo de 2024, um dos dois alunos identificados antes de 2020 concluiu o Ensino Médio e deixou a instituição. No entanto, sete novos estudantes passaram a ser atendidos no AEE, participando de atividades pedagógicas voltadas para o desenvolvimento de suas habilidades na área tecnológica, com ênfase na robótica, em articulação com o componente curricular de Informática.

Além disso, ao final de 2024, dezoito novos alunos foram indicados pelos professores para o processo formal de investigação pedagógica, passando a ser acompanhados de forma indireta pelo Atendimento Educacional Especializado da escola para prosseguimento da investigação pedagógica. Esses números evidenciam o impacto positivo do projeto e a necessidade de expandir suas ações para contemplar um número ainda maior de estudantes.

Apesar dos avanços, alguns desafios persistem. A equipe docente responsável pelo AEE permanece reduzida, o que sobrecarrega os profissionais e impõe limites à ampliação do atendimento. Paralelamente, torna-se essencial um investimento contínuo na formação dos professores do ensino comum, ampliando seu envolvimento e capacitação para lidar com estudantes com altas habilidades ou superdotação. Além disso, o aumento no número de alunos identificados impõe a necessidade de uma reestruturação do suporte pedagógico oferecido pela escola, garantindo que o AEE possa atender de maneira coerente tanto os estudantes com deficiência quanto aqueles com AHSD.

O projeto “Decolando talentos: altas habilidades em conexão” representa um marco na identificação e no atendimento de estudantes com AHSD no COLUN. Além de promover transformações institucionais concretas, essa iniciativa reforça a urgência de políticas públicas mais abrangentes, capazes de garantir que esses estudantes tenham acesso a uma educação verdadeiramente inclusiva. Os avanços conquistados demonstram que é possível transformar a realidade da superdotação nas escolas brasileiras por meio de estratégias que integrem formação docente, identificação criteriosa e práticas pedagógicas diferenciadas, assegurando que

esses alunos tenham oportunidades reais de desenvolvimento e valorização de seu potencial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há décadas observa-se a crescente legitimação da inclusão escolar como uma estratégia necessária para promover o desenvolvimento integral dos estudantes, abrangendo não apenas aqueles com deficiência e transtornos do espectro autista, mas também os alunos com altas habilidades ou superdotação. Embora dados empíricos e evidências oficiais indiquem um aumento nas matrículas de estudantes com deficiência e, em especial, os com TEA. Em escolas, os índices de identificação dos alunos com AHSD permanecem significativamente abaixo do potencial real dessa população.

Diante desse cenário, é imperativo que as instituições de ensino intensifiquem seus investimentos na identificação e no desenvolvimento dos estudantes que apresentam capacidades e potenciais acima da média. Essa estratégia não apenas contribui para a melhoria da qualidade de vida e do desempenho acadêmico desses indivíduos, mas também representa um investimento social que pode impulsionar avanços significativos no desenvolvimento social, científico e tecnológico do país.

Nesse contexto, o projeto *“Decolando talentos: altas habilidades em conexão”* evidencia-se como uma iniciativa pertinente, por promover práticas pedagógicas que possibilitam o reconhecimento, o aprimoramento e o fortalecimento das capacidades, da criatividade e do engajamento desses alunos.

Ao longo dos anos, o Colégio Universitário tem se empenhado em estruturar uma base sólida para o desenvolvimento integral dos alunos do público da Educação Especial. A implementação deste projeto demonstra o potencial para aprimorar a identificação e a intervenção pedagógica voltadas às altas habilidades ou superdotação, configurando-se como um importante instrumento para a transformação da prática educacional. Assim, acredita-se que o caminho trilhado por essa iniciativa poderá fomentar a concepção e a implementação de novas ações que ampliem a educação inclusiva – não somente no Maranhão, mas em instituições públicas e privadas em todo o país –, promovendo o enriquecimento curricular, o desenvolvimento de potencialidades e a ampliação do diálogo entre diversas áreas do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ALVES, Alda J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. In: **Cadernos de pesquisa**. São Paulo: FCC, nº 77, p. 53-61, maio, 1991.

ARANTES, Valéria A. (org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

BORGES, Tamires C. B. **Deficiência visual: dificuldades e estratégias do professor no processo de inclusão escolar no ensino médio**. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1998.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Decreto nº 7.611 de 17 de Novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF, 2011.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Resolução nº 4/2009**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2009.

BRASIL. **Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação**. [2. ed.]/SEESP/MECBrasília: 2006.

FIGUEREDO, A.Z.dos S.C. **Inclusão Educacional de alunos público-alvo da Educação Especial no Colégio Universitário – COLUN/UFMA: percepções do corpo docente**. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós- Graduação em Educação – PPGE – UFMA, São Luis, 2020.

JANNUZZI, Gilberta de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2006.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

PÉREZ, S. G. P. B. Mitos e crenças sobre pessoas com Altas Habilidades/ Superdotação: alguns aspectos que dificultam o seu atendimento. **Cadernos de Educação Especial**, Santa Maria, RS, n. 22, 2003. 45-59

PÉREZ, S. G. P. B. **O culto aos mitos sobre Altas Habilidades/ Superdotação?** *Psicologia Argumento*, 29, n. 67, 2011. 513-531

RANGNI, R. A; ROSSI, C. S; KOGA, F. O. **Estudantes Com Altas Habilidades Ou Superdotação: Desdobramentos Dos índices Da Sinopse Estatística E Dos Microdados Na Região Sudeste Do Brasil**. *Research, Society and Development* 10.4 (2021).

RENZULLI, J. Short. **Three Ring Definitions.docx**. [S.l]: [s.n], Documento enviado por correo electrónico el 03 de mayo de 2016

RENZULLI, J. S. **A concepção de superdotação no modelo dos três anéis: um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa**. In: A. Virgolim & E. C. Konkiewitz (Orgs.), *Altas Habilidades/Superdotação: inteligência e criatividade* (p. 219 – 264). Papirus, 2014.

RENZULLI, J. . **Modelo de enriquecimento para toda a escola: Um plano abrangente para o desenvolvimento de talentos e superdotação**. *Revista*

Educação Especial | v. 27 | n. 50 | p. 539- 562 set./dez. 2014. Santa Maria. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 12.01.2022.

RENZULLI, J. S. **Reflections on my work: the identification and development of creative of creative/productive giftedness**. In D. Y. Dai & R. J. Sternberg (Orgs.), *Scientific Inquiry into human potencial: historical and contemporary perspectives across disciplines* (p.197-211), 2021.

SILVA, P. R. J. **Inclusão de estudantes de estudantes com deficiência visual nos jogos de linguagem envolvendo a Matemática**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática. Cuiabá: UFMT/UFPA/UEA, 2018.

SILVA, P. R. J. **Política de formação docente e inclusão escolar**. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2012.



Aspectos Neurocientíficos sobre o Funcionamento dos Cérebros de Pessoas com Altas Habilidades/ Superdotação: Um Estado Teórico

Jailson Araujo Cipriano

Mestre em Educação. Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB/UFMA). PROFESSOR SEDUC/ NAAHS/ MA E SEMED/ CAAHS / SÃO LUIS-MA CV: <https://lattes.cnpq.br/2884612088294165>

Paulo Roberto de Jesus Silva

Pós doutorando pela Universidade Federal de São Carlos. Professor da Universidade Federal do Maranhão. CV: <http://lattes.cnpq.br/2546412775041668>

INTRODUÇÃO

As altas habilidades/superdotação (AHSD) constituem um fenômeno humano complexo e que desperta crescente interesse interdisciplinar, dentre estes os que envolvem neurociência e educação. Os avanços científicos nestes campos têm possibilitado uma compreensão mais refinada sobre o funcionamento cerebral de pessoas com AHSD, trazendo implicações relevantes para a aprendizagem, a cognição e o desenvolvimento humano.

Neste cenário, emerge a seguinte questão norteadora: quais são as principais contribuições de estudos publicados em língua portuguesa, no recorte temporal de 2010 a 2020, sobre o funcionamento cerebral de pessoas com altas habilidades/ superdotação, a partir da interface com a neurociência?

Destarte, este capítulo objetiva primordialmente realizar uma análise do estado da arte sobre os aspectos neurocientíficos relacionados ao funcionamento do cérebro de pessoas com AHSD, com base em artigos científicos indexados na plataforma Google Acadêmico, publicados em periódicos de reconhecida alta qualificação científica. Na esteira do desenvolvimento do trabalho, identificam-se e discutem-se os principais achados que relacionam características neurobiológicas, cognitivas e comportamentais associadas ao fenômeno da superdotação, de modo a contribuir para uma compreensão mais ampla da temática e com possíveis implicações para a prática educacional.

No contexto da investigação científica, os estudos de tipo “estado da arte” têm se consolidado como uma importante ferramenta para sistematizar conhecimentos produzidos em determinada área e em um período específico, com vistas a identificar tendências, lacunas e contribuições teóricas ou metodológicas (Ferreira, 2002; Romanowski, 2006). Por meio do estado da arte, os pesquisadores e profissionais podem se manter atualizados sobre as últimas descobertas e tendências em suas áreas de atuação, garantindo a qualidade e relevância de seus trabalhos (Fiorentini e Lorenzato, 2009). (Fiorentini; Lorenzato, 2009).

Seus principais usos incluem a identificação de lacunas no conhecimento existente, o embasamento teórico para uma pesquisa ou projeto, a contextualização histórica de um assunto peculiar e a validação de resultados obtidos. Em suma, é uma ferramenta importante no desenvolvimento do conhecimento e da prática em diversas atividades científicas (Silva e Carvalho, 2014).

Gonçalves, Nascimento e Nascimento (2015, p. 194) afirmam que esse tipo de revisão “possibilita uma investigação que visa a identificar evidências relacionadas a um problema específico de pesquisa, com o intuito de destacar ideias, posturas e opiniões de autores, publicadas na área de conhecimento em que se insere”.

Ferreira (2002, p. 45) caracteriza como uma pesquisa de caráter bibliográfico, que propõe “mapear e discutir produções acadêmicas em algum campo de conhecimento”, na tentativa de achar respostas sobre os aspectos e dimensões que vêm ganhando destaque em determinado período e lugar. Esse tipo de pesquisa também é reconhecido por utilizar procedimentos inventariantes e descritivos sobre um tema em estudo, por meio de análises de dissertações/teses, publicações em periódicos e/ou comunicações em anais de eventos (Ferreira, 2002).

As produções do tipo estado da arte, auxiliam na compreensão da produção acadêmica e podem contribuir para indicar caminhos para mudanças e inovações na prática, ou então, contribuições para pesquisas futuras. Dentre os diversos tipos de estudo de revisão bibliográfica, Fiorentini e Lorenzato (2009) destacam como uma revisão de outros trabalhos já publicados com o intuito de obter novos resultados e confrontar com aqueles já existentes procurando relacionar e avaliar produções científicas em uma determinada área ou tema de estudo.

Segundo Ferreira (2002, p. 257) as investigações nomeadas de Estado da Arte visam a revisão das produções científicas e trazem o “desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento”.

Silva e Carvalho (2014, p. 348) afirmam que:

O estado da arte é um método de pesquisa que se realiza por meio de uma revisão bibliográfica sobre a produção de determinada temática em uma área de conhecimento específica. Essa revisão busca identificar que teorias estão sendo construídas, quais procedimentos de pesquisa são empregados para essa construção, o que não está em discussão e precisa ser trabalhado, que referenciais teóricos se utilizam para embasar as pesquisas e qual sua contribuição científica e social.

Serve também como ponto de partida ponto para novas investigações e contribui para a divulgação do conhecimento científico entre estudantes e profissionais.

Nesta perspectiva, este trabalho visa contribuir no estado da arte sobre artigos científicos que versam sobre a aplicação do estudo das neurociências ao fenômeno das altas habilidades, procurando estabelecer uma visão panorâmica de como funcionam os cérebros de pessoas com altas habilidades/superdotação.

Para alcançar tal finalidade, foram adotados critérios de seleção que incluíram: recorte temporal de 2010 a 2020; artigos publicados exclusivamente em língua portuguesa; publicações indexadas em periódicos classificados no sistema Qualis (A1 a A4); e enfoque explícito na relação entre neurociência e altas habilidades. Ao final, seis artigos atenderam a todos os critérios estabelecidos e compõem o corpus desta análise.

Quadro 1 - Artigos catalogados por meio da Plataforma Google Acadêmico

Autores/ano	Título/subtítulo	Natureza	Periódico	Ano	Palavras-chave
SIMONETTI, Dora Cortat; ALMEIDA, Leandro S.; GUENTHE, Zenita	Identificação de alunos com altas capacidades: uma contribuição de indicadores neuropsicológicos.	Pesquisa Aplicada	Revista Educação Especial, vol. 23, núm. 36, enero-abril, 2010, pp. 43-56 Universidade Federal de Santa Maria.	2010	Altas Habilidades. Psicometria. Neuropsicologia. Electroencefalograma.
SIMONETTI, Dora Cortat.	Alunos dotados e talentosos: atividade neural e o papel do professor.	Artigo de Revisão	Revista Brasileira de Educação e Cultura. Número III, Jan-jun, 2011.	2011	Dotação; Talento; Atividade Neural; Atendimento Diferenciado.
CHACON, Miguel Cláudio Moriel; PAULINO, Carlos Eduardo.	Reflexões sobre precoces, prodígios, gênios e as altas habilidades, com base na neurociência cognitiva.	Revisão Sistemática	Revista Educação Especial, v. 24, n. 40, maio/ago. 2011 Universidade Federal de Santa Maria	2011	Altas habilidades. Memória. Neurociência cognitiva. Neurotransmissores.
BARTOSZECK, Amauri Betini.	Neurociências, Altas Habilidades e implicações no currículo.	Artigo de Revisão	Revista Educação Especial, vol. 27, núm. 50, septiembre-diciembre, 2014,	2014	Neurociências; Altas Habilidades; Currículo.
SILVA, Winnie Gomes da; ROLIM, Rossana Geclia Bezerra; MAZOLI Wayne de Holanda.	Reflexões sobre o processo neuropsicológico de pessoas com altas habilidades/ superdotação.	Artigo de Revisão	Revista Interinstitucional de Psicologia, 9 (2), jul -dez, 2016, Universidade Federal de Pernambuco, UFPE.	2016	Neuropsicologia, Altas Habilidades/ Superdotação, Neurociência.
GALVÃO, Jéssyca de Alcantara.	Contribuições da Neuropsicologia: Altas Habilidades/Superdotação.	Artigo de Revisão	Revista Científica Multidisciplinar. Núcleo do Conhecimento. Ano 05, Ed. 03, Vol. 06, pp. 41-70. Março de 2020	2020	Neuropsicologia, altas habilidades, superdotação.

Fonte: produzido pelos autores (2024).

A análise comparativa dos trabalhos analisados revela um conjunto importante de elementos sobre o funcionamento cerebral de pessoas com altas habilidades/superdotação, destacando-se aspectos estruturais, funcionais e bioquímicos que contribuem para a compreensão da cognição diferenciada desses sujeitos. Os estudos apresentam convergências e divergências entre si. Dentre as aproximações evidenciam que os cérebros de superdotados apresentam maior densidade sináptica, elevado volume de substância branca, alta atividade de ondas alfa e expressiva conectividade inter-hemisférica — características associadas à eficiência no processamento da informação, à memória de trabalho ampliada e à rapidez nas respostas cognitivas.

Observa-se a predominância de abordagens de natureza teórica ou revisional, com estudos analisados caminham para a superação de modelos baseados exclusivamente no quociente de inteligência, defendendo concepções mais complexas e integrativas da inteligência humana. Os estudos endossam a superdotação como fenômeno neurobiologicamente marcado por singularidades funcionais.

Por outro lado, as divergências metodológicas entre os artigos, a escassez de estudos empíricos com amostras amplas, e a limitação linguística na seleção de publicações (restritas ao português), sinalizam a necessidade de ampliar investigações futuras, com maior rigor experimental e inclusão de bases internacionais. Os achados reforçam a urgência de aproximação entre os campos da neurociência com a educação como um caminho promissor para ambos, com possíveis implicações positivas à formação inicial e continuada de docentes e na reflexão das propostas curriculares existentes, que em muitos casos, continuam obsoletos, inflexíveis e poucos inclusivas ao segmento educacional com AHSD.

Em suma, a sistematização realizada neste capítulo permite não apenas um vislumbre do que já se sabe sobre os correlatos neurocientíficos da superdotação, mas também delinear caminhos promissores para a pesquisa e a prática pedagógica que se deseja inclusiva, reforçando o compromisso com uma educação inclusiva, fundamentada em evidências científicas robustas e atualizadas.

DESENVOLVIMENTO: ESTADO DA ARTE DOS ARTIGOS SELECIONADOS NA PLATAFORMA GOOGLE ACADÊMICO

O artigo “Identificação de alunos com altas capacidades: uma contribuição de indicadores neuropsicológicos”, de Dora Cortat Simonetti, Leandro S. Almeida e Zenita Guenther publicado em 2010, procurou mostrar a correlação entre as ondas alfa, a partir de eletroencefalogramas, com a amplitude de altas capacidades. O estudo foi realizado com dois grupos: um de controle um com 15 pessoas com altas habilidades com pontuação igual ao superior a 130 e outro grupo com pessoas com QI entre 100 e 118, ambos os grupos entre a idade de 11 a 14 anos. O estudo delimitou-se em observar apenas o lobo frontal dos indivíduos pesquisados e o aspecto observado foi a de memória evocativa foi observado que maior atividade de

neurotransmissor catecolaminas. Os indivíduos com alto QI apresentaram maiores ritmos predominantes de ondas alfa e estavam muito ativos os seus hipocampus na evocação de memórias.

O artigo “Alunos dotados e talentosos atividade neural e o papel do professor” de Dora Cortart Simonetti (2011), procura trazer comprovação de que há um maior número de conexões neurais e a maior presença de ondas alfa em estudantes superdotados e que isso contribui para cognição para estudante. Os avanços tecnológicos na área computacional têm contribuído para relacionar as funções cognitivas e sensoriais, destacando-se as atividades elétricas do cérebro, registradas em eletroencefalogramas.

A autora defende o pensamento de que a corrente localizacionista, que defende a ideia de compartimentos em construtos cerebrais funcionando isoladamente, não responde às pesquisas ou a realidade de como o cérebro funciona, defendendo que o conexionismo seria o ideal para a pesquisa, e afirma que não se pode apontar para nenhuma parte isolada ou mesmo para uma combinação de partes e dizer que constitui uma sinfonia. Muito embora reconheça que cada órgão desempenha um papel predominante, eles precisam uns aos outros para a produção de funções cerebrais como a memória, a atenção, percepção, além de outras.

Em relação às ondas das atividades elétricas de milhões de neurônios, principalmente no corte cerebral, por meio do eletroencefalograma, apontam que, quanto maior for a amplitude de ondas alfa, maior realização de atividade específica por jovens com altas capacidades.

Destaca também, que o cérebro desses estudantes produz maior quantidade de células gliais, com maior mielinização na bainha do axônio, causando rápidas conexões sinápticas e aceleração dos estudos, e que os processos bioquímicos dos neurotransmissores em abundância e a presença dessas estimulações elétricas transportam substâncias químicas com maior velocidade e trazem maior conectividade neuronal, resultando em melhores aprendizagens.

Essas conexões, contribuem para que estudantes com altas habilidades gerem mais ideias e soluções, e automaticamente contribuem para melhor criatividade, bem como no desenvolvimento de habilidades verbais, visuais, espaciais, além de compreensões mais rápidas pelo uso especialmente do córtex pré-frontal.

Simonetti (2011) conclui que, professores aprendam essas funções e correlacionem aos processos de ensino que são mais compatíveis. Especialmente defende o currículo em espiral, de maneira que isso venha a fortalecer as conexões cerebrais e os estímulos para uma melhor aprendizagem. Alerta também para se considerar os aspectos de afetividade, sentimentos emoções, que são importantes nesse contexto para melhor aprendizagem.

Por sua vez, a produção intitulada “Reflexões sobre precoces, prodígios, gêmeos e altas habilidades” com base na neurociência cognitiva, de Muriel Chacon e Paulino, trata-se de um artigo bibliográfico com pesquisa nas bases de dados da Unesp, Medline e Scielo. Foram analisados 18 artigos tratando sobre o assunto, a partir das palavras-chaves: memória e neurotransmissores, ciência cognitiva, neurociência e altas habilidades, crianças precoces, prodígios e gênios.

Chacon e Paulino (2011) afirmam que os neurotransmissores ajudam no processo de memória, acelera o processo de pensar e ativa a memória. Asseveram também que, substâncias neurotransmissoras como glutamato, Ácido Gama Aminobutírico – GABA, dopamina, noradrenalina, serotonina e acetilcolina estão relacionadas aos processos de formação de memórias. Afirmam também que a memória de trabalho está ligada aos processos criativos e depende da produção de serotonina, e que a memória de trabalho é mais extensa nos indivíduos criativos tendo também correlação com a produção de serotonina.

A memória de curta duração está associada à neurotransmissores como glutamato e gaba que estimulam a região do cérebro chamado hipocampo. Essas substâncias ativam intensamente o cérebro. Indivíduos precoces, prodígios e gênios têm memória de curta duração mais eficiente. Concluem asseverando que os processos de memória de longa duração possuem bastante dopamina e noradrenalina em indivíduos com altas habilidades.

No trabalho “Neurociências altas habilidades e implicações no currículo” Amauri Betini Bartoszeck, publicado em 2014, propõe subsidiar os professores para entenderem que há períodos denominados críticos ou sensíveis para os alunos desenvolverem melhor suas funções de alto nível. Quanto mais cedo entenderem isso, os professores poderão enriquecer suas experiências escolares no ensino, auxiliando os alunos a desenvolverem em maior grau os seus talentos, pois sabendo como aprendem, poderão melhorar metodologicamente seus ensinamentos.

Estudos científicos apontam que, por intermédio de ressonância magnética funcional e outras técnicas de neuroimagem, as crianças que têm maior rendimento na aprendizagem e que demonstram maiores inteligências, apresentam maior número de conexões de sinapses em seus cérebros.

Bartoszeck (2014) demonstra que a memória emocional límbica influencia, em grande parte, na aprendizagem e que a memória de trabalho ou memória operacional das crianças com altas capacidades são mais eficientes, retendo o maior número de gravuras, detalhes, ilustrações, sons e fotos, do que as crianças sem altas habilidades. O autor também afirma que estudantes com altas habilidades possuem maior capacidade para resolução de problemas complexos, além de uma memória verbal e semântica mais produtiva. Ele também fala que em termo de neuroplasticidade cerebral, pessoas com altas habilidades apresentam maiores conexões sinápticas.

Bartoszeck (2014) levanta algumas questões como: Como os circuitos neuronais do cérebro se estruturam antes da emergência da competência? Qual o papel que o processamento sensorial básico desempenha na aprendizagem? Qual são os efeitos da idade na aprendizagem do processo da linguagem? Como o “status” socioeconômico e o ambiente familiar fazem sua relativa contribuição nos diferentes períodos do desenvolvimento do cérebro?

Por fim, o autor apresenta algumas propostas curriculares para serem trabalhadas com crianças com altas habilidades como: promover maior integração interdisciplinar; levantar maior número de hipóteses; trabalhar mais questões conceituais; resolver mais problemas.

Conclui afirmando que deve haver maior necessidade uma parceria entre os neurocientistas e educadores. Esses conhecimentos precisam estar mais na pauta: os educadores precisam conhecer mais de neurociências, especialmente sobre os processos de fala, escrita, leitura, movimentos, pensamento, cognição, além de outras funções.

O artigo “Reflexões sobre o processo neuropsicológico de pessoas com altas habilidades superdotação de Winnie Gomes da Silva, Rossana Geclia Bezerra Rolim, Wayne de Holanda Mazoli (2016), teve como objetivo abordar os mecanismos neuropsicológicos de pessoas identificadas com altas habilidades/superdotação, traz a seguinte pergunta de pesquisa: de que modo os estudos da neuropsicologia situam as altas habilidades e superdotação?

As autoras iniciam o artigo asseverando que a neuropsicologia estuda as relações entre comportamento, cognição e emoção a partir de estruturas e do funcionamento cerebral e que as altas habilidades constituem-se em um fenômeno multidimensional que contemplam habilidades cognitivas, afetivas, sociais, artísticas, criativas e motivacionais. Elas afirmam que até a primeira metade do século XX, a concepção de altas habilidades estava muito ligada ao QI, ou seja, ao teste de quociente intelectual – QI.

Nos últimos 30 anos essa concepção vem adotando um viés multidimensional em que predomina a Teoria das Múltiplas Inteligências de Gardner e a Teoria dos Três Anéis, proposta por Joseph Renzulli. Essas teorias não propõem mensuração de inteligência, mas buscam afirmar que as inteligências são processos qualitativos intelectuais que envolve o ser integral, envolvem muitas múltiplas dimensões que estão para além das habilidades cognitivas.

As autoras afirmam que, com o avanço de técnicas de neuroimagem estrutural e funcional, obteve-se maior amplitude nesta área de conhecimento, inclusive em termos de fidedignidade para mapear habilidades cognitivas. Na avaliação da inteligência de pessoas com altas habilidades a psicometria tem se demonstrado aquém, pois não mensura coordenação motora, habilidades de nível superior, julgamento, criatividade, além de outras habilidades.

Estudos de neuroimagem tem contribuído para melhor observância de cunho neurofuncional de pessoas com altas habilidades, e nos mapeamentos cerebrais, com neuroimagem, pôde-se constatar que o raciocínio geral aciona conexões do córtex pré-frontal, corpo estriado e cerebelo. Atividades que envolvem a música aciona os lobos temporais e o sensorial primário bem como o córtice auditivo motor e o corpo caloso. O raciocínio matemático aciona o córtex pré-frontal, dorso lateral na área parietal e o giro fusiforme.

Pessoas com altas habilidades/superdotação apresentam melhor desempenho da atenção e da memória de trabalho na resolução dos problemas mais complexos. Apresentam também maior velocidade de processamento para informações devido terem maior volume de substância branca, permitindo uma maior velocidade de processamento cognitivo. Ainda possuem uma maior comunicação entre os hemisférios direito e esquerdo, podendo executar tarefas de forma mais rápida e

com maior precisão. Foram observadas maior concentração de ação nos gânglios basais das pessoas que tem altas habilidades, possuindo também uma memória de trabalho mais ampla durante os processos cognitivos.

O artigo “Contribuições da neuropsicologia: altas habilidades/superdotação”, artigo de revisão de Jéssica de Alcântara Galvão, publicado em março de 2020, propõe-se a discorrer como a neuropsicologia pode contribuir para os processos de identificação de estudantes com altas habilidades/superdotação, considerando as funções cognitivas e o comportamento. O estudo, objetivou investigar as contribuições da neuropsicologia para a identificação e desenvolvimento de pessoas com altas habilidades. A autora afirma que, com os avanços da tecnologia da neuroimagem estrutural funcional, as pesquisas e estudos avançaram, possibilitando maior compressão de casos clínicos e tratamentos. Afirma que o teste de QI está ultrapassado e que hoje testes mais amplos que medem criatividade e outros construtos são melhores para analisar as altas habilidades.

A autora também menciona que no cérebro existem áreas específicas que desencadeiam comandos e funções localizacionistas como no lobo frontal, que controla ações de função executiva como: flexibilidade cognitiva e tomada decisões. Em seguida ela exemplifica aspectos dimensionais do córtex pré-frontal em um estudo feito em 300 crianças e adolescentes com idade entre 6 e 19 anos, constatando que esses indivíduos com altas habilidades apresentam conexões sinápticas múltiplas e mais complexas em comparação pessoas que não tem altas habilidades. Também afirma que estudos de Eletroencefalografia – EEGQ em superdotados, apresentaram maior ondas alfas em seus cérebros do que o grupo de controle, denotando que eles têm uma atividade mental mais fluida e energizada, bem como maior concentração e foco.

A autora narra que no século anterior, com a morte de Einstein, cientistas pesquisaram seu cérebro e constataram que ele tinha mais células glias do que outras pessoas comuns, principalmente as formadas por oligodendrócitos. Em virtude desse fenômeno, acredita-se que ocorrem maiores possibilidades de uma maior velocidade de comunicação neural entre as células. Também ficou constatado que o cérebro do físico chegava a ser 15% mais largo na região parietal, denotando que a cognição visual ajudava no pensamento matemático do cientista por ter essa área mais densa.

A autora também apresenta em seu artigo, um estudo realizado em 38 alunos, sendo 19 com altas habilidades e 19 sem altas habilidades, e constatou-se no grupo com altas habilidades, as ondas alfas estava mais intensa e mais ampla, o que significa uma menor atividade sobre os lobos temporais, quando precisa desprender energias.

Por fim, a autora alerta para a escassez de estudos científicos sobre a arborização de neurônios corticais e conexões neurais dendríticas em relação aos neurotransmissores, o metabolismo da glicose cerebral e a velocidade condução nervosa, afirmando que, mais estudos científicos nessa área precisam ser realizados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo objetivou analisar aspectos neurocientíficos relacionados ao funcionamento do cérebro de pessoas com altas habilidades/superdotação (AHS) a partir de um estado da arte sobre os com base em artigos científicos publicados em língua portuguesa entre 2010 e 2020, localizados na plataforma Google Acadêmico. Com base no refinamento dos critérios de inclusão, realizou-se a análise criteriosa de estudos que permitiram a identificação de contribuições relevantes para compreensão sobre a interface entre neurociência e educação, especialmente no que se refere às singularidades cognitivas e neurobiológicas de estudantes superdotados.

A partir das análises realizadas pode-se verificar que com o avanço das tecnologias, houve aprimoramentos nos estudos sobre a temática que inclusive evidenciam que o modelo tradicional de mensuração da inteligência, centrado no quociente intelectual (QI), como se pensava até a década de 80 do Século XX, mostra-se insuficiente para abarcar a complexidade do fenômeno da superdotação

Dentre alguns achados, verificou-se que os superdotados apresentam maior número de sinapses e maior densidade de mielinização, fazendo com que estes apresentem maior velocidade de processamento cognitivo. Apresentam também melhor memória de trabalho ou memória operacional fazendo com que operacionalem uma maior quantidade de informações. Alguns dados apontam que pessoas com superdotação possuem maior quantidade de ondas alfas em seus cérebros resultando em uma atividade mental mais fluida e energizada, bem como maior concentração e foco.

Os estudos apontam que pessoas superdotadas possuem uma maior comunicação entre os hemisférios direito e esquerdo, executando tarefas de forma mais rápida, apresentam maior quantidade ativa de neurotransmissores e pontuam melhor em testes de criatividade e de funções executivas, possuem melhores desempenho em flexibilidade cognitiva e nas tomadas de decisão, bem como na inventividade, quando se exige deles pensamentos mais complexos.

Por fim, os dados apresentados reiteram que o cérebro de pessoas com altas habilidades/superdotação apresenta padrões de funcionamento diferenciados, reforçando a necessidade de ampliar os estudos sobre os aspectos neurocientíficos que envolvem esse grupo. Nesse sentido, é fundamental que a escola e os profissionais da educação tenham acesso a esses conhecimentos, de modo a alinhar suas práticas pedagógicas às evidências científicas disponíveis. Tal convergência contribui para a construção de posturas mais sensíveis, teoricamente fundamentadas e responsivas às múltiplas expressões da inteligência. A promoção de uma educação inclusiva é desafiadora, pois exige a valorização dos aportes que sustentam práticas comprometidas com o desenvolvimento pleno das capacidades e potenciais de todos e de cada um.

REFERÊNCIAS

- BARTOSZECK, Amauri Betini. **Neurociências, Altas Habilidades e implicações no currículo**. Revista Educação Especial, Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, vol. 27, n. 50, pp. 611-625, septiembre-diciembre, 2014.
- CHACON, Miguel Cláudio Moriel; PAULINO, Carlos Eduardo. **Reflexões sobre precoces, prodígios, gênios e as altas habilidades, com base na neurociência cognitiva**. Revista Educação Especial, Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, v. 24, n. 40, p. 181-194, maio/ago, 2011.
- FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas “estado da arte”**. Educação & Sociedade. Unicamp. Campinas, n. 79, ano 23, pp. 257-272, agosto, 2002.
- FIORENTINI, Dário.; LORENZATO, Sérgio. **Investigações em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos**. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2009.
- GALVÃO, Jéssyca de Alcantara. **Contribuições da Neuropsicologia: Altas Habilidades/Superdotação**. Revista Científica Multidisciplinar. Núcleo do Conhecimento. Ano 05, Ed. 03, Vol. 06, pp. 41-70. Março de 2020.
- GONÇALVES, H. A.; NASCIMENTO, M. B. C. ; NASCIMENTO, K. C. S. **Revisão Sistemática e Metanálise: níveis de evidência e validade científica**. Revista Eletrônica Debates em Educação Científica e Tecnológica, v. 5, p. 193-211, 2015.
- ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. **As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação**. Diálogo Educ., Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006.
- SILVA, Francisca Jocineide da Costa; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. **O Estado da Arte e as Pesquisas Educacionais Sobre Gênero e Educação Infantil: uma introdução**. Anais do 18º REDOR, Recife, p. 346-362, 2014.
- SILVA, Winnie Gomes da; ROLIM, Rossana Gecília Bezerra; MAZOLI Wayne de Holanda. **Reflexões sobre o processo neuropsicológico de pessoas com altas habilidades/superdotação**. Revista Interinstitucional de Psicologia, 9 (2), jul -dez, 2016, Universidade Federal de Pernambuco, UFPE.
- SIMONETTI, Dora Cortat; ALMEIDA, Leandro S.; GUENTHER, Zenita **Identificação de alunos com altas capacidades: uma contribuição de indicadores neuropsicológicos**. Revista Educação Especial, Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, vol. 23, núm. 36, pp. 43-56, enero-abril, 2010.
- SIMONETTI, Dora Cortat. **Alunos dotados e talentosos: atividade neural e o papel do professor**. Revista Brasileira de Educação e Cultura. n. 3, Jan-jun, 2011.



O Profissional do Atendimento Educacional Especializado (AEE) Frente aos Desafios Instrucionais: Uma Análise a Partir de Documentos Norteadores e Práticas Inclusivas Exitosas

Carla Soriano Lago Carvalho

Mestra em Educação Inclusiva (PROFEI / UEMA-2024), Especialista em Libras (2016), Especialista em Educação Especial Inclusiva (UEMA- 2019), Acadêmica de Direito (UEMA) Graduada em Letras Libras (UNIASSELVI-2023), Graduada em Pedagogia (2008) e Filosofia (2018)-UEMA. Professora efetiva da rede estadual do Maranhão (Tradutora/Intérprete e Professora de Libras) - SEDUC-MA. <https://lattes.cnpq.br/9794913626341066>

Maria da Cruz Sarmiento Pereira

Mestra em Educação Inclusiva - PROFEI/UEMA, Especialista em Educação Especial/ Inclusiva (UEMA), Especialista em Atendimento Educacional Especializado (FAEME), Especialista em Zoologia (UFPI), Graduada em Biologia (UESPI), Professora Efetiva da Rede Estadual do Maranhão (Revisora Braille) -SEDUC/MA. CV:<http://lattes.cnpq.br/6398024671313881>

Gilsene Daura da Silva Barros

Mestra em Educação PPGE/ Universidade Federal do Maranhão – UFMA, Professora do Atendimento Educacional Especializado-AEE da SEDUC-MA - SEMED- SJR. Cv: <http://lattes.cnpq.br/5071517396207928>

Thays Nayara Frazão Silva

Doutoranda em Educação (PPGE/UFMA), Seduc/Semed/São Luís - MA. <http://lattes.cnpq.br/4214629497159504>

INTRODUÇÃO

O Atendimento Educacional Especializado (AEE), tornou-se uma ferramenta de inclusão no decorrer dos anos. Diante dos inúmeros desafios apresentados nesse serviço de apoio à Educação Especial é pertinente analisar os documentos legais que norteiam e favorecem, na perspectiva inclusiva, um olhar equitativo e práticas que não se dissociam do acesso e construção de conhecimentos de forma contínua e acessível a todos os estudantes, independentemente do nível de ensino em que se encontram, uma vez que a Educação Especial perpassa todos os níveis e também as demais modalidades educacionais.

Este artigo tem como objetivo analisar a operacionalização do Atendimento Educacional Especializado mediante leis, desafios e êxito, bem como, identificar os desafios do AEE e sua organização frente à legislação vigente e apreciar práticas exitosas realizadas com estudantes públicas da Educação Especial na perspectiva inclusiva. E como problemática: Quais são os desafios instrucionais enfrentados pelos profissionais do AEE mediante os documentos analisados em estudo? Fundamenta-se em uma abordagem da operacionalização das políticas nacionais mediante a oferta desse atendimento, das atribuições de cada profissional e de diversos recursos utilizados para tornar possível a aprendizagem significativa dos estudantes com deficiência. A busca sistemática metodológica das informações foi realizada através do Google Acadêmico e SciELO, além de outros trabalhos digitais.

Dentre os documentos analisados nesse estudo, está a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) que reforçou o papel do AEE para complementar a educação, além de estabelecer diretrizes para a inclusão de estudantes com deficiência em todo o sistema educacional. Respalda na Constituição Federal de 1988 e demais leis criadas para fortalecer a prática inclusiva, a saber: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)- nº 9.394/1996; Resolução CNE/PC nº 2/2001.

Além das leis supracitadas, serão abordados a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (Brasil, 2008), a Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009 e o Decreto-Lei nº 7611/2011, que contribuíram para o reconhecimento dos direitos e promoção de condições de igualdade objetivando a efetivação da inclusão social e cidadania. Dessa forma, este estudo contribui significativamente para o aprimoramento de trabalhos inclusivos em salas de recurso e em salas de aula comum, à medida que traz informações e orientações que, junto ao compromisso mútuo, podem gerar mudanças, romper preconceitos e tornar possível um ambiente mais inclusivo.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: ORGANIZAÇÃO, RESPALDO LEGAL E DESAFIOS VIGENTES

Considerando o cenário educacional brasileiro no que tange à educação dos estudantes com necessidades educacionais específicas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN, Lei 9394/96), faz menção à educação especial, quando preconiza que é dever do Estado garantir de maneira gratuita a educação básica para todos, independentemente das limitações específicas de cada estudante. Dessa forma, é garantido à pessoa com deficiência o direito à educação, incumbindo ao Estado proporcionar-lhe as condições necessárias para a garantia desse acesso em todos os níveis educacionais.

Dentre os documentos legais de políticas públicas educacionais, pode se citar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (Brasil, 2008), que surge como um propulsor nessa mudança de paradigma na escolarização, impulsionando e fortalecendo a inserção dos educandos da educação especial em escolas regulares e classes comuns.

A inclusão escolar passou a ser compreendida como uma prática em que todos tenham suas necessidades educativas atendidas. Sendo assim, ressalta-se neste ponto a reflexão de Silva (2012) sobre essa temática da seguinte forma:

A inclusão escolar teria o objetivo nobre de colocar as crianças com necessidades especiais em contato com seus pares, o que facilitaria seu desenvolvimento e ensinaria a todo o grupo que é possível conviver com a diversidade, na construção de um mundo melhor. Falar em inclusão é um tema delicado e complexo quando saímos da teoria e partimos para uma prática efetiva nas escolas (Silva, 2012, p.112).

Nesse sentido, é necessário pontuar a necessidade de incluir as pessoas com deficiência na perspectiva da educação inclusiva em todos os âmbitos da sociedade. Conforme Silva (2012), não se deve apenas concentrar em intervenções, práticas, estratégias pedagógicas para suprir às necessidades educacionais específicas destes, mas, principalmente, sobre como a sociedade pode ser reestruturada e planejada de modo a permitir a participação plena dessas pessoas na convivência social.

Consequentemente, surge a necessidade de falar da Educação Especial na perspectiva inclusiva, na qual decorre a constituir a proposta pedagógica da escola, para o tratamento do público da Educação Especial, os estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino regular comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais específicas desses discentes (Brasil, 2008).

Contudo, há uma exigência da formação de professores/as para uma práxis pedagógica que reconheça as necessidades educacionais específicas dos educandos/as com deficiência, demandando a capacitação desses profissionais para lidar com o público da educação especial. Por conseguinte, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) no artigo 59, inciso III preconiza que deve possuir tratamento particular, necessitando para o atendimento especializado que os professores/as sejam habilitados em cursos de especialização, ao nível médio ou superior, e os professores da educação regular sejam capacitados para a modalidade regular (Brasil, 1996).

O que não se configura uma realidade em muitas regiões do país, assim mostra um levantamento realizado pela reportagem Terra (2023) a partir de dados do MEC/INEP. De acordo com os dados disponibilizados, na região Nordeste, onde apenas 3,7% (23.614) dos professores regentes têm formação continuada na área da Educação Especial e os professores do AEE, somente 38% (5.553) possuem formação. Além desses dados, revelou também que apenas 21,5% (9.475) das escolas pesquisadas são equipadas com Salas de Recursos Multifuncionais. São dados alarmantes e que precisam ser analisados com responsabilidade diante das políticas públicas.

Dessa forma, conforme a LDBEN n° 9.394/1996, o público da educação especial deve ter atendimento educacional especializado, e que este seja pautado nas reais necessidades educacionais específicas desse estudante, no qual seja assegurado currículos, métodos, metodologias, recursos e estratégias pedagógicas que garantam condições para a aprendizagem, e com isso alcance as metas e objetivos educacionais desejados.

O Decreto-Lei n.º 7611/2011 sinaliza as atribuições dos/as profissionais do AEE, que compreende os serviços de identificação, elaboração e organização dos instrumentos pedagógicos de acessibilidade de forma complementar ou suplementar de acordo com necessidades educacionais específicas dos educandos. Ressaltando que a atuação desses/as profissionais, devem acontecer nas salas de

recurso multifuncional, além de integrar a participação na proposta pedagógica da escola, e envolver a família para a garantia do pleno acesso e inclusão desses estudantes. (Brasil,2011).

Em outra normativa, a Nota Técnica n.º 4/2014 do Ministério da Educação (MEC), determina que o AEE:

Visa promover acessibilidade, atendendo às necessidades educacionais específicas dos estudantes público-alvo da educação especial, devendo a sua oferta constar no projeto político-pedagógico (PPP) da escola, em todas as etapas e modalidades da educação básica, a fim de que possa se efetivar o direito destes estudantes à educação (Brasil, 2014).

É necessário pontuar que esse atendimento educacional especializado deve acontecer prioritariamente na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou outra instituição de ensino regular no contraturno da escolarização. Essas salas foram criadas pelo Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) em 2007, apoio pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) em que configura-se um ambiente que presta atendimento aos estudantes com deficiência, transtorno ou altas habilidades/superdotação no propósito de complementar, ou suplementar o processo de escolarização, não devendo ocorrer de forma substitutiva e nem isolada.

Conforme o Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais de 2010, os estudantes públicos do AEE são definidos como:

Alunos com deficiência - aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem ter obstruído sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade; alunos com transtornos globais do desenvolvimento - aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo síndromes do espectro do autismo psicose infantil; alunos com altas habilidades ou superdotação - aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade (Dutra; Santos; Guedes, 2010, p. 7).

Conforme Sánchez (2023) o público da Educação Especial é estabelecido em lei, não deixando lacunas para atendimento de educandos que apresentam dificuldades de aprendizagem em determinadas disciplinas. Ainda conforme a autora, o atendimento das SRM deve ser alinhado com a proposta da escola e para suprir as necessidades e efetivar a inclusão.

As salas de recursos multifuncionais são espaços que possuem equipamentos, mobiliários, recursos pedagógicos e tecnológicos para promoção do atendimento educacional especializado, que tem como objetivos, viabilizar aos educandos com deficiência a garantia de acesso à participação e aprendizagem no ensino regular; assegurar serviços de apoio especializados conforme suas necessidades específicas; garantir a transversalidade da educação especial no ensino regular; fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo ensino aprendizagem (Brasil, 2011).

Nessas salas de recursos multifuncionais, que é ofertada o atendimento educacional especializado aos alunos/as com deficiência, transtornos e altas habilidades/superdotação existem dois tipos de SRM, o tipo I que contempla todas as deficiências, e o tipo II, que abrange somente os estudantes com deficiência visual, em virtude de possuir equipamentos como, máquina de Braille, impressora Braille, calculadora sonora, globo terrestre tátil entre outros (Dutra; Santos; Guedes, 2010).

Para a viabilidade do funcionamento dessas salas, a instituição escolar deve elaborar um plano de atendimento educacional especializado que contemple todas as ações e estratégias que nortearão as necessidades educacionais específicas dos estudantes, identificação, organização e elaboração de recursos didáticos, pedagógicos e tecnológicos necessários para a condição específica do/a educando/a, além de traçar atividades a serem trabalhadas.

Consoante a Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009, do Ministério da Educação (MEC) preconiza no seu artigo 12, os critérios de atuação dos profissionais do AEE, em que tenham formação inicial com habilitação na docência e formação específica na Educação Especial. Elenca no artigo 13, as atribuições desses profissionais

I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial; II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais; IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola; V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade; VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação; VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (Brasil, 2009, p. 3).

Sánchez (2023) sinaliza que os professores do AEE, diante de suas atribuições, devem proporcionar um ambiente inclusivo mediante práticas pedagógicas colaborativas no âmbito escolar, ampliando as possibilidades de participação nas atividades, identificando as potencialidades, talentos, dificuldades e limitações dos educandos, além de estabelecer vínculos de confiança com família.

Nessa perspectiva, o/a profissional especializado/a necessita não somente do amparo legal para exercer suas atribuições, mas também que haja no chão da escola o ensino colaborativo, na qual os professores regentes e professores da Educação Especial em parceria traçam responsabilidades mútuas no que tange ao planejamento, instrução e avaliação dos procedimentos de ensino destinado aos estudantes com condições específicas de aprendizagem. Beyer (2005) e Fontes (2009) definem o ensino colaborativo como uma proposta inovadora que não é caracterizado somente pela cooperação entre os/as docentes, mas a presença física de outro/a profissional na sala de aula comum no decorrer das atividades. Estratégia essa também conhecida como *bidocência* ou *coensino*.

É necessário relatar que, muitas vezes, o papel do/a profissional do AEE é invalidado pelos/as professores/as regentes, em virtude de delegar funções que não são atribuições desses/as profissionais. Visto que, as atividades realizadas dentro das SRM são diferentes das executadas em sala de aula comum, pois elas não podem ser confundidas como uma substituição da escolarização ou como reforço escolar. Fonseca (2015, p. 28) traz exemplos de atendimentos que devem ser realizados no AEE “[...] ensino de LIBRAS, a introdução e formação do aluno na utilização de recursos de Tecnologia Assistiva - TA, [...] a orientação e mobilidade, a preparação e disponibilização ao aluno de material pedagógico acessível”.

Ainda existem muitos desafios, apesar do fortalecimento da legislação voltada para a inclusão. Em 2022, foi divulgada uma pesquisa nacional envolvendo 4.233 professores e 190 dirigentes da educação especial em escolas municipais e estaduais, intitulada “Documento Técnico contendo as informações educacionais sobre o Atendimento Educacional Especializado – AEE das Regiões Sul e Centro-Oeste, Sudeste, Norte e Nordeste do Brasil”. Este documento foi encomendado pelo Ministério da Educação (MEC) em colaboração com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura- UNESCO, Brasil (2022). A pesquisa identificou os principais obstáculos enfrentados pelo AEE no país, os quais serão apresentados a seguir: Formação/capacitação para todos os segmentos de profissionais da escola; demora na contratação dos profissionais de apoio e cuidadores para os estudantes; ausência e/ou pouco investimento financeiro do poder público; estudantes que não podem voltar no contraturno para receber o AEE; ausência ou insuficiência de recursos didáticos-pedagógicos acessíveis; elevado número de estudantes público-alvo da educação especial; resistência dos(as) professores(as) à inclusão; falta de transporte escolar para atender os estudantes no contraturno; falta de formação de professores na área do AEE, ofertada pelas redes de ensino/poder público; falta de projetos e/ou atividades escolares que envolvam a família.

Diante de tais situações desafiadoras, que colocam em risco o trabalho de profissionais e o atendimento de muitos estudantes, a sociedade precisa buscar a resolução dessas questões. Para isso, é necessário a realização de pesquisas contínuas para a verificação de entraves e possíveis avanços.

Mesmo em meio a essa situação preocupante, é possível enfatizar que uma parcela significativa de profissionais consegue êxito na construção de recursos e na mediação de aulas inclusivas. Assim, de acordo com Paula (2006), no processo de inclusão dos/as educandos/as da educação especial, deve existir um trabalho de equipe que envolva todas as pessoas que atendem esse público, pois a permanente troca de informações entre o/a docente do ensino regular e o/a profissional do AEE é importante para sinalizar a necessidade de produção de recursos adaptados para a assimilação do conteúdo abordado em sala de aula.

A Resolução Federal nº 4/2009 define o público-alvo do AEE e os locais adequados para sua realização, esclarecendo que esse atendimento não substitui as classes regulares. Além disso, a resolução estabelece a necessidade de dupla matrícula, tanto na classe comum quanto no AEE, e delinea a competência para elaborar e executar o plano do AEE. Também aborda a organização do AEE dentro do projeto pedagógico da escola e as atribuições do professor responsável por esse atendimento.

O Decreto Federal nº 7.611/2011 estabelece diretrizes relativas ao dever do Estado em relação à educação especial, assegurando serviços de apoio especializado. Além disso, define a Educação Especial como um “conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente de maneira complementar e suplementar” (Brasil, 2011). No que se refere aos recursos educacionais que promovem a aprendizagem e a acessibilidade, o decreto destaca a utilização de materiais didáticos e paradidáticos em Braille, áudio e Libras, bem como laptops, equipados com sinalizadores de voz e softwares destinados à comunicação alternativa.

O PROFISSIONAL DO AEE E SUAS PRÁTICAS INCLUSIVAS EXITOSAS

Na década de 1990, com o advento do Paradigma da Inclusão, surgiu uma nova visão sobre o atendimento escolar. Nessa abordagem, a sociedade precisa se transformar e fazer adaptações para favorecer o desenvolvimento de indivíduos com qualquer tipo de necessidade específica. Assim, não são apenas os alunos que devem se adaptar às práticas; as práticas, por sua vez, devem ser moldadas para atender às condições específicas deles.

Desde a promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996), observou-se um aumento no número de matrículas de alunos do público da Educação Especial em salas de aula regulares (BRASIL, 2008). Nesse enfoque, De Castro Cristovam, *et al.* (2021, p. 379), salientam que “a presença de alunos com deficiência em sala de aula é fato notório e irreversível”, o que demanda práticas pedagógicas inclusivas que busquem atender esse público.

Conforme Silva (2022) é essencial reavaliar as práticas pedagógicas para torná-las mais inclusivas, assim como a gestão escolar, a infraestrutura e os recursos didáticos necessários para fomentar uma escola inclusiva. Isso envolve, principalmente, repensar a formação continuada dos educadores, dos profissionais especializados e a responsabilidade das redes de ensino e da União em relação ao compromisso com uma educação inclusiva para todos.

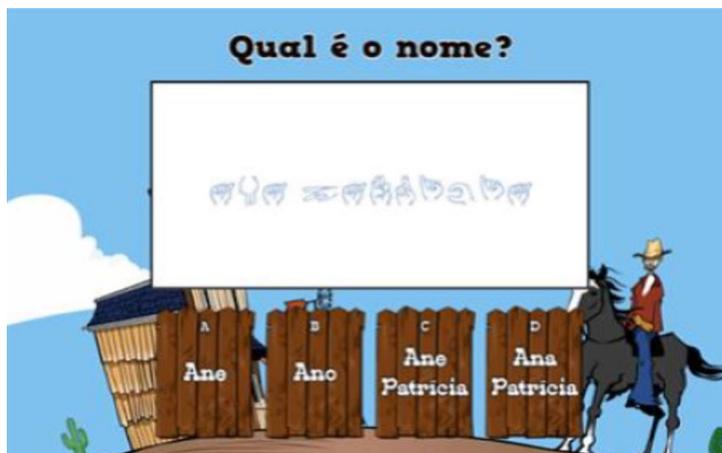
Nessa visão, é fundamental considerarmos a colaboração entre os professores da sala de aula regular e os profissionais do AEE, no que diz respeito às práticas pedagógicas inclusivas. Essa atuação conjunta é fulcral para garantir que as ações planejadas no currículo sejam efetivamente implementadas e tragam resultados exitosos.

Albuquerque (2014, p. 52), salienta que a prática pedagógica “é marcada e imprime as marcas em todos os âmbitos de atuação humana”, não se limitando apenas à escola ou a questões acadêmicas. Portanto, é fundamental que professores e demais profissionais da educação reconheçam que suas práticas influenciam toda a formação do aluno, que é um ser integral e social.

Sob essa perspectiva, os profissionais do AEE têm se dedicado, mesmo diante das dificuldades, a atender seus educandos como indivíduos integrais, incluindo em suas práticas métodos variados de acesso ao conhecimento. Nessa busca, eles exploram diferentes abordagens de ensino, visando alcançar aqueles que necessitam de uma atenção diferenciada. A seguir, serão expostas algumas práticas exitosas no AEE para estudantes públicos deste atendimento.

A primeira proposta está apresentada abaixo na figura 1 intitulada “Jogo Qual é o nome?” Este jogo pode ser praticado no site Worwall com o auxílio de um professor ou pares de estudantes conforme o nível de conhecimento e assimilação dos mesmos.

Figura 1 - Jogo Qual é o seu nome?



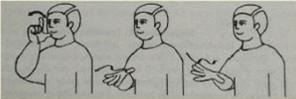
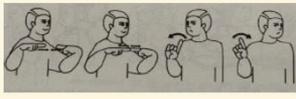
Fonte: site Worwall, disponível em: <https://wordwall.net/pt/resource/11587703/atividade-de-datilologia-em-libras/atividade-de-datilologia-em>.

Esse jogo consiste em uma atividade de alfabetização para praticar a datilologia em Libras. As perguntas de múltipla escolha aparecem na tela e o estudante clica na datilologia que ele achar correta. Assim, é possível praticar a leitura e aprendizado de novas palavras, enriquecendo o repertório linguístico dos estudantes surdos, além de ser uma importante ferramenta em sala de aula para apropriação de diversos conhecimentos dos componentes curriculares.

Logo abaixo, na figura 2, é possível observar uma atividade de configuração de mãos organizada com cinco sinalizações de sinais compostos, seguidas da enumeração em pares de cada sinal apresentado e a exposição de cinco imagens respectivas a cada sinal trabalhado na questão.

Figura 2 - Atividade configuração de mãos

Atividade - 01 Agora, identifique a numeração e a ordem de execução necessárias para que os sinais solicitados sejam realizados, conforme o exemplo abaixo:

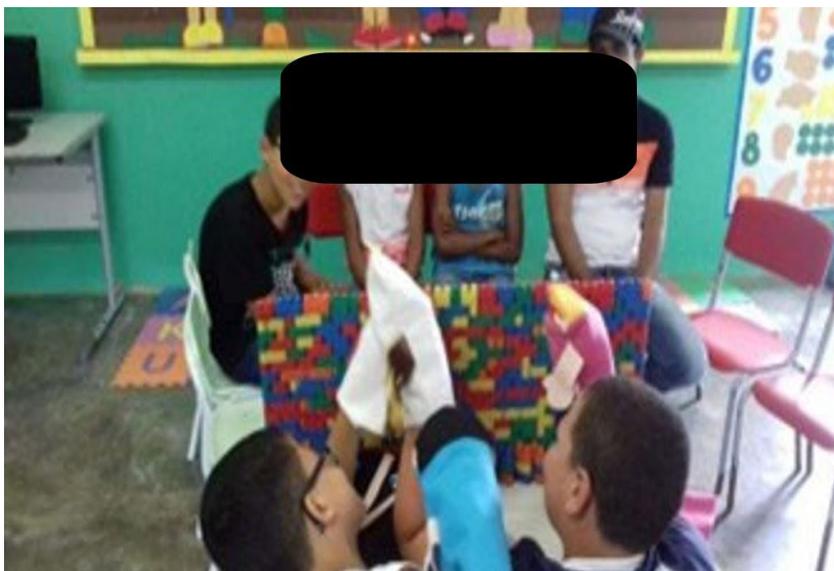
	CM= 24 + 05	
	CM= ___ + ___	
	CM= _____	
	CM= ___ + ___	
	CM= ___ + ___ + ___	

Fonte: Atividade elaborada pela autora Carla Soriano. As imagens utilizadas foram selecionadas do Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue - NovoDeit-Libras Língua de Sinais Brasileira. Volume 2: Sinais de I a Z (Capovilla et al. (2015, p. 1647) contido no Produto Técnico Tecnológico do mestrado profissional em educação inclusiva PROFEI/UEMA.

Essa atividade consiste na identificação da numeração e na execução dos sinais solicitados. Com o apoio das configurações de mãos, o estudante consegue realizá-los conforme o comando impresso e aprender diferentes sinais de acordo com as configurações aprendidas em momento anterior à atividade proposta. Esse recurso foi avaliado positivamente por profissionais que atendem estudantes surdos em salas de recursos tendo boa aceitação pelos estudantes.

Na proposta/atividade mostrada na figura 3, ocorre a apresentação entre estudantes com deficiência a seus pares, durante a qual contam histórias por meio do uso de fantoches.

Figura 3 - Produção e contação de Histórias a partir de fantoches.



Fonte: AEE de Barra de Guabiraba/PE, 2017.

Nesta prática, proporciona-se aos estudantes com deficiência intelectual e múltipla a oportunidade de estimular a concentração, a contação/(re)contação e/ ou criação/ (re) criação de histórias através do uso de fantoches. Nesse contexto, ressalta-se a importância dos recursos lúdicos no desenvolvimento das potencialidades dos educandos com deficiência.

Na atividade seguinte, figura 4, observa-se a utilização de bolas de gude e numerais com pinos todos em madeira. Estudante manipula os materiais concretos fazendo a associação dos pinos com os numerais apresentados, além de fazer a quantificação com as bolas de gude.

Figura 4 - Matemática concreta: somando conhecimento.



Fonte: AEE de Barra de Guabiraba/PE, 2017.

Essa abordagem prática promove um aprendizado mais inclusivo, em que os educandos podem desenvolver suas habilidades matemáticas de maneira lúdica e sensorial. Além de facilitar a compreensão dos conceitos numéricos, o uso desses materiais concretos também estimula a coordenação motora e o desenvolvimento cognitivo. Ao manipular os numerais e as bolas de gude, os estudantes com deficiência potencializam suas habilidades.

Na atividade descrita, na figura 5, estudante com deficiência visual realiza a construção de figuras simétricas utilizando o recurso pedagógico Multiplano, na sala de recursos multifuncionais, sob a orientação da profissional do AEE.

Figura 5 - Estudante construindo figuras simétricas no recurso pedagógico Multiplano.



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2024.

Essa atividade permite que o estudante com deficiência visual realize de forma autônoma e independente todo o processo de montagem das figuras simétricas. É importante ressaltar que a orientação do profissional de AEE é fundamental para a realização da tarefa proposta.

Conforme Ferronato (2002) esse recurso pedagógico, multiplano, facilita na aquisição de vários conceitos matemáticos e possibilita que pessoas com deficiência visual possam experimentar e compreender modelos, equações, figuras simétricas, geométricas, gráficos e representações trigonométricas de uma maneira tangível, transformando o que antes eram apenas palavras em algo concreto para essas pessoas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dessa discussão, a política de inclusão escolar, sendo um processo dinâmico e contínuo, mostra-se em fase de construção e reconstrução dos alicerces que lhe sustenta, posto que todo processo necessita de ajustes para se manter amparado nas bases que lhe escoram. No entanto, para haver inclusão escolar do/a estudante com deficiência, precisa-se de ajustes como: adaptações, adequações e flexibilizações curriculares segundo as necessidades específicas do/a estudante, construído tanto pelo/a professor/a regente como do/a profissional de AEE na divisão tarefas, responsabilidades no ato de planejar, instruir e avaliar suas ações e estratégias de forma colaborativa, possibilitando assim o desenvolvimento educacional do/a estudante da educação especial.

Consoante ao assunto abordado, a inclusão escolar do/a estudante com necessidades específicas não se resume somente ao ensino colaborativo, mas a ruptura de barreiras atitudinais, comunicacionais, metodológicas, informações, entre outras.

A esses momentos de ajustes e organização do atendimento, baseado em documentos orientadores quanto à inclusão e ao trabalho multidisciplinar, soma-se a autonomia docente como fator primordial para a efetivação das adequações latentes em sua realidade. Ao ter conhecimento da necessidade específica dos estudantes, o professor do AEE pode traçar o seu plano e explorar uma variedade de recursos adaptados para o fim que desejar e ajustar à sua prática ao cotidiano escolar.

Tão importante quanto executar ações exitosas no contexto escolar para esses estudantes, é ter uma compreensão de como as leis podem, de fato, tomar um espaço na dimensão prática através do entendimento de todos os agentes educacionais que se responsabilizam, mesmo diante dos desafios complexos que foram sucintamente apresentados nesta pesquisa, podem exercer seus papéis com criatividade e persistência para o ensino dinâmico, reflexivo e inclusivo.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Ednea Rodrigues de. **Prática Pedagógica inclusiva: um estudo de caso em escola com atendimento educacional especializado (AEE) em Jaboatão dos Guararapes-PE**. 2014. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Federal de Pernambuco. Orientadora: Profa. Dra. Laêda Bezerra Machado Recife – PE, 2014.

ARAUJO, Beatriz; ANDRADE, Maria Clara; COELHO, Marcela. **94% dos professores não têm formação para lidar com alunos com deficiência**. Levantamento organizado pela reportagem do Terra a partir de dados do MEC/ Inep disponibilizados na plataforma Diversa do Instituto Rodrigo Mendes, 2023. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/educacao/educar-para-incluir/94-dos-professores-nao-tem-formacao-para-lidar-com-alunos-com-deficiencia,5d4213e256ec2b1bd3204e649b0f49a9sqswjtji.html>

BEYER, H.O. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988**. Diário Oficial da União, seção 1, Brasília, DF, ano 127, n. 191-A, p. 1-32, 05 out. 1988. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 5 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: portal.mec.gov.br/.../16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da Acesso em: 08 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 11 ago. 2021.

BRASIL. **Projeto Unesco 914BRZ1060 N 03/2021 Documento técnico contendo as informações educacionais sobre o Atendimento Educacional Especializado AEE das Regiões Sul e Centro-Oeste, Sudeste, Norte e Nordeste do Brasil**. Brasília, novembro de 2022. Disponível em: https://diversa.org.br/wp-content/uploads/2024/04/pesquisa_nacional_aee_mec_unesco_2022.pdf

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 02 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade de Educação Especial. Brasília. Diário Oficial de União, Seção 1, p.17, 05 de Outubro de 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica nº 04/2014**. Brasília, DF.: MEC, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/gestar-ii/-material-de-ensino-/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/16761-legislacao-secadi>. Acesso em : 21 abril 2024.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2001.

DE CASTRO CRISTOVAM, Maria Osvalda; MENDONÇA, Lurian Dionizio; CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho. **Reflexões sobre as práticas pedagógicas inclusivas e o IDEB**. [TESTE] Debates em Educação, v. 13, n. 31, p. 378-400, 2021.

DUTRA, C.P.; SANTOS, M.C.D.; GUEDES, M.T. **Manual de orientação: Programa de implantação de sala de recursos multifuncionais**. Brasília: MEC/ SEESP, 2010.

FERRONATO, R. **A construção de instrumentos de inclusão no ensino da matemática**. 2002. Dissertação (mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

FONSECA, J.G. **O Atendimento Educacional Especializado e o uso das tecnologias nas salas de recursos multifuncionais no Ensino Médio público do Distrito Federal**. 126 f. 2015. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

FONTES, Rejane de Souza. **Ensino colaborativo: uma proposta de educação inclusiva**. Araraquara (SP): Junqueira & Marin, 2009.

SILVA, Aline Maria da. **Educação especial e inclusão escolar: história e fundamentos**. Série Inclusão Escolar. Curitiba: Intersaberes, 2012.

SILVA, Allan Kelisson Verissimo da. **Prática pedagógica docente no atendimento educacional especializado-AEE: um manancial de experiências**. 2022.



Os Desafios dos Professores de Duas Escolas da Rede Municipal de Ensino da Cidade de São José de Ribamar-MA no Atendimento Educacional em Sala de Aula Comum dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental com Alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA)

Elizabeth Ramos dos Santos Martins

Especialista em Educação Especial e Inclusiva (UEMA). Professora de Educação Infantil e Anos Iniciais em São José de Ribamar e Paço do Lumiar-MA. CI <http://lattes.cnpq.br/4120800056441656>

Gilsene Daura de Silva Barros

Mestra em Educação PPGE/ Universidade Federal do Maranhão – UFMA. Professora do Atendimento Educacional Especializado-AEE da SEDUC-MA - SEMED- SJR. Cv: <http://lattes.cnpq.br/5071517396207928>

Ivone das Dores de Jesus

Doutora em Educação pela UFGD- Universidade Federal da Grande Dourados- MS. Profa. Dra. da Universidade Estadual do Maranhão Cv: <https://lattes.cnpq.br/1086598726620130>

INTRODUÇÃO

O presente estudo aponta os desafios dos professores de duas escolas da Rede Municipal de ensino da cidade de São José de Ribamar-MA, no atendimento educacional em sala de aula comum dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com alunos com Transtornos do Espectro Autista (TEA). O interesse pelo tema surgiu em março de 2020, ao participar de uma formação para professores com a temática Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, ofertada pela Federação das Entidades Comunitárias e Similares (Fecos). Essa formação contou com a presença de vários professores e alunos e dentre estes, havia um professor com autismo, cujo depoimento, sobre sua carreira como docente e discente, foi interessante, o que despertou nosso interesse em compreender melhor como um aluno com autismo é atendido na escola regular, bem como as dificuldades que ele enfrenta para aprender. Após sua fala, os demais professores expuseram os desafios diários que encontram, ao atender alunos com algum tipo de deficiência, o que nos deixou bastante inquietos, e motivados, a saber quais os desafios que os professores enfrentam para atender especificamente o aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Vários trabalhos científicos abordam o autismo, contudo, entender esse processo de professor e aluno autista dentro de duas escolas da Rede Municipal de ensino de São José de Ribamar, dos anos iniciais do Ensino Comum, foi o que nos suscitou um grande interesse. Dessa forma, percebemos a necessidade e a pertinência, de trazer uma nova contribuição para a educação Especial e Inclusiva, especialmente no que se refere ao professor e ao aluno com TEA. Discutindo estratégias, qualidade de ensino do aluno com autismo, bem como a postura

que o profissional adota, na sua prática educativa, no atendimento a alunos com TEA. A relevância acadêmica deste trabalho consiste, na discussão sobre o papel do educador frente ao aluno com autismo, e suas ações. Com vista, a mediar um ensino apropriado, que promova a inclusão, além de estratégias e metodologias diversificadas na ministração das aulas.

Assim, esperamos que, em face da relevância social desta temática, este estudo possa contribuir para o desenvolvimento e crescimento de alunos com autismo, por meio de propostas pedagógicas e metodológicas variadas, que promovam a aprendizagem. Sabemos, que a existência de políticas públicas e Leis, que amparam não somente a inclusão de discentes com TEA, mas também seu acesso à escola, que ainda é restrito, deve estar sempre em pauta nas discussões educacionais, principalmente no que diz respeito ao binômio de acesso e permanência à sala de aula, além da dificuldade que muitos professores têm de ensinar um aluno com autismo.

Por outro lado, a inclusão do aluno com necessidades específicas na Rede Regular de Ensino, requer a superação de desafios, como por exemplo, a reorganização do profissional de educação, uma vez que somente a entrada do aluno na escola não é o suficiente para garantir seu conhecimento. A inclusão escolar inicia-se pelo porteiro, transcorre toda a escola, além da sala de aula, cuja responsabilidade cabe ao professor, e “[...], pois nem sempre há possibilidades dos outros indivíduos da escola estarem preparados” (Cunha, 2014, p. 101 *apud* Fernandes, 2016, p. 1). Diante dessa realidade, faz-se necessário compreender os desafios dos professores da Rede Municipal de Ensino São José de Ribamar, no atendimento ao aluno autista, e para tanto, surgiu a seguinte questão problema: De que maneira, os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental desta rede de ensino, são qualificados para atenderem alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na sala de aula comum?

Para auxiliar na busca da resposta a essa questão, foi definido como objetivo geral deste trabalho: Analisar o atendimento educacional realizado em sala de aula comum dos anos iniciais, voltado para a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), em duas escolas da Rede Municipal de Ensino Fundamental em São José de Ribamar - MA. Desse modo, o presente estudo se constitui de uma pesquisa exploratória e descritiva, sem intervenção no local estudado, mas considerando análise dos dados levantados por meio de um questionário aplicado aos professores.

Quanto aos procedimentos técnicos, trata-se de uma pesquisa de campo, com abordagem qualitativa. Para a coleta de dados aplicamos um questionário aos professores que atuam com discentes com TEA na referida Rede de Ensino, como já mencionado. E para preservar suas identidades, foram identificadas no estudo, como: professora A e professora B. Para aplicação do questionário, foi necessário uma Carta de Apresentação, assinada pela gestão da escola onde os docentes lecionam. A coleta dos dados e a aplicação do questionário foram realizadas via WhatsApp, pois devido à ocorrência da pandemia (COVID19) as escolas do município de São José de Ribamar, não estavam em funcionamento por um longo período, e, atualmente, as aulas estão sendo realizadas de forma Remotas.

Considerando o exposto, temos a divisão do trabalho, com a seguinte estrutura: no primeiro capítulo, consta a introdução; no segundo, apresentamos um breve histórico sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA). No terceiro capítulo, tratamos da inclusão de alunos com TEA, nos espaços escolares, e da formação do professor. O quarto capítulo, traz a descrição sobre a Metodologia utilizada, e no quinto capítulo, os resultados da pesquisa e por fim no sexto capítulo, as Considerações Finais.

UM BREVE HISTÓRICO SOBRE O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Neste capítulo, elencaram-se informações sobre o TEA, provenientes do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) o qual apresenta em seu contexto, características essenciais do Transtorno do Espectro Autista, que são prejuízo persistente na comunicação social recíproca e na interação social, visto que padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesse ou atividades, os mesmos sintomas, estão presentes desde o início da infância, limitando e prejudicando o funcionamento diário (American Psychiatry Association, 2014, p. 53).

A partir de 2013, uma nova versão do Manual, o DSM-5, trouxe o Transtorno do Espectro Autista (TEA), subdividido em: leve, moderado ou grave. O TEA passou assim a englobar diferentes síndromes caracterizadas por desordem do desenvolvimento neurológico, as quais passaram a ser identificadas pelos seguintes critérios: dificuldades na comunicação social e presença de comportamentos repetitivos e interesses restritivos (EDUCASERBLOG, 2017).

O Autismo é uma condição que é definitiva. A criança nasce e cresce com ela, e cada uma aprende a seu modo. O diagnóstico é feito por meio da observação do comportamento da criança, bem como das perguntas feitas a família, não havendo para sua identificação exames laboratoriais, nem características físicas do indivíduo (EDUCASERBLOG, 2017). “O transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma disfunção neurológica, que afeta a sociabilidade, a comunicação verbal e não verbal, e expressa inadequações comportamentais. Os primeiros sintomas manifestam-se antes dos 3 anos de idade” (Silva; Gaiato; Reveles, 2012 *apud* Fernandes, 2016, p. 2).

Contudo, a Lei Federal 12.764/2012, instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com o Transtorno do Espectro Autista, conhecida como Lei Berenice Piana, dispondo sobre a política nacional de proteção dos direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA) (Valente, 2017). Em seu primeiro artigo, a Lei determina as características da pessoa com TEA, como sendo, aquelas que apresentam deficiências persistentes e comprovadas clinicamente. Explicita também, a necessidade da participação social, a qual deve abranger a formulação de políticas públicas, que visem ao atendimento da pessoa com TEA, e o acompanhamento e avaliação do seu desenvolvimento (Valente, 2017).

Dando continuidade, tem-se ainda a LBI, a Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/15, que aborda os direitos da pessoa com deficiência e enuncia a mudança do conceito de deficiência, agora não mais entendida como uma condição estática e biológica da pessoa, mas, sim, como resultado da interação das barreiras impostas pelo meio. A deficiência deixa de ser um atributo da pessoa e passa a ser resultado da falta de acessibilidade, competindo à sociedade e ao Estado ofertar às pessoas, conforme as características de cada um (Brasil, 2015). Sendo assim, a Lei deixa claro, que a pessoa com TEA, deve ser contemplada legalmente, para seu pleno desenvolvimento acadêmico e social enquanto cidadão. Com estímulos e amparo social, educacional e inclusivo, menores são suas dificuldades no ambiente escolar.

INCLUSÃO DE ALUNOS COM TEA NOS ESPAÇOS ESCOLARES

O atendimento de alunos com necessidades especiais, na Rede Regular de Ensino, acaba por exigir várias mudanças no meio escolar, como práticas pedagógicas que condigam com a singularidade de cada aluno, evidenciando a necessidade do apoio da família, e de especialistas da área da educação e saúde. Além de outras ações que venham a desenvolver a socialização, autoestima, autonomia, a linguagem, condições indispensáveis para a formação do aluno enquanto cidadão (Fernandes, 2016).

Desse modo, a inclusão do aluno com TEA, nos espaços escolares, exige um maior comprometimento da escola; uma mudança em suas estruturas físicas, além de um corpo docente qualificado; adaptações curriculares e recursos que propiciem a este aluno uma aprendizagem significativa. A inclusão significa também, dar condição ao discente com TEA, estar em uma escola preparada para recebê-lo. A família, por sua vez, tem o papel fundamental para sua inclusão. Sabemos que não é fácil para os pais saberem que seu filho é autista, por isso é necessário orientá-los sobre este tipo de transtorno e as consequências que ele apresenta para o desenvolvimento de uma criança, bem como acerca dos recursos a serem usados para ajudá-lo.

Por outro lado, a inclusão de alunos com (TEA) nas instituições de ensino, requer a superação de vários desafios, e destacamos aqui a preparação do professor. Pois, como afirma Cunha (2014, p. 101 *apud* Fernandes, 2016, p. 1): “Não há, como falar em inclusão, sem mencionar o papel do professor. É necessário que ele tenha condições de trabalhar com a inclusão e na inclusão”. Assim, é importante que os professores estejam aptos a atuar com alunos autistas, a fim de que estes se desenvolvam em todos os seus aspectos: físico, afetivo, social e cognitivo.

Portanto, os docentes devem sempre buscar conhecimento, formação continuada, para melhor contribuir para o aprendizado do seu aluno e compreender, que são sujeitos indispensáveis no processo de ensino-aprendizagem do discente. Todavia, promover a inclusão, implica promover mudanças e reformular o Sistema Educacional de Ensino, para oferecer uma educação de qualidade, sendo necessário, adaptações curriculares e metodológicas, uso da tecnologia da informação e da comunicação as chamadas (TIC).

A Formação do Professor

Sabe-se, que o professor tem um papel de grande importância na inclusão do aluno com TEA, tendo em vista, que é ele que possui um contato mais próximo com esse aluno, deixando de ser um transmissor de conhecimentos e passando a orientar o aluno, estimulando seu desenvolvimento e a aprendizagem, a partir de interações na sala de aula. Para tanto, necessita de qualificação, de uma formação que lhe possibilite desenvolver um bom trabalho, e assim colher bons resultados (Barbosa; Zacarias; Medeiros; Nogueira, 2013).

Desta forma, é importante salientar, que o professor tem um papel indispensável na inclusão do aluno com TEA, por ser ele que recebe e estabelece o primeiro contato com a criança, além de adequar suas metodologias de ensino de acordo com as especificidades de cada aluno (Barbosa; Zacarias; Medeiros; Nogueira, 2013, p. 9). É notório, que em muitas situações, o aluno com TEA, não interage, e conseqüentemente não participa das atividades em grupo. Cabendo ao professor, a função de incluí-lo no convívio do meio, ajudando-o no processo de sua socialização. Por isso, o professor deve conhecer as características e dificuldades que abrangem esse transtorno, o que lhe permitirá um melhor planejamento de suas ações. O professor deve também, ter sensibilidade e serenidade no convívio com as diferenças de seu alunado.

No entanto, a realidade educacional ainda apresenta um quadro de docentes sem nenhuma qualificação para atender o aluno com TEA, e poucos buscam uma formação continuada, que contemple essa temática (Barbosa; Zacarias; Medeiros; Nogueira, 2013, p. 10). A inclusão, em sua exatidão, acontece de fato, quando os sistemas de ensino criam escolas e capacitam seus professores e funcionários, para que compreendam a singularidade de cada aluno. De modo, que a inclusão em sala de aula passe a existir de forma consciente, e o conjunto escolar em sua totalidade, possa oferecer um suporte pedagógico sólido, para o aluno com TEA (Barbosa; Zacarias; Medeiros; Nogueira, 2013, p. 6).

METODOLOGIA

Este estudo se constitui a partir da pesquisa descritiva de cunho exploratório. Pois, conforme Gil (2008), a pesquisa exploratória tem por objetivo proporcionar uma maior familiaridade com o problema levantado. Quanto aos procedimentos técnicos, é uma pesquisa de campo com abordagem qualitativa, fundamentada em materiais já publicados, constituídos de: livros, revistas, artigos, monografias, teses etc (Prodanove; Freitas, 2013, p. 54).

- **Lócus da pesquisa**

Duas escolas da Rede Municipal de Ensino Fundamental de São José de Ribamar - MA. Ambas atendem em dois turnos: matutino e vespertino. A identificação das participantes se dá através da Professora A e Professora B.

- **Participantes**

Participaram da pesquisa duas professoras que lecionam na Rede Municipal de Ensino de São José de Ribamar - MA. Sendo identificadas por Professora A e Professora B.

- **Instrumento da coleta de dados**

Para desenvolvimento da pesquisa, utilizou-se a abordagem qualitativa e a pesquisa campo, com aplicação de questionário contendo 10 perguntas.

RESULTADO DA PESQUISA

Tendo em vista a inclusão do aluno com TEA, e a formação do professor para atendê-lo, relatamos a seguir o resultado dos questionamentos obtidos, através das duas (2) professoras A e B. A primeira pergunta direcionada foi: “Qual sua formação acadêmica?”.

Formada em Pedagogia, Especialista em psicopedagogia e Educação Inclusiva. (Professora A). (Professora B) afirmou ter cursado apenas, Pedagogia.

Assim, é pertinente ressaltar que a formação continuada deve ir muito além da presença do professor em cursos, que envolvem suas ações no processo de ensino-aprendizagem. Levando-o a refletir sobre suas práticas, tornando-se um pesquisador de sua ação, e aperfeiçoando cada vez mais o ensino dado em sala de aula (Nascimento, 2009, p. 06)

Em seguida perguntou-se: “Como você conceitua o TEA?”.

Transtorno neurológico com comprometimento das funções executivas do indivíduo. (Professora A).

Transtorno do Espectro Autista é caracterizado por alterações no neurodesenvolvimento da pessoa, podendo apresentar diferentes graus, interferindo na comunicação, interações social e comportamento do indivíduo. (Professora B).

Observou-se que ambas deram uma resposta bem resumida, mas, de forma, satisfatória, demonstrando que conhecem algumas características do autismo, e isso é importante para o primeiro contato com essa realidade em sala de aula.

Em relação “Às experiências adquiridas no atendimento aos alunos com TEA”? As mesmas responderam:

Essa foi minha primeira experiência com aluno autista; comecei a atuar na Educação Especial em 2018. (Professora A).

Não. (Professora B).

Observamos que a Professora A, embora tenha afirmado ser sua primeira experiência, já havia desenvolvido trabalhos, em anos anteriores na área de

educação especial. E, a Professora B, mencionou nunca ter desenvolvido trabalhos escolares direcionados a alunos com deficiência. Isso nos chamou atenção e nos preocupou, pelo fato das escolas serem bastante heterogêneas, o que requer um trabalho pedagógico mais qualitativo, com respeito às especificidades existentes.

Logo em seguida, indaga-se às entrevistadas, questionando que: “Muitas são as dificuldades encontradas no processo de alfabetização. Diante disso, que características você observa em crianças com TEA?”.

O aluno do qual faço acompanhamento em TEA é alfabetizado, e além do autismo, ele possui Altas Habilidades; ele acompanha as rotinas da sala de aula sem dificuldades na área cognitiva. A dificuldade é em relação ao barulho; ele tem hipersensibilidade emocional, ele não gosta de toque e às vezes ele se isola. (Professora A).

As crianças com TEA têm dificuldade em se adaptar às normas da sala de aula, sendo necessário um processo de aprendizagem que considere as características e especificidades de cada autista. (Professora B).

Observa-se na resposta da Professora A, que embora o aluno seja alfabetizado, este ainda apresenta outras dificuldades, e isso exige ainda mais profissionalismo por parte dela. Já a Professora B, coloca que o aluno apresenta dificuldades para se inserir, dentro das regras da sala de aula regular, necessitando assim, de um acompanhamento mais aprofundado. Segundo Barbosa, Zacarias, Medeiros e Nogueira (2013, p. 6), “A criança autista passa a conviver com outras crianças, podendo apresentar comportamentos agressivos com professores e colegas, gerando conflitos”.

Quando se perguntou: “Sabendo-se que nesta escola tem um aluno que apresenta TEA, a escola recebe algum apoio da equipe multidisciplinar da Secretaria do Município (SEMED)?” As mesmas responderam:

Não. A Rede possui uma escola especial a Escola Dra. Maria Amélia Bastos, que atende alunos com deficiência no contraturno. Essa escola possui uma equipe interdisciplinar pela qual os alunos são atendidos. Lá possui psicólogo, fonoaudiólogo, nutricionista. (Professora A).

A Secretaria faz um acompanhamento em algumas escolas com alunos com necessidades especiais, através de visitas, conversas com os responsáveis, professores e o próprio aluno; a escola não possui um especialista que atenda esse aluno, sendo necessário encaminhar os alunos para a Escola Municipal Dra. Amélia Bastos. (Professora B).

Diante do exposto, percebemos que as escolas e as professoras quase não recebem o suporte necessário da Secretaria de Educação, visto que a Professora A afirma que não há apoio na escola por parte da Secretária e a Professora B declara

que só recebe visitas, mas se houver alunos com alguma necessidade educacional, estes são encaminhados para o Centro de Referência no Município, à escola Dra. Maria Amélia Bastos.

Sendo assim, o aluno que é encaminhado para essa escola ainda tem grandes chances de ter um processo de ensino-aprendizagem mais eficaz. Entretanto, se na escola regular não tiver um professor com formação especializada para trabalhar com alunos com TEA, isso atrasa um pouco o processo inclusivo. Segundo Pietro (2006 *apud* Fernandes, 2016), cabe aos Sistemas de Ensino o compromisso com a formação continuada do professor, a fim de garantir a qualidade do ensino por meio de novas práticas pedagógicas, que atendam as características específicas de seu aluno. Observa-se ainda, que em pleno século XXI, existe um grande descompromisso com a questão da diversidade humana, isso se torna inquietante, diante de uma sociedade, tão diversificada.

Em relação à pergunta: “Ao saber, que iria receber um aluno com autismo em sua sala de aula, sentiu-se segura?” As professoras relataram:

Sim. Dada minha primeira experiência com esse público, em se tratando de alunos com altas habilidades, além de o autismo ser desafiador para o professor. (Professora A).

Ainda me sinto um pouco insegura, ainda mais com o aumento de crianças com TEA, na escola. (Professora B).

Ressalta-se que a Professora A, mesmo sentindo-se segura, esclarece que atender um aluno com autismo é desafiador. Enquanto que a professora B, diz não se sentir segura, sobretudo, porque cresceu o número de crianças com diagnóstico de TEA na escola onde trabalha. A partir dessa resposta da Professora B, percebemos que ainda existe uma grande insegurança, um despreparo por parte de alguns profissionais da educação na receptividade desse público. “O professor precisa estar preparado para lidar com as diferenças, com a singularidade e a diversidade de todas as crianças e não com um modelo de pensamento comum a todas elas” (Nascimento, 2009, p. 6).

Quando indagadas sobre: “Quais estratégias pedagógicas você utiliza em sala de aula, para incentivar o aluno autista a participar das atividades?” Elas enfatizaram que:

Ele não tem dificuldades de participar das aulas, mas fica entediado algumas vezes nas aulas. (Professora A).

Promovo algumas atividades inclusivas, busco por atividades mais lúdicas ou artísticas; são as mais interessantes para eles. (Professora B).

A Professora A, não respondeu de forma satisfatória, mas, a professora B, disse inserir atividades lúdicas e artísticas em sua prática pedagógica. Diante disso, Silva, Gaiato e Reveles (2012, p. 219 *apud* Fernandes, 2016, p. 10), afirmam que os recursos visuais atraem a atenção dos alunos com TEA, bem como favorecem

sua aprendizagem e comunicação. Os autores sugerem a utilização dos PECS (Sistemas de Comunicação mediante troca de figuras), um método que leva o professor a utilizar figuras, para facilitar a comunicação e a compreensão, ao estabelecer uma associação entre a atividade e o símbolo. Esse método contribui muito para a interação do autista com indivíduos.

Todavia quando questionadas acerca de: “Como é realizada a avaliação desses alunos com TEA? Estas avaliações estão sendo satisfatórias com relação ao esperado da aprendizagem desse discente?” Explicaram da seguinte forma:

Na escola em que trabalho, eles me deram liberdade de avaliar meus alunos com deficiência. (Professora A).

As avaliações são adaptadas com os alunos e suas dificuldades, a fim de avaliar seu processo de aprendizagem. (Professora B).

A Professora A, tem o aval da escola para avaliar seu aluno; esta é especialista em Educação Especial e psicopedagoga. A Professora B, avalia a partir da dificuldade de seu aluno autista, adaptando a avaliação. No entanto, não responderam se estas avaliações estão trazendo resultados satisfatórios, em relação ao aprendizado da criança. Sabemos que a avaliação é algo bastante relevante, dentro deste contexto de educação inclusiva. Pois, deve ser repensada e adaptada de acordo com cada realidade, respeitando o tempo limite de fazê-la.

Ao serem questionadas sobre “Quais as dificuldades encontradas para o atendimento de alunos com TEA em sala de aula?” Ambas afirmaram que:

Eles ficam entediados com muita frequência, dificuldades de atenção, inquietos. (Professora A).

Eles requerem um acompanhamento mais individualizado; as salas regulares possuem um grande número de alunos dificultando esse processo. Além de conscientizar os alunos sobre a dificuldade do colega, sendo importante para a socialização da criança com TEA. Mas, faltam recursos e tutores para auxiliar. (Professora B).

Diante das respostas ao questionamento, pode-se notar a dificuldade que as professoras têm em manter esses alunos calmos, pois quando estão inseridos em uma sala com um grande número de alunos, fica difícil trabalhar. A Professora A, por exemplo, tem um aluno que não gosta de barulho. A Professora B, expõe que faltam recursos e tutores que as auxiliem nas tarefas e nos cuidados com o aluno autista.

Ao se perguntar sobre: “O que consideram que precisaria mudar, na Rede Municipal de ensino, para melhorar no desenvolvimento de seu trabalho, no atendimento ao aluno com TEA?” Elas responderam:

Vejo que faltam informações e conhecimento sobre o TEA e outras deficiências para sensibilizar os profissionais da educação de forma geral; faltam mais profissionais nas escolas; somos poucos em relação ao número de alunos com algum tipo de deficiência. (Professora A).

Os alunos com TEA demandam muita atenção e acompanhamento individualizado; ter um auxiliar tutor ajudaria no processo de aprendizagem. Ter um acompanhamento médico regular e participação da família também facilitaria o processo. (Professora B).

A Professora A, elucida que é preciso uma abrangência maior sobre informações do TEA, pois muitos professores se encontram despreparados para atender um aluno autista. Ela coloca também que o número de professores habilitados, para atender alunos com algum tipo de deficiência, é muito pequeno. Já a Professora B, descreve que os alunos com TEA demandam um cuidado maior, sendo necessário apoio de um tutor, todavia, este não é disponibilizado pela Secretária de Educação. Além disso, a participação da família é primordial nesse processo. O investimento maior, neste caso, seria desenvolver algo que pudesse sensibilizar a clientela escolar, para atender a essa realidade, pois precisamos nos adaptar às novas mudanças.

Diante dos dados coletados das respostas do questionário, viu-se que as duas Escolas da Rede Municipal de Ensino Fundamental de São José de Ribamar – MA, precisa se organizar e se estruturar melhor, principalmente no tocante à formação continuada de seus professores, bem como, na oferta de estruturas mais apropriadas para atender o aluno com TEA, contribuindo com recursos e suportes pedagógicos.

As escolas, não deveriam ajudar seus alunos somente ao enviá-lo para um Centro Especializado do município, mas dispor de seus próprios espaços escolares para oferecer esse atendimento. Observamos ainda que a Professora A, tendo um currículo e experiências, que pode lhe possibilita atender melhor um aluno autista, mesmo assim, não é o suficiente. Visto que trabalha em sala de aula, com um grande número de alunos, precisando de ajuda de um tutor, e de mais profissionais em sua escola, que sejam capacitados para atender os alunos autistas.

Observou-se também, que as professoras precisam ter formações específicas, para trabalharem com alunos com TEA, poucas buscam se qualificar, e isso pode dificultar seu desempenho. O que foi dito, anteriormente por uma das entrevistadas. E, mesmo que seus alunos sejam encaminhados à escola Dra. Maria Amélia no contra turno, não tem sido suficiente. Pois o ensino da escola regular deve também contribuições, por meio de metodologias diversificadas, para melhor promover o processo de ensino-aprendizagem do aluno autista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentamos neste trabalho, algumas reflexões sobre os desafios enfrentados pelos professores, de duas escolas da Rede Municipal de Ensino da cidade de São José de Ribamar - MA, no atendimento a alunos com TEA. Podemos perceber que há inúmeros desafios a serem vencidos pelos alunos autistas e pelos professores, no tocante à inclusão educacional. Os professores enfrentam desafios

diários, para atender um aluno com TEA, sendo-lhes indispensável uma formação continuada, que os capacite melhor em conhecimento e técnicas pedagógicas, para o atendimento inclusivo dentro das escolas regulares.

Concluimos, que as duas escolas pesquisadas da Rede Municipal de ensino de São José de Ribamar – MA, ainda se encontram deficitárias. Haja vista, a precariedade de recursos, e as poucas mudanças que foram feitas, as metodologias de ensino e a falta de uma estrutura física adequada das escolas para atender a criança com TEA. Além disso, a falta de recursos e de qualificação do professor acaba por impedir que a escola ofereça uma educação inclusiva de qualidade. Uma vez que o docente, muitas vezes, ao receber um aluno com TEA em sua sala sente-se, ao mesmo tempo, inseguro e desafiado a iniciar esse processo de inclusão.

Por outro lado, a falta de conhecimento sobre este transtorno acarreta prejuízo a esses alunos, pois, tanto os professores quanto os pais, vivem a incerteza de qual caminho trilhar. Sendo assim, deve ser dada ao professor a oportunidade de participar de formações continuadas, e o mesmo se sinta constantemente dependente de aperfeiçoamento nesta área. De modo, a estabelecer novas estratégias de ensino, rever as metodologias adotadas, e buscar informações, sobre a realidade dos alunos com TEA, e as especificidades de seu atendimento. A comunidade escolar e o professor devem levar em conta, as competências e habilidades deste estudante, a serem descobertas e desenvolvidas. Em suma, os objetivos de uma escola inclusiva, devem direcionar-se para o aperfeiçoamento, na melhoria da qualidade de vida e do ensino-aprendizagem do aluno com TEA, pois, a responsabilidade da inclusão, depende de todos que fazem parte da comunidade escolar e da família.

REFERÊNCIAS

AMERICAM PSYCHIATRY ASSOCIATION (APA). **Manual Diagnóstico estatísticos de transtornos mentais DSM-V**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BARBOSA, Amanda Magalhães; ZACARIAS, Jaqueline da Cruz; MEDEIROS, Kesia Natália; NOGUEIRA, Ruth Kesia Silva. **O papel do professor frente a inclusão de crianças com autismo**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (EDUCERE), 4. Curitiba, 2013. Disponível em: <http://www.educere.br/bruc.com.br/pdf>. Acesso em: 20 mar. 2020.

BRASIL. Presidência da República Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 2 jan. 2020.

EDUCASERBLOG. **Aprendendo sobre autismo**. Disponível em: www.educaserblog.worpress.com. Acesso em: 20 nov. 2020.

FERNANDES, Adriano Hidalgo. Formação do professor para a inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na rede regular de ensino. Os desafios da escola pública Paranaense na perspectiva do professor. Paraná, 2016.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

NASCIMENTO, Rosangela do Pereira. **Preparando Professores para promover a Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Londrina, 2009. Disponível em: [//www.diaadiaeducacao.pr.gov](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov). Acesso em: 20 nov. 2020.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS de Cesar Ermani. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

VALENTE, Nara Luiza. A Lei 12.764/2012: **uma análise da proteção jurídica ao autista**. Londrina. PR: 2017. Disponível em: [//http://www.Socialiris.org.Lei12764pdf](http://www.Socialiris.org.Lei12764pdf). Acesso em: 1 jan. 2020.



Audiodescrição e a Educação Inclusiva: Tecnologia Assistiva nos Conteúdos Escolares

Ana Maria Lima Cruz

Doutora em Informática na Educação - UFRGS. Professora Titular EBIT UFMA/COLUN. CV: <http://lattes.cnpq.br/7606646727964927>

Jailson Antonio Ribeiro Viana

Mestre em Cultura e Sociedade - UFMA e Professor do AEE COLUN/UFMA. CV: <http://lattes.cnpq.br/7397400287213384>

Ana Zilda dos Santos Cabral Figueredo

Mestra em Educação - PPGE/ Universidade Federal do Maranhão - UFMA. Professora do Atendimento Educacional Especializado - AEE - COLUN/UFMA. <http://lattes.cnpq.br/2186616306342497>

INTRODUÇÃO

A presença das tecnologias digitais em todas as áreas da sociedade incluindo os processos educativos formais e não formais, tem tomado cada vez mais lugar no nosso cotidiano, o que pode ser percebido através do entrelaçamento entre tecnologia e pessoas, bem como do seu desenvolvimento.

Este artigo apresenta um estudo realizado no Colégio Universitário - COLUN da Universidade Federal do Maranhão – UFMA utilizando a narração em áudio como tecnologia assistiva para promover um processo inclusivo para alunos com deficiência visual do ensino médio. O problema da investigação parte da concepção de que é impossível que haja uma tecnologia “externa” que seja inerente ao sujeito ou nos grupos e que elas podem causar consequências na sociedade, mas muito pelo contrário, ela pode ser uma forma intrincada no rol social e nos sistemas e processos (Warschauer, 2006).

Especificamente no campo da utilização das mídias no contexto da educação inclusiva, bem como da sua inserção nos conteúdos escolares, a audiodescrição visa ampliar as possibilidades de acesso à cultura e à informação, contribuindo para a inclusão social, cultural e escolar, permitindo ao aluno com deficiência visual perceber o universo imagético presente em sala de aula, tais como: as ilustrações presentes nos livros didáticos e paradidáticos, gráficos, mapas, vídeos, fotografias, experimentos científicos, desenhos, peças de teatro, passeios, feiras de ciências, visitas culturais, dentre outros (Motta, 2010).

Enquanto tecnologia assistiva, a audiodescrição é um recurso, que se caracteriza por ser uma atividade de mediação linguística em mídias diversas. Para Franco (2010), trata-se de uma modalidade de tradução intersemiótica, que também pode ser definida como um modo de tradução audiovisual intersemiótico, na qual o signo visual é transposto para o signo verbal.

Para que seja audiodescrição, a tradução visual deve visar ao empoderamento do usuário da audiodescrição na apreciação, entendimento ou visualização dos eventos visuais traduzidos, sem a inferência, condescendência ou paternalismo do tradutor visual, sem a subestimação, generalização ou outra forma de barreira atitudinal do audiodescritor para com seu usuário (Lima e Lima, 2012).

Diante dessas reflexões iniciais, a questão norteadora da pesquisa foi compreender: De que forma os professores, como mediadores do processo ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência visual, podem inserir a audiodescrição em suas experiências pedagógicas em sala de aula?

A partir dessa questão, o objetivo geral foi: Analisar as possibilidades de inserção da audiodescrição pelos professores do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Maranhão (COLUN/UFMA) em suas experiências pedagógicas em sala de aula. E os específicos incluíram: a) Identificar as estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores que trabalham com alunos com deficiência visual no COLUN/UFMA; b) Verificar as possibilidades de aplicação da audiodescrição para acessibilidade dos conteúdos curriculares desenvolvidos em sala de aula; c) Identificar como a audiodescrição pode se articular ao ensino de diferentes componentes curriculares.

Por fim, considera-se o estudo da temática Mídias na Educação Inclusiva de suma importância, pois trata-se não somente de promover a inclusão de alunos com deficiência visual, mas, no caso da presente experiência, envolver os professores no contexto de uma educação inclusiva, equitativa e dialógica. A escolha do ensino médio é relevante por ser um espaço onde os materiais visuais têm um grande impacto na formação e preparação para acesso ao nível superior e para adquirir competências necessárias para o trabalho e prosseguimento de estudos.

ENSINO MÉDIO, DEFICIÊNCIA VISUAL E TECNOLOGIA: DESAFIOS ATUAIS

O Ensino Médio, com o estabelecimento da Lei que definiu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira - LDBEN 9394/96 -, passou a ser parte integrante da educação básica. Esta, por sua vez, tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Enquanto etapa final da educação básica, o Ensino Médio, com duração mínima de três anos, possui as finalidades de: consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; de preparação básica para o trabalho; de formação ética, de desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico do educando; de compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (Brasil/LDB 9.394/96).

Assim, a necessidade de aprofundar os estudos acerca da inserção das mídias nos processos de inclusão de alunos com deficiência visual no ensino médio, parte do princípio de que a escola é um espaço decisivo na vida de qualquer aluno especialmente, na daquele que tem deficiência.

No entanto, para que a escola seja concebida no contexto de uma educação inclusiva, necessita-se ultrapassar os limites dos saberes meramente pedagógicos,

ampliando-os para a consolidação da valorização das diferenças dos alunos, incentivando suas potencialidades individuais, além de buscar encaminhar propostas criativas de ensino, que diversifiquem as formas de aprendizagem. Elementos essenciais na superação da exclusão dos alunos com deficiência visual.

A deficiência visual envolve dois grupos distintos: a cegueira, que pode ser subdividida em congênita ou adventícia, e a baixa visão. A cegueira congênita define-se pela ausência da visão manifestada durante os primeiros anos de vida, e a adquirida ou adventícia é causada pela perda da visão de forma imprevista ou repentina ocorrida na infância, na adolescência, na fase adulta ou senil (Sá e Simão, 2010).

Para Vieira Pinto (2005), cada realidade tem um certo grau de amanualidade, ou seja, cada situação tem diferentes técnicas, ferramentas, instrumentos e oportunidades que cada pessoa pode explorar de forma diferente, e as produções humanas na forma de utensílios, ferramentas e artefatos nada mais são que representações do pensamento humano corporificado na máquina. Desta forma, as tecnologias digitais e suas mídias são atos de pensamento concretizados num suporte tecnológico.

Para Bunge (1999), uma inovação técnica age sobre a sociedade direta ou indiretamente, porém a intensidade do impacto social depende de outros fatores como originalidade, utilidade, custo, facilidade de uso (*user-friendly*), capacidade aquisitiva e nível educacional da população.

Nesse sentido, a tecnologia pode ser vista como signo no sentido sócio-histórico, ao permitir atuar de forma mediada no espaço-tempo, potencializar a criação de representações mentais simultâneas de um mesmo fenômeno de forma compartilhada e estruturar e organizar a ação humana. Portanto, segundo Cruz e Passerino (2017), usar as tecnologias como ferramentas do pensamento parte de uma concepção de aprendizagem interacionista, na qual tanto aluno como professor são sujeitos ativos e aprendentes que interatuam com recursos e tecnologias para construir um espaço de aprendizagem intencional e contextualizado.

Neste contexto, as mídias digitais podem ser concebidas como instrumentos culturais de adaptação de sistemas sociais mais do que mera adequação de indivíduos quando pensamos na superação das barreiras de acessibilidade e de participação cultural como sendo o objetivo delas. Ou seja, pensar as tecnologias não do ponto de vista da individualidade do sujeito, e sim, do contexto de participação e das práticas culturais vivenciadas com a intervenção da tecnologia potencializa a tecnologia como elemento de mudança (Passerino, 2016).

Desta forma, as tecnologias atuam como mediadores em dois níveis: a) no nível das relações do sujeito com ele mesmo, considerando os aspectos estruturais e funcionais e b) no nível das relações com outros, considerando os aspectos culturais e sociais (Cruz e Passerino, 2017).

No caso da Deficiência Visual (DV), pensar a audiodescrição como uma possibilidade metodológica de ensino diferenciada e inclusiva permite explorar as mídias como potencializadoras e não segregadoras de processos de ensino, ao

mesmo tempo que desmitifica a concepção de senso comum de que pessoa com DV se restringe à sua limitação visual.

A audiodescrição é um recurso de tecnologia assistiva, que se caracteriza por ser uma atividade de mediação linguística em mídias diversas. Para Franco (2010) é um modo de tradução intersemiótica e também pode ser definido como um modo de tradução audiovisual intersemiótica em que os sinais visuais são transpostos para sinais verbais (Franco, 2010)

Para Araújo (2013), a pesquisa em audiodescrição está incluída dentro dos Estudos de Tradução, por se respaldar na definição de Jakobson (1995), que reconhece três tipos de tradução: a interlinguística ou tradução propriamente dita (texto de partida e chegada em línguas diferentes); a intralinguística ou reformulação (texto de partida e chegada na mesma língua); e a intersemiótica ou transmutação (texto de partida e chegada em meios semióticos diferentes, do visual para o verbal e vice-versa). Desta forma, a audiodescrição pode ser considerada uma tradução intersemiótica porque transforma imagens em palavras.

Na Portaria 188, de 24 de março de 2010 lei que rege a acessibilidade audiovisual brasileira, há a seguinte conceituação: “Audiodescrição: é a narração, em língua portuguesa, integrada ao som original da obra audiovisual, contendo descrições de sons e elementos visuais e quaisquer informações adicionais que sejam relevantes para possibilitar a melhor compreensão desta por pessoas com deficiência visual e intelectual” (Brasil, 2010). Essa portaria tem grande importância no cenário das políticas públicas, em virtude de que mesmo não apresentando uma conceituação abrangente, ainda assim garantiu no corpo do texto uma conceituação explícita.

Especificamente no meio educacional, a audiodescrição pode ampliar as possibilidades de acesso à cultura e à informação, contribuindo para a inclusão social, cultural e escolar, uma vez que o recurso permite transpor mídias visuais em audiovisuais, permitindo que os alunos com deficiência visual se apropriem do universo imagético presente no currículo escolar (por exemplo, mapas, imagens e ilustrações de livros didáticos, gráficos, vídeos etc. (Motta, 2010).

Portanto, seja como acessibilidade comunicacional (Motta, 2010), seja como recurso de tecnologia assistiva (Franco, 2010), ou como tradução intersemiótica (Araújo, 2010), a audiodescrição tem em comum a transformação da mídia visual para a mídia verbal e a eliminação das barreiras comunicacionais de mídias diversas

Portanto, a partir das evidências na literatura, buscou-se propor uma alternativa às adaptações sensoriais correntes (Braille, relevo, etc.), promovendo uma integração de mídias e uma potencialidade da mídia audiovisual com processos de audiodescrição adaptado ao ensino de diversos componentes curriculares, de forma a compreender como docentes que atuam no COLUN/UFMA podem se apropriar de recurso de tecnologia assistiva para ampliar os processos inclusivos de aprendizagem dos alunos com Deficiência visual no Ensino Médio.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Sobre a metodologia, o ambiente de pesquisa foi o Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Maranhão (COLUN/UFMA). A escolha se deu devido ser o local de trabalho dos pesquisadores, e principalmente por atender a alunos com deficiência visual nas salas de aulas regulares do ensino fundamental e médio, tornando-se um campo propício para esta investigação.

O Colégio Universitário é uma instituição pública federal de ensino que foi criada através da Resolução de nº 42 / 68 a 20 de maio de 1968 pelo Conselho Diretor da Fundação Universidade do Maranhão.

O percurso metodológico deste estudo teve como base a pesquisa qualitativa. Segundo Minayo (2010), esse tipo de pesquisa, trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores, atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. De acordo com seus objetivos, optou-se por definir os enfoques desta pesquisa como sendo exploratória e descritiva. As pesquisas exploratórias têm, como principal finalidade, desenvolver esclarecer e modificar conceitos e ideias, visando proporcionar maior familiaridade com temas que foram pouco explorados e de difícil formulação de hipóteses precisas e operacionalizáveis (Sampieri, 2006).

Quanto ao contexto da pesquisa descritiva, Sampieri (2006), afirma que os estudos descritivos visam especificar as propriedades, as características e os perfis importantes de pessoas, grupos, comunidades ou qualquer outro fenômeno que se submeta à análise.

A pesquisa contou com a participação de 05 docentes. Os principais critérios de inclusão foram: ser docente da instituição, ter tido experiência pedagógica com alunos com deficiência visual não importando o componente curricular, ter disponibilidade para participar de todas as etapas da pesquisa, participar de um minicurso sobre a audiodescrição.

Vale aqui destacar que não foi delimitado o componente curricular por defendermos a hipótese de que a audiodescrição é um recurso de Tecnologia Assistiva e de acessibilidade comunicacional que pode servir como elemento potencializador na compreensão dos conteúdos escolares em qualquer componente curricular, tanto por alunos com deficiência visual, quanto por aqueles que não o são.

Segue abaixo a descrição dos participantes:

- **5 professores;**
- **Sendo 2 do gênero masculino e 3 do gênero feminino;**
- **Das seguintes áreas: AEE, Arte, Educação Física, Geografia e Filosofia.**

Como forma de manter a ética na pesquisa os docentes foram numerados de 01 a 05. Assim serão utilizados os códigos Professor 01 ou P01, Professor 02 ou P02, Professor 03 ou p 03 e, assim sucessivamente.

Para catalogar os dados junto aos participantes utilizou-se como instrumentos de pesquisa: a observação participante, a entrevista semiestruturada e a apresentação de um minicurso sobre a aplicabilidade da Audiodescrição nos conteúdos escolares.

A observação participante, foi utilizada devido ser uma técnica que segundo Marconi e Lakatos (2009, p. 277), “permite uma interação entre investigador e grupos sociais, visando coletar modos de vida sistemáticos, diferentemente do contexto ou situação específica do grupo”. O objetivo foi fazer com os participantes pudessem compreender a importância da temática em estudo, sem, contudo, ocultar o seu objetivo.

A entrevista semiestruturada, é uma das técnicas mais usuais na pesquisa qualitativa. O objetivo foi compreender as perspectivas e experiências dos participantes. A entrevista “permite conhecer o significado que o entrevistado dá aos fenômenos e eventos da sua vida cotidiana, permitindo ainda o tratamento de um assunto dentro de um viés pessoal” (Marconi e Lakatos, 2009, p. 278).

As entrevistas foram realizadas individualmente e coletivamente com os 05 participantes. Inicialmente buscou-se explicitar os objetivos da pesquisa, de modo a dirimir todas as dúvidas sobre o estudo.

A experiência que relatamos aconteceu em uma turma de primeiro ano do ensino médio de uma instituição pública de ensino de educação básica, técnica e tecnológica da rede federal de São Luís/Maranhão, no período da pesquisa atendiam 22 alunos com deficiência e/ou transtorno, entre eles, seis alunos com deficiência visual, todos inseridos em sala de aula regular. Os resultados foram obtidos após a realização de duas etapas de pesquisas sendo elas: a aplicação de uma entrevista semiestruturada e a participação dos sujeitos em um minicurso sobre audiodescrição.

A entrevista visou obter informações sobre: as dificuldades que os docentes costumavam ter ao trabalhar com alunos com deficiência visual. Quais as estratégias educacionais eram desenvolvidas pelos docentes e quais os conhecimentos prévios sobre a audiodescrição, principalmente quando eram desenvolvidos conteúdos que necessitavam de imagens e vídeos (imagens estáticas e dinâmicas).

Os dados complementares sobre tempo de docência em geral e docência com alunos com DV são os seguintes:

- **Professor 01 (AEE):** tempo de docência geral – 10 anos, Tempo de Docência com alunos com DV – 02 anos;
- **Professor 02 (Arte):** tempo de docência geral – 09 anos, Tempo de Docência com alunos com DV – 01 ano;
- **Professor 03 (Educação Física):** tempo de docência geral – 16 anos, Tempo de Docência com alunos com DV – 03 anos;
- **Professor 04 (Geografia):** tempo de docência geral – 02 anos, Tempo de Docência com alunos com DV – 01 ano;
- **Professor 05 (Filosofia):** tempo de docência geral – 04 anos, Tempo de Docência com alunos com DV – 02 anos;

Quanto as principais dificuldades relatadas pelos docentes, foi possível obter as seguintes respostas:

P1

Não conseguia fazer com que o aluno entendesse aquilo que estava passando para ele, muitas vezes tinha que me dividir entre os demais alunos da sala e aquele que possuía deficiência visual. Faltou-me o conhecimento em braille e um pouco de organização no sentido de realizar uma aula diferenciada para ele;

P2

Acerca das dificuldades que costumo ter ao trabalhar com alunos com deficiência, cabe destacar que, sendo professora de Artes Visuais, cada aula representa um desafio, pois o nosso conteúdo principal são as imagens. Entretanto, a maior dificuldade que encontro, reside no conteúdo das cores, visto que a percepção da cor é uma experiência visual, sobretudo quando trabalho com alunos cegos de nascença. Há dificuldades na descrição das imagens, pois são muitas e uma boa parcela da sua compreensão é subjetiva;

P3

Pensar que transmiti bem o conteúdo e não ter o sucesso esperado. Solicitar maior interação dos alunos sem deficiência com os com deficiência;

P4

A minha principal dificuldade tem relação com o preparo do material, principalmente quando se trabalha com imagens e mapas;

P5

A falta de capacitação da minha parte para lidar com esse tipo de situação.

De acordo com as dificuldades apontadas, vale destacar a necessidade de compreender que o processo de aprendizagem de alunos com deficiência visual é complexo e dinâmico, que envolve capacidades, conhecimento e atitudes em uma rede de interações afetivas, sociais, cognitivas, linguísticas e motoras.

Como indica Sá e Simão (2010) ao trabalhar com um aluno com cegueira, o educador precisa compreender como se dá o processo de construção do conhecimento por meio da experiência não visual e criar condições adequadas de acesso aos conteúdos escolares dentro e fora da sala de aula. Como se observou na fala dos docentes, a qualificação profissional ainda é um dos maiores desafios.

Quanto as estratégias adotadas pelos docentes, identificou-se as seguintes falas:

P1

Trabalho com estratégias de trabalhos em grupos ou duplas para discussão e maior interação entre a turma. Solicito que os alunos auxiliem o colega com deficiência nas atividades, de forma oral ou orientando movimentos nas atividades práticas. Utilizo com frequência ferramentas de áudio;

P2

Procuo compreender o modo deles de conhecer a realidade, as suas representações, assim fica mais fácil adequar a linguagem e interagir com eles, permitindo assim, acredito, uma interação maior e avanços no processo;

P3

Para trabalhar os conteúdos de Filosofia, busquei ajuda junto ao setor responsável (NAPNEE) e este transcrevia para o sistema braille. Já os documentários, eu fazia ao meu modo de entender, dentro de um contexto subjetivo a leitura das imagens;

P4

A inquietação virou objeto de pesquisa: elaboração, avaliação de mapas táteis. Pesquisei como fazer, investiguei e testei materiais para elaboração, aprendi um pouco de braille. Elaboramos vários mapas, com diferentes materiais. Realizamos oficinas para transferência de conhecimentos, ensinando as técnicas utilizadas;

P5

O que eu consegui fazer foi explorar a oralidade do primeiro aluno citado, pois este participava muito das aulas, e nas avaliações fazia a leitura das questões e registrava suas respostas. Acredito que atualmente, até pelas experiências e pesquisas desenvolvidas pelos colegas, utilizaria de outros recursos para facilitar aprendizagem desses alunos.

No contexto das estratégias apontadas pelos docentes, identificou-se que muitos deles já estão adotando posturas inclusivas, à medida que buscam fazer adaptações de materiais didáticos. Essas mudanças de atitudes no contexto das práticas pedagógicas, certamente farão com que os alunos possam construir novos conhecimentos.

Para aproximar o mais amplamente possível ao nosso objeto de estudo que é a inserção da AD nos conteúdos escolares, perguntou-se aos professores como eles costumam trabalhar com imagens estáticas e dinâmicas. As respostas serão apresentadas no item que se segue.

Quanto ao recurso de audiodescrição todos foram unânimes em dizer que conheciam pouco do recurso, outros não conheciam de nenhuma forma (**P4 e P5**).

P1, por exemplo, afirmou que: *Eu faço descrições orais, seja de vídeos, de figuras... Mas, busco trabalhar com textos, cujo material eu tenho mais afinidade devido à disciplina, filosofia. Sei que existem outras técnicas para se trabalhar como figuras em alto relevo e outras mais, no entanto, eu ainda não tenho contato com esse tipo de técnica. O que acho fundamental é conseguir fazer com que o aluno participe das atividades e pra isso não existe uma técnica específica, conta muito a sensibilidade e a vontade de inseri-los no processo;*

P2

Quando trabalho imagens dinâmicas, descrevo a imagem à medida que ela vai sendo exibida. Quando trabalho imagens estáticas, além da descrição por mim ou pelos colegas da sala, tento usar materiais concretos para serem manipulados ou recursos adaptados;

P3

Trabalho pouco com este recurso. Às vezes, solicito auxílio do núcleo de apoio a pessoas com deficiência ou uso a descrição oral feita por mim ou por alguns alunos em estratégias de formação de grupos.

Como se pode observar, apesar de ter sido evidenciado o uso de descrição de imagens na prática pedagógica dos professores, há a necessidade de uma urgente inserção da audiodescrição de imagens no cotidiano das aulas, uma vez que é notório o conteúdo imagético dos livros didáticos.

Pelo exposto na fala dos professores, identificou-se um campo propício para a inserção da AD nos materiais didáticos. Afirma-se que o uso da audiodescrição como ferramenta pedagógica, tanto para os alunos com deficiência visual como para os que enxergam, será essencial para a formação e o entendimento dos conteúdos escolarizados (Motta, 2015).

Quanto a apresentação do minicurso sobre a audiodescrição, após o diagnóstico das dificuldades e estratégias dos docentes, o objetivo principal era que eles pudessem ampliar os conhecimentos sobre o conceito, a aplicabilidade nas diferentes atividades escolares, bem como trabalhar a elaboração de roteiros audiodescritos para as imagens presentes nos conteúdos escolares.

Assim, o curso abordou os seguintes conteúdos: - Conceito de audiodescrição; Público-alvo e demais públicos que podem se beneficiar da AD; A AD como recurso de Tecnologia Assistiva e de Acessibilidade Comunicacional; As Diretrizes e normas; - Aplicabilidades da AD; A Audiodescrição na escola como tecnologia e instrumento de mediação (livro didático, eventos, exibição de filmes, conhecimento da escola, atividades)

Após a realização do curso foi possível obter os seguintes depoimentos dos professores:

P1

Eu jamais pensei que teria tantas coisas a serem ensinadas através de uma imagem ou som. É impressionante como não nos damos conta das informações que tem por trás de um áudio ou filme. Me imaginei não podendo enxergar o que se passa na televisão;

P2

Posso dizer que esse recurso instiga a pessoa, mesmo que seja vidente, a dar atenção aos detalhes, pois alguns detalhes passam até despercebidos. E com a audiodescrição, ela até força o aluno a prestar mais atenção. Aqui, nessa experiência, eu fechei os olhos, pra tentar me aproximar do áudio do filme, mas eu senti muita dificuldade, talvez com o tempo eu consiga entender melhor. É preciso concentrar-se para compreender melhor o que está acontecendo;

P3

O que se espera da escola é isso... é a capacidade de ampliar recursos como esse. A audiodescrição faz com que pensemos mesmo, num ambiente inclusivo, pois aqui nesse curso, tem pessoas com e sem deficiência visual, e todos estão compreendendo tudo sobre as imagens. Se aqui está sortindo efeito, é sinal de que na sala de aula também pode ser diferente... olha, vou dizer uma coisa, eu me comprometo a trabalhar melhor as imagens na minha disciplina e nas minhas aulas.

Essas observações vão ao encontro dos estudos de Motta (2015), quando a autora destaca que mesmo as pessoas sem deficiência têm notado que o recurso aumenta o senso de observação, amplia a percepção e o entendimento, mostra e desvela detalhes que passariam despercebido.

Tais questões foram evidenciadas pelos depoimentos acima. Portanto, defende-se a ideia de que a audiodescrição apresenta-se como uma tecnologia de inclusão que pode propiciar aos alunos com deficiência visual o acesso aos conteúdos culturais de forma independente.

Outro ponto que se defende nessa pesquisa é que um ambiente educacional inclusivo propicia as condições necessárias para que todos os aprendizes possam compartilhar do mesmo espaço ao mesmo tempo e colaborar uns com os outros na construção do conhecimento coletivo (Nunes *et al.*, 2010).

Analisando o depoimento do P3, consideramos que um ambiente educacional inclusivo propicia as condições necessárias para que todos os aprendizes possam compartilhar do mesmo espaço ao mesmo tempo e colaborar uns com os outros na construção do conhecimento coletivo.

Já nas palavras de Nunes (2011, p. 01), “uma sociedade inclusiva é aquela em que todos os cidadãos têm acesso aos mesmos espaços e objetos, respeitadas as suas diferenças e atendidas as suas necessidades específicas, para que todos, igualmente, possam usufruir dos bens culturais em sua plenitude”.

Nas palavras do P4:

... mesmo as pessoas que são videntes, que podem por sua vez, observar as cenas, não percebe a totalidade de detalhes que um filme apresenta. Eu vejo que alguns detalhes passam despercebidos e no caso da audiodescrição, esse recurso instiga a pessoa a prestar mais atenção nos detalhes do filme, a compreender melhor aquilo que está acontecendo no filme. Realmente esse recurso é de grande valia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa experiência pedagógica de inserção da audiodescrição como tecnologia assistiva nos conteúdos escolares do ensino médio para alunos com deficiência visual permitiu que os professores pudessem vivenciar dinâmicas interativas na produção de materiais didáticos acessíveis, principalmente quando nos referimos aos conteúdos imagéticos predominantes nos livros didáticos.

No tocante à questão norteadora da pesquisa, bem como do objetivo geral deste estudo, é possível dizer que a AD foi percebida pelos professores como uma ferramenta pedagógica que busca suprir a lacuna deixada pela comunicação visual, para aqueles que dela não conseguem tirar proveito, esse fato foi descrito pelos sujeitos investigados em vários momentos em que comentavam suas experiências sobre a sua participação no curso.

Outros depoimentos importantes foram sinalizados pelos professores, pois acharam bastante positivo e pertinente o uso da audiodescrição enquanto recurso de acessibilidade comunicacional capaz de inserir o aluno nas diferentes disciplinas escolares, sem deixá-los à margem do processo educativo. E assim destacaram que ao tratar das possibilidades de utilizar a AD em suas aulas, preferiam falar não de possibilidades, mas de realidade, a realidade da sala de aula, pois no curso tiveram pessoas com e sem deficiência visual e todos se entenderam. Isso significa que nas aulas não poderá ser diferente.

Logo, com a pesquisa, é possível tornar a audiodescrição (AD) conhecida por professores da referida instituição para que possam utilizá-la como recurso de acessibilidade e ferramenta pedagógica, no sentido de ajudá-los a minimizar as barreiras comunicacionais e atitudinais quanto ao desenvolvimento dos conteúdos pedagógicos em sala de aula.

Vale ressaltar na estrutura da referida instituição, a existência do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEE/COLUN). Esse núcleo, além de oferecer suporte e articular os diversos segmentos da instituição, de forma a favorecer o processo de inclusão, promove a acessibilidade e inclusão ao meio escolar dos alunos com deficiências/transtornos. Presta assessoria e suporte técnico especializado no desenvolvimento de ações que promovam o acesso a permanência e a participação dos alunos que necessitam de apoio diferenciado daqueles que estão disponíveis na via comum de ensino, disponibilizando serviços e recursos próprios para este atendimento.

Por fim, a experiência em questão mostrou que a audiodescrição é uma ferramenta pedagógica indispensável para os alunos com deficiência visual, fazendo com que sejam inseridos no processo ensino-aprendizagem de forma eficiente.

REFERÊNCIAS

AMIRALIAN, M. L. T. M. (org.). **Deficiência Visual: perspectivas na contemporaneidade**. São Paulo: Vetor, 2009.

ARAÚJO, V. L. S. A formação de audiodescritores no Ceará e em Minas Gerais: uma proposta baseada em pesquisa acadêmica. In: MOTA, L. M. V. M.; FILHO, P. R. **Audiodescrição: transformando imagens em palavras**. Secretaria do Direito da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, 2010.

BRASIL. Portaria nº 310, de 27 de junho de 2006. Aprova a Norma Complementar nº 01/2006 - Recursos de acessibilidade, para pessoas com deficiência, na programação veiculada nos serviços de radiodifusão de sons e imagens e de retransmissão de televisão. **Diário Oficial (DF)**. Disponível em file:///C:/Users/anama/Downloads/Portaria%20no%20310%20-27JUN2006-%20-%20Acessibilidade.pdf. Acesso em: 10 dez. 2021.

BRASIL. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial (DF)**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 01 dez. 2021.

BUNGE, M. **Sistemas Sociales y Filosofia**. 2. ed. Buenos Aires: Ed. Sudamericacana, 1999.

FRANCO, E.; SILVA, M. C. C. C. Audiodescrição: breve passeio histórico In: **Audiodescrição: transformando imagens em palavras**. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, 2010.

GONZÁLEZ REY, F. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. Trad. Marcel Aristides Ferrara Silva. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2005.

JAKOBSON, R. **Linguística e Comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1995.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

LIMA, F. J.; LIMA, R. F. Lições basilares para a formação do áudio-descritor empoderativo. **Revista Brasileira de Tradução Visual (RBTV)**, vol. 11. (2012). Disponível em: [http://www.rbtv.associados da inclusão.com.br](http://www.rbtv.associadosdainclusao.com.br). Acesso em: 14 dez. 2021.

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

MOTTA, L. M. V.; FILHO, P. R. **Audiodescrição**: Transformando imagens em palavras. Secretaria de Estado dos Direitos da Pessoa com Deficiência. 2010.

MOTTA, L. M. V. M. **Audiodescrição na escola**: abrindo caminhos para a leitura do mundo. Juiz de Fora: NGIME/UFJF, 2015.

NUNES, E. V. et. al. **Mídias do conhecimento**: um retrato da audiodescrição no brasil. v. 11, n. 6, DataGramaZero: 2010.

NUNES, E. V.; FONTANA, M. V. L.; VANZIN, T. **Audiodescrição no ensino para pessoas cegas**. In: Congresso Nacional De Ambientes Hiperfídia Para Aprendizagem. Pelotas (RS). Anais: Pelotas, 2011.

PASSERINO, L. M. Apontamentos para uma reflexão sobre a função social das tecnologias no processo educativo. In: **Revista Texto Digital**, v. 6, n. 1. Disponível em: [http://dx.doi.org/10.5007/ 1807-9288.2010v6n1p58](http://dx.doi.org/10.5007/1807-9288.2010v6n1p58). Acesso em: 16 dez. 2021.

PASSERINO, L. M.; CRUZ, A. M. L. Mídias na educação inclusiva: um estudo do uso da audiodescrição no ensino médio. In: **Mídias na educação**: a pedagogia e a tecnologia subjacentes / organizadoras Liane Margarida Rockenbach Tarouco, Cristiane de Souza Abreu. – Porto Alegre: Editora Evangraf, 2017.

SÁ, E. D.; SIMÃO, V. S. Alunos com cegueira. In: DOMINGUES, C. A, *et al.* **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. H.; PILAR, B. L. **Metodologia de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: McGraw Hill, 2006.

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



Escola Acolhedora: Incluir e Educar na Diversidade do Contexto Brasileiro

Jeanúsia Solânea Queiroz de Sousa Luz

Especialista em Educação Inclusiva, Faculdade Santa Fé. Professora Semed- São Luís. CV: <https://lattes.cnpq.br/9851363320860204>

Fernanda Aline Costa França

Mestre em Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão. Professora Semed- São Luís e Paço do Lumiar. CV: <http://lattes.cnpq.br/4848345977468478>

INTRODUÇÃO

A concepção de escola inclusiva, que oferte um ambiente de aprendizagem, acolhedor a todas as formas de aprender, sem distinção, no mesmo espaço escolar, provoca reflexões e discussões. Muito embora, as legislações vigentes embasam e orientam essa inclusão do aluno com deficiência, que respeite especificidades e garanta direito a uma educação para a diversidade ao longo da vida. Pensar o aluno Público-Alvo do Atendimento Educacional Especializado (PAEE) em seu formato existencial, humano e subjetivo é justo; no entanto, viabilizar a inclusão como sugere a legislação, tornou-se complexo e desafiador. Sabemos que a verdadeira escola inclusiva é aquele espaço que recebe e acolhe a todos, sem discriminação, com sua particularidade, se a educação é direito de todos, cabe à escola adequar-se às necessidades individuais, porém na prática o processo não funciona de maneira simples assim.

Refletir esse contexto, pontuamos alguns fatores que tornam o trabalho do professor de sala comum, ineficiente e deixam lacunas na efetivação educacional inclusiva, tais como: déficits no planejamento do sistema educacional e apoio aos profissionais da educação; carência de recursos físicos e de pessoal; necessidade de formações práticas adequada aos profissionais, distanciamentos significativos do professor do ensino regular ao aluno com deficiência, onde este trabalho depreende-se da responsabilidade colaborativa com o professor de sala de recursos. O objetivo geral deste estudo é explorar questões dentro do contexto educacional, que dificultam a efetivação da inclusão do aluno com deficiência na sala comum, ressaltando a necessária sensibilização ao ato de educar na diversidade. Acolhendo e estabelecendo escutas e olhares que permitam aos alunos com deficiência ingressar respeitando as peculiaridades, promovendo espaços comuns de aprendizagem e relações saudáveis.

Para chegarmos aos resultados, ressaltamos que a inclusão social do aluno com deficiência, não se restringe apenas ao mesmo, mas pensar a inclusão escolar e social envolvem os professores, a família e toda comunidade escolar. Aos professores sensibilização da necessidade de repensar novas configurações e reflexões da prática pedagógica, estreitar relação professor e aluno, as famílias estabelecerem vínculos de confiança e parceria para interações sólidas e positivas, aos demais alunos e comunidade escolar, considerando que cada um é diferente na

sua essência, cada ser é único em características e diversidade que todos possam crescer juntos no diálogo e interações, possibilitando aprendizagens diversas e assertivas.

O DIREITO PARA A APRENDIZAGEM E INCLUSÃO

Quando se institui a Política Nacional da Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva, Brasil (2008), com o objetivo de garantir “acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados de ensino [...]”; assim como acessibilidades e intersectorialidade, há um incentivo de ingresso dos alunos às escolas e uma gama de incertezas às práticas pedagógicas.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9394 (Brasil, 1995) em seu capítulo destinado inteiramente à Educação Especial; onde no art. 59 versa sobre “os sistemas de ensino assegurarão [...] Currículo, método, técnicas, recursos educativos, e organização específicos, para atender às suas necessidades”. Mais tarde, instituiu-se a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da pessoa com deficiência) nº 13.146/2015 que reitera a garantia dos direitos de igualdade de inclusão da pessoa com deficiência na sociedade. Entre os direitos mencionados estão a especificação de barreiras que obstrui o acesso a liberdade de oportunidades de igualdade tais são: barreiras de acessibilidade; desenho universal; tecnologia assistiva e barreiras: urbanísticas; arquitetônicas; nos transportes; nas comunicações e na informação; atitudinais e tecnológicas. No art. 27, desta mesma lei que trata da educação:

“A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurando sistema de ensino educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesse e necessidade de aprendizagem” (Brasil, 1996).

Existe um emaranhado de leis, decretos, pareceres, portarias, documentos que embasam a luta pela inclusão social da pessoa com deficiência, diretriz que para alguns estudiosos da literatura normativa, mais exclui que inclui. Entender esse processo e preencher as lacunas supera e mitiga o fracasso escolar. Em algumas leituras de periódicos que tratam sobre o tema, confirmam a difícil tarefa de incluir, a realidade e defasagem de recursos para promover o ingresso dos alunos com deficiência.

A BNCC na sua versão final, ao mencionar sobre educação integral.

“Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa,

ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades” (Brasil, 2017).

Ao falar sobre currículo expõe a extensão de igualdade aos alunos com deficiência e as pessoas que não puderem estudar ou concluir na idade própria. Igualmente, requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão.

A BUSCA DAS AÇÕES EDUCATIVAS INCLUSIVAS

Portanto, a pesquisa bibliográfica por meio da busca avançada dos periódicos científicos na base de dados do Portal Educapes com o acesso CAfe do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, foi possível coletar a partir do recorte temporal dos artigos publicados e revisados por pares da língua portuguesa dos últimos cinco anos, juntamente com os seguintes descritores: “Atendimento Educacional Especializado” ‘and’ “ensino comum” ‘and’ “inclusão”.

A coleta de dados foi realizada no mês de junho de 2023 para levantamento das necessidades das ações para a inclusão na diversidade e os impasses desse processo inclusivo no contexto brasileiro, que são premissas para entender o cenário educacional para as Pessoas com Deficiências, levando-nos a reflexão para a construção dos olhares na educação especial inclusiva. Na Tabela 1, observamos o quantitativo das produções científicas, que se enquadram aos critérios estabelecidos.

Tabela 1 - Quantitativo dos artigos no período de 2018 a 2022.

DESCRITORES	TOTAL INICIAL	EXCLUÍDOS	PRODUÇÕES CIENTÍFICAS ANALISADAS
Atendimento Educacional Especializado” ‘and’ “ensino comum”	94	60	
Atendimento Educacional Especializado” ‘and’ “ensino comum” ‘and’ “inclusão”		34	04

Fonte: Autoras, 2023.

Após a realização da busca e filtragem dos artigos, foram feitas leituras dos resumos e realizadas leituras na íntegra dos trabalhos selecionados para análise e reflexão dos desafios encontrados e necessidades de ações inclusivas para a efetivação da implantação da inclusão do público-alvo atendida em Atendimento Educacional no contexto educacional brasileiro. No Quadro 1, descrevemos as questões que dificultam a efetivação da aprendizagem do aluno com deficiência na sala comum:

Quadro 1 - Levantamento das questões necessárias para educar e incluir na diversidade.

Nº	AUTOR (A)	TEMA	Questões necessárias para educar e incluir na diversidade
01	Alexandre Braga Vieira Ines de Oliveira Ramos Renata Duarte Simões	Inclusão de alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento: atravessamento nos currículos escolares	Formação docente, conhecimento docente para mediar a aprendizagem dos estudantes com deficiência e currículo aberto.
02	Jose Tadeu Acuna	Atuação do psicólogo na educação especial em contexto escolar público	Atuação intersetorial, como a interface entre Psicologia e Educação Especial, fortalecendo o processo de inclusão do PAEE em escolas públicas. Efetivação de políticas públicas.
03	Francieli Giza Andrea Nakamura Bondezan Denise Rosana da Silva Moraes	Inclusão escolar de aluno com surdo-cegueira por síndrome de Usher: o trabalho em sala de aula de recursos multifuncionais	Escuta do estudante, considerar no ensino suas potencialidades, adaptações curriculares, fazer uso de ferramentas e formas de comunicação que atendam a singularidade do estudante e trabalho colaborativo.
04	Cristina Miyuki Hashizume	MEC-BRASIL, DECRETO 10.502. Política Nacional de Educação ao Longo da Vida, de 30 de setembro de 2020. Brasília: MEC, 2020.	Ensino transversal e ao longo da vida, protagonismo dos alunos com deficiência, escuta autoral desse grupo para construção de políticas públicas e elaboração de legislações que lhes sejam benéficas,

Fonte: autoria própria.

Vieira (2018) enfatiza que a construção da identidade profissional do professor está ligada à sua busca por aprendizado e à troca de experiências com outros educadores. Professores que assumem essa responsabilidade tendem a enxergar os desafios diários não como obstáculos, mas como oportunidades para crescer e aprimorar sua prática. Além disso, para que a educação inclusiva aconteça de forma eficaz, é essencial que os currículos escolares estejam alinhados ao atendimento educacional especializado, conforme previsto na legislação brasileira (Brasil, 1996, 2015).

Já Acuna (2020) chama atenção para um ponto preocupante: muitas vezes, o suporte psicológico necessário para auxiliar os professores no processo de inclusão não chega até eles. Isso cria uma lacuna entre o que a lei propõe e a realidade enfrentada nas escolas, tornando o processo de inclusão mais desafiador.

Diante disso, fica evidente a necessidade de um investimento maior na formação docente e em políticas que ofereçam apoio contínuo aos professores. A inclusão não pode ser apenas um ideal previsto em lei, mas uma prática real e acessível a todos os envolvidos no processo educativo.

ACOLHER E INCLUIR NA DIVERSIDADE

A título de correlações entre a teoria e a prática, espelha-se um professor de disciplina do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental Anos Finais, que adentra a sala de aula, em um ritmo frenético de sua rotina diária de trabalho, essa sua segunda escola de atuação do dia, primeiro horário do turno da tarde. Na sala de aula há 35 alunos, dentre eles um estudante no espectro autista, com necessidade de apoio substancial para aprendizagem, cuidado e comportamento, ausente de acompanhante especializado e adequações curriculares. Refletindo sobre o caso, podemos levantar inúmeros questionamentos quanto ao processo de inclusão e aprendizagem desse estudante. Sobretudo, a relação professor e aluno.

Ressaltamos que, não queremos aqui enfatizar as precariedades do sistema educacional motivados por gestão governamental, mas, as defasagens enraizadas dentro do ambiente escolar. Embora, seja uma interligação de tais questões apresentada, essa relação intrínseca entre ações inclusivas e o público-alvo.

Em uma perspectiva walloniana, tratamos as concepções da teoria da emoção de Henri Wallon, vista como a primeira manifestação humana, elo entre o meio social e biológico, esta é necessária para a sobrevivência da espécie humana, que constituem processo contínuo e permanente desde o nascimento ao fim da vida. Conforme, estudos a construção do sujeito quanto do conhecimento se estabelece a partir de interações sociais, sustentada na troca afetiva (Taille *et al.*, 2019). Diante dessa consideração, podemos pensar o processo de ensino aprendizagem envolto em uma ação ativa e afetiva, protagonizada por sujeitos distintos ao ato de educar, sem distinção ou ressalvas, apenas conexões orgânicas e simultâneas de emoções e afetividade. É sabido que falar em aprendizagem, pressupõe relações, convívio e trocas com o semelhante. Para Wallon a afetividade é elemento intrínseco à aprendizagem. Nesta perspectiva, o espaço educativo ganha olhares sensíveis, quanto a individualidade do aluno, constituição familiar e meio social em que se forma, nesta esfera, tudo está ligeiramente interligado.

A partir da análise de dados da revisão bibliográfica foi possível representar também em nuvem de palavras um resumo ilustrativo das questões norteadoras para o processo de incluir e educar para a diversidade no nosso contexto educacional brasileiro, assim destacada na figura 1:

respeito à diversidade e assegurar igualdade de oportunidades no espaço escolar, comprometer-se com o rompimento de barreiras, urgente e necessária é dever diário de cada educador e comunidade escolar, são medidas úteis que proporcionam inclusão e aprendizagem.

A escola como espaço acolhedor e humanizado, se adéqua a diversidade, forma continuamente seus educadores e comunidade escolar consciente e humanizada. Sua estrutura e ambientes se modificam, ideologias se rompem e se constrói novos conceitos em um espaço novo e comum a todos. Acolher o aluno em sua especificidade se refere, sem dúvida, a um olhar e escuta mais sensível, é atuar sobre as mesmas, valorizando seu potencial e somente buscando conhecer cada ser em sua essência singular se chegará a patamares mais igualitários.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com objetivo de buscar respostas para a não efetivação da aprendizagem do aluno com deficiência em sala comum. A pesquisa em questão deparou-se com um misto de distorções entre o fazer para incluir, a legislação e o agir. Pôr em prática o que a lei assegura, constitui-se um momento de conflito e tensão nas escolas brasileiras. Continuam as incertezas da escolarização do aluno com deficiência, com as mesmas questões: o que fazer? Como fazer? Persistente entre os professores de sala comum, as mesmas inquietações, especialmente no que tange às séries finais.

Diante de tamanha conflituosa realidade, ressaltamos a necessária mudança ao valor direcionado ao outro, a cultura de uma sociedade que não aprendeu a lidar com a diversidade, com o diferente, que valoriza as limitações e não enxerga o outro além do que é visível aos olhos. No que se refere ao ambiente escolar, a relação entre professor e aluno precisa ser vista de forma envolvente e significativa. É querer fazer incluir, é perceber o que é necessário ao outro e agir sobre. Motivar-se em busca de novos caminhos, permitir-se vivenciar os laços e embaraços da troca com o outro, assim, alcançar uma aprendizagem significativa e eficiente. É importante ressaltar que a educação inclusiva é um processo contínuo e dinâmico, que requer o envolvimento de toda a comunidade escolar, bem como de políticas públicas que garantam os direitos das pessoas com deficiência.

A literatura científica enfatiza tópicos que podem ser abordados na práxis pedagógica como: a) Formação docente: cursos de formação inicial e continuada que abordem a temática da educação inclusiva, com foco no conhecimento sobre as diferentes deficiências e no desenvolvimento de estratégias pedagógicas para atender às necessidades específicas desses estudantes; Ações de formação continuada que proporcionem aos professores a oportunidade de compartilhar experiências e práticas exitosas de inclusão; Espaços de discussão e reflexão sobre a educação inclusiva, que envolvam professores, gestores, profissionais da educação especial e estudantes. b) Atuação intersetorial: articulação entre os profissionais da educação, da saúde e da assistência social para a elaboração de planos de

atendimento individualizados para estudantes com deficiência; Realização de ações conjuntas para a promoção da acessibilidade e da inclusão escolar; Participação de profissionais da educação especial em reuniões de conselhos escolares e grêmios estudantis. c) Escuta do estudante: acolhimento das demandas e dos interesses dos estudantes com deficiência. d) Realização de entrevistas e conversas com os estudantes para a identificação de suas necessidades e potencialidades; Incorporação das sugestões dos estudantes com deficiência no planejamento e na execução das atividades pedagógicas. E e) Ensino transversal e ao longo da vida: inclusão da temática da inclusão em todas as disciplinas do currículo escolar; Promoção de atividades que incentivem o protagonismo dos estudantes com deficiência; Articulação entre a educação formal e a educação não formal para a promoção da inclusão social.

Por fim, desses tópicos contribui para a construção de uma escola inclusiva, que seja um espaço de aprendizagem e de desenvolvimento para todos os estudantes, independentemente de suas características ou condições. Os caminhos percorridos foram e serão longos, continuam inacabados e as respostas precisam ser esclarecidas no contexto educacional brasileiro. As questões que envolvem a inclusão escolar irão perdurar, por algum tempo, pois ainda existe resistência em sua aceitação. Contudo, os fazeres assertivos e relevantes que acontecem a cada dia, nos faz vislumbrar um futuro melhor, que de fato poderemos alcançar uma escola que acolhe e educa na diversidade, que abraça as diferenças e aprende com sua singularidade, onde a inclusão aconteça de verdade.

REFERÊNCIAS

ACUNA, José Tadeu. **Resumo de Dissertação-Atuação do psicólogo na educação especial em contexto escolar público**. Horizontes-Revista de Educação, v. 9, n. 16, p. 1-2, 2020.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Diário Oficial da União, Brasília, 7 de julho de 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 19 Fev. 2023.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 18 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/educacao-basica/bncc>>. Acesso em: 19 Fev. 2023.

GIZA, Francieli; BONDEZAN, Andreia Nakamura; DA SILVA MORAES, Denise Rosana. **Inclusão escolar de aluno com surdo-cegueira por síndrome de Usher: O trabalho em sala de recursos multifuncionais**. Educação Por Escrito, v. 13, n. 1, p. e43591-e43591, 2022.

HASHIZUME, Cristina Miyuki. MEC-Brasil, decreto 10.502. **Política nacional de educação especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida, de 30 de setembro de 2020**. Brasília: MEC, 2020. EccoS–Revista Científica, n. 56, p. 18627, 2021.

TAILLE, Yves de La; OLIVEIRA Marta Kohl; DANTAS Heloysa. **Teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 2019. 176 p.

VIEIRA, Alexandro Braga; RAMOS, Ines de Oliveira; SIMÕES, Renata Duarte. **Inclusão de alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento: atravessamentos nos currículos escolares**. Educação e Pesquisa, v. 44, 2018.



O Processo de Transição da Criança com Deficiência da Educação Infantil para Ensino Fundamental: Desafios e Possibilidades de Inclusão em Escolas da Rede Municipal de Ensino

Jaqueline Luzia Castro Câmara

Especialista em Educação Especial pela Universidade Estadual do Maranhão – Universidade Estadual do Maranhão. CV: <https://lattes.cnpq.br/5163747141767289>

Claudia de Oliveira Vale

Mestrado em Educação. Universidade Federal do Maranhão. Cv: <https://lattes.cnpq.br/6335992243672487>

Gilsene Daura da Silva Barros

Mestra em Educação PPGE/ Universidade Federal do Maranhão – UFMA. Professora do Atendimento Educacional Especializado-AEE da SEDUC-MA - SEMED- SJR. Cv: <http://lattes.cnpq.br/5071517396207928>

INTRODUÇÃO

Este artigo foi elaborado a partir da necessidade de expandir os olhares sobre a compreensão nas diversas experiências vivenciadas pelas crianças na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, bem como das famílias, e dos profissionais da educação envolvidos nessas duas etapas de ensino. A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental representa uma etapa fundamental no percurso escolar da criança, marcada por mudanças significativas no ambiente, nas rotinas e nas expectativas pedagógicas. Para as crianças com deficiência, esse processo assume contornos ainda mais desafiadores, exigindo um olhar atento e práticas educativas inclusivas que respeitem suas particularidades e promovam seu desenvolvimento integral.

Embora a legislação brasileira, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva reconheça o direito à educação inclusiva, a efetivação desse princípio durante a transição entre os níveis de ensino ainda enfrenta barreiras estruturais, pedagógicas e atitudinais. Tais obstáculos podem comprometer o processo de adaptação, o bem-estar e a aprendizagem das crianças com deficiência.

Nesse contexto, torna-se necessário investigar como as práticas pedagógicas podem ser planejadas e executadas para garantir uma transição eficaz, prazerosa e inclusiva. Este artigo tem como objetivo analisar os principais desafios enfrentados por educadores, famílias e instituições de ensino durante essa fase, bem como apresentar estratégias e propostas pedagógicas que favoreçam a continuidade do processo educativo de forma significativa.

A pesquisa será conduzida por meio de um levantamento bibliográfico, considerando estudos acadêmicos, artigos científicos e obras de referência sobre inclusão, infância e transição escolar, a fim de subsidiar práticas que promovam

uma educação realmente inclusiva desde os primeiros anos de escolarização.

A educação inclusiva é uma proposta de intervenção de aplicação na prática que deve ir além da teoria. A inclusão é um tema central na educação contemporânea, pois reflete a necessidade de garantir que todos os indivíduos, independentemente de suas diferenças, tenham acesso igualitário às oportunidades e direitos fundamentais. O processo de inclusão vai além do simples ato de aceitar a diversidade; trata-se de criar um ambiente onde todos os alunos se sintam valorizados e respeitados, permitindo que cada um desenvolva seu potencial máximo. A educação, nesse contexto, desempenha um papel crucial, uma vez que é através dela que se forma a consciência crítica e a empatia necessárias para promover mudanças sociais.

O Processo Histórico da Educação Especial e as Diretrizes da Educação Básica

De acordo com as Diretrizes Nacionais para Educação Especial a Educação Básica, instituída pela Resolução 02/2001, que afirma que a construção de uma sociedade inclusiva é um processo de fundamental importância para o desenvolvimento e a manutenção de um estado democrático. Entende-se por inclusão a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, do esforço coletivo na equiparação das oportunidades de desenvolvimento, com qualidade em todas as dimensões da vida. Como parte integrante desse processo e contribuição essencial para a determinação de seus rumos, encontra-se a inclusão educacional (Brasil, 2001).

No movimento pela inclusão social e, particularmente no âmbito da educação, a “Conferência Mundial de Educação para Todos”, que ocorreu na Tailândia, em 1990, é considerada como um marco mundial que reuniu vários países para garantir o direito de todos a uma educação de qualidade (Mendes, 2005). A “Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade”, realizada pelo governo da Espanha e pela UNESCO em 1994, que resultou na elaboração da Declaração de Salamanca, foi outro importante marco mundial na difusão da filosofia da Educação Inclusiva (Brasil, 1997).

Mittler (2004) também aponta que há um consenso em considerar que a inclusão exige uma reorganização das escolas regulares para atender uma maior diversidade de necessidades das crianças, enfatizando que os obstáculos à inclusão não estão na criança, mas na escola e na sociedade.

A partir da elaboração do documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no ano de 2008, propõem-se mudanças na estrutura educacional, mencionando que:

A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas (Brasil, 2008, p. 1).

Assim, o conceito de inclusão passa ser repensado, fomentando maior responsabilidade para o sistema regular de ensino em articular estratégias e meios em prol de uma educação inclusiva de qualidade e em articulação com atendimento educacional especializado como forma de complementar ou suplementar a aprendizagem no ensino regular e não como forma substitutiva de ensino.

Bueno (2001) ressalta que o termo necessidades especiais abrange, com certeza, a população deficiente, mas não se restringe somente a ela, e que o princípio fundamental da filosofia da inclusão é o de que as escolas devem acolher a todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem-dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de população distantes; crianças de minorias linguísticas, étnicas, culturais, zonas desfavorecidas ou marginalizadas.

No Brasil, o movimento pela Educação Inclusiva tem tido seu maior impacto na discussão das políticas públicas educacionais para crianças e jovens com necessidades educacionais especiais ou no contexto educação Especial, uma vez que essa parcela da população vem sendo historicamente excluída da escola e da sociedade. Emerge dessas discussões a necessidade de uma ação voltada para o contexto da escola como lugar para promover ações que busque a igualdade de oportunidades para todos os indivíduos.

A inclusão de crianças com deficiência na educação regular é uma diretriz fundamental e prioritária da política educacional brasileira. Essa inclusão é um direito garantido por lei e visa promover a igualdade de oportunidades para todos os alunos, independentemente de suas condições. No entanto, a efetivação dessa inclusão, especialmente no momento da transição entre os diferentes níveis de ensino, apresenta uma série de desafios que precisam ser compreendidos, discutidos e abordados de forma eficaz. É essencial que educadores, gestores e a comunidade escolar como um todo estejam cientes das particularidades que envolvem essa transição, para que possam oferecer um ambiente acolhedor e adaptado às necessidades de cada criança.

No cenário educacional brasileiro, a inclusão de crianças com deficiência é uma prioridade que deve ser implementada desde a educação infantil até o ensino fundamental. Apesar dos avanços, muitas crianças ainda enfrentam barreiras que dificultam sua adaptação ao novo ambiente escolar. A compreensão desses desafios é essencial para que educadores e gestores possam construir estratégias que promovam um ambiente educativo que acolha e respeite a diversidade.

Durante o processo histórico da construção educação brasileira e suas mudanças cenários que provocaram a elaboração da Lei nº 11.274/2006 que, ampliou a duração do Ensino Fundamental de oito para nove anos, alterando também o último ano da Educação Infantil, visto que as crianças, ao completarem 6 anos de idade, devem ser matriculadas no 1º ano do ensino fundamental, e não mais aos 7 anos, como ocorria anteriormente.

Já com o artigo 10, inciso III das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução nº 5/2009), as instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo a continuidade dos processos de aprendizagens, por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança, dentre estas a transição pré-escola/Ensino Fundamental (Brasil, 2009).

Ainda conforme as DCNEI's, no artigo 11, está exposto que na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular a transição entre essas duas etapas da Educação Básica requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa. Torna-se necessário estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes, de modo que a nova etapa se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo.

Além disso, para que as crianças superem com sucesso os desafios da transição, é indispensável um equilíbrio entre as mudanças introduzidas, a continuidade das aprendizagens e o acolhimento afetivo, de modo que a nova etapa se construa com base no que os educandos sabem e são capazes de fazer, evitando a fragmentação e a descontinuidade do trabalho pedagógico. Para Kramer (2007) a inserção da criança no Ensino Fundamental exige diálogo entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, diálogo esse institucional e pedagógico, dentro da escola, entre as escolas e na sala de aula, e com objetivos claros.

Educação Infantil e Ensino Fundamental são indissociáveis: ambos envolvem conhecimentos e afetos; saberes e valores; cuidados e atenção; seriedade e riso. O cuidado, a atenção, o acolhimento estão presentes na Educação Infantil; a alegria e a brincadeira também. E, com as práticas realizadas no contexto da educação infantil, as crianças aprendem. No Ensino Fundamental, o objetivo é atuar com liberdade para assegurar a apropriação e a construção do conhecimento por todos. Na Educação Infantil, o objetivo é garantir o acesso, de todos que assim o desejarem, a vagas em creches e pré-escolas, assegurando o direito da criança de brincar, criar, aprender. Segundo Kramer (2007), os dois, temos grandes desafios: o de pensar a creche, a pré-escola e a escola como instâncias de formação cultural; o de ver as crianças como sujeitos de cultura e história, sujeitos sociais.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular, as informações contidas em relatórios, portfólios ou outros registros que evidenciem os processos vivenciados pelas crianças ao longo de sua trajetória na Educação Infantil podem contribuir para a compreensão da história de vida escolar de cada aluno e são importantes para

facilitar a inserção das crianças nessa nova etapa da vida escolar. A Educação Infantil e o Ensino Fundamental são etapas diferentes, com objetivos específicos e rotinas próprias. É preciso prever na construção curricular formas de planejamento conjunto entre os segmentos da Educação Infantil e entre a Educação infantil e o Ensino Fundamental, com sintonia entre os currículos, garantindo a continuidade das aprendizagens.

Essa transição, como qualquer outra, requer atenção e cuidado por parte de pais e educadores. Se a escola oferece no mesmo espaço as duas etapas (Educação Infantil e Ensino Fundamental), essa transição acontece de forma mais tranquila, porque as crianças já têm convivência com as pessoas dos dois espaços, sendo necessário dar atenção especial à alteração da rotina escolar. Para preencher essa lacuna quando as escolas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental estão em prédios distintos, essa dinâmica se torna mais difícil para essa criança com deficiência. A comunidade escolar tem o objetivo de facilitar a passagem de uma etapa de ensino para outra.

Dessa forma, as crianças têm a possibilidade de conhecer a nova escola, a rotina da nova etapa que irá cursar, o(a) novo(a) professor(a), observar, experimentar e ainda explorar o novo ambiente de sala de aula. A forma de acolhimento da instituição, em especial do(a) professor(a), do (a) gestor (a) e o acompanhamento dos pais/mães e/ou responsáveis são fundamentais para que essa transição ocorra sem transtornos, rigidez cognitiva e traumas.

Outra questão a ser observada é que este artigo aliado ao projeto escolar representa o primeiro passo para o cumprimento da meta 1 do Plano Municipal de Educação, que na estratégia 27 determina: Organizar e adequar o calendário do último ano da Educação Infantil ao calendário de ingresso no 1º ano do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal, articulando os conteúdos necessários para adaptação dos estudantes ao currículo da nova etapa de ensino, pois promove a articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental conforme expressa a referida Lei.

A inclusão escolar é um princípio consolidado nas políticas educacionais brasileiras, sustentado por legislações como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Esses marcos legais reafirmam o direito de todas as crianças, com ou sem deficiência, ao acesso, à permanência e à aprendizagem em ambientes escolares comuns, respeitando suas especificidades e necessidades educacionais. Segundo Mantoan (2003), a inclusão não se limita à matrícula de alunos com deficiência no ensino regular, mas exige a construção de uma escola que reconheça e valorize a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo. Isso implica transformar a organização escolar, os currículos, as metodologias e as práticas pedagógicas para acolher a todos.

A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, por sua vez, é um processo de grande relevância no percurso escolar da criança, pois envolve a passagem para um novo formato de ensino, com novas exigências cognitivas, emocionais e sociais. Para crianças com deficiência, esse momento pode gerar

inseguranças e desafios adicionais, especialmente quando não há um planejamento cuidadoso que considere suas singularidades (Oliveira, 2010).

De acordo com Carvalho (2012), uma transição bem-sucedida depende do diálogo entre os profissionais dos dois níveis de ensino, da escuta ativa às famílias e da preparação gradual da criança para as mudanças que irá vivenciar. Nesse sentido, práticas como a adaptação curricular, a mediação pedagógica e o uso de recursos de acessibilidade são fundamentais para garantir a continuidade do desenvolvimento e da aprendizagem.

Vygotsky (1991) também oferece importante contribuição teórica ao enfatizar o papel da mediação social e das interações no processo de aprendizagem da criança. Para ele, o desenvolvimento ocorre na zona de desenvolvimento proximal, e a intervenção pedagógica deve criar oportunidades para que a criança avance a partir do que já é capaz de realizar com apoio. Portanto, compreender a transição escolar sob a perspectiva da inclusão demanda um olhar interdisciplinar, sensível às dimensões afetiva, cognitiva e social da criança com deficiência. Mais do que garantir o acesso físico à escola, é necessário promover uma permanência significativa, que respeite o ritmo de cada criança e valorize seu potencial de aprendizagem.

Por fim, as estratégias desenvolvidas nesse artigo contribuirão para que os processos de aprendizagem vivenciados pelas crianças da Educação Infantil, em especial na pré-escola, assegurem às crianças a continuidade de seus processos peculiares de desenvolvimento e a concretização de seu direito à educação.

O Papel da Afetividade na Transição

A transição escolar vai além das novas exigências acadêmicas: envolve também uma significativa adaptação emocional. Estudos mostram que, para que as crianças enfrentem essa mudança com segurança, é essencial que as experiências sejam afetivamente acolhedoras. A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental ultrapassa os limites das novas exigências acadêmicas e curriculares; trata-se também de um momento de intensa adaptação emocional para a criança. Esse aspecto é ainda mais sensível no caso de estudantes com deficiência ou transtornos do desenvolvimento, que, além das mudanças estruturais e pedagógicas, enfrentam obstáculos sociais, atitudinais e afetivos.

Estudos apontam que ambientes afetivamente acolhedores são essenciais para que os alunos enfrentem essa mudança com segurança e confiança. A afetividade, como destacam Wallon (2007) e Vygotsky (1991), é um fator essencial para o desenvolvimento cognitivo e social da criança, estando intrinsecamente ligada à aprendizagem. Assim, quando o ambiente escolar é marcado por vínculos positivos, respeito mútuo e estímulo ao protagonismo infantil, favorece-se o processo de adaptação e a construção da autonomia.

No caso de estudantes com deficiência, essa adaptação emocional pode se mostrar mais complexa. Embora percorram as mesmas etapas de desenvolvimento cognitivo, muitas vezes permanecem por mais tempo em determinados estágios ou podem regredir diante de ambientes que não os desafiam ou que os tratam

com superproteção. Como ressalta Piaget (1987), a inteligência é uma forma de adaptação contínua, que depende da interação entre o sujeito e o meio. Dessa forma, ambientes empobrecidos em estímulo ou marcados por baixas expectativas podem inibir o progresso das crianças.

Nesse contexto, torna-se fundamental que os professores conheçam as potencialidades e as limitações de seus alunos, e que planejem conteúdos significativos, relacionados à vida cotidiana, que colaborem com a aprendizagem e a generalização do conhecimento. Estimular a curiosidade natural da criança e seu desejo de compreender o mundo ao seu redor é uma tarefa que envolve sensibilidade, escuta ativa e compromisso pedagógico.

Segundo Abdalla (2016), as representações docentes sobre a inclusão ainda oscilam entre a insegurança e o preparo. Alguns educadores demonstram frustração e medo diante do desafio, enquanto outros se sentem capazes de promover práticas inclusivas. Essa ambivalência evidencia a importância da formação continuada e do suporte institucional. A inclusão, portanto, é um processo contínuo, que exige o enfrentamento de barreiras históricas e culturais construídas socialmente sobretudo as estruturais e atitudinais.

Para Cerezuela (2016), romper essas barreiras significa garantir o acesso efetivo dos alunos com deficiência à vida em sociedade, por meio de adaptações e flexibilizações na dinâmica escolar. Isso inclui desde a diferenciação curricular até a ampliação de recursos e serviços que assegurem condições reais de aprendizagem e participação.

Nesse cenário, a afetividade também se expressa no acolhimento institucional. A escola deve ser um espaço onde as crianças se sintam seguras para expressar seus sentimentos, construir vínculos e lidar com as mudanças inerentes à transição. A escuta das famílias, o trabalho conjunto entre os professores de diferentes etapas e a criação de espaços de convivência são estratégias importantes para a construção de uma cultura de cuidado e respeito.

Uma sociedade verdadeiramente inclusiva se constrói a partir da educação instrumento poderoso de transformação social. Superar a desigualdade e promover a equidade exige que a inclusão não seja apenas um discurso formal, mas uma realidade concreta. Isso significa garantir acessibilidade, promover formação docente adequada, flexibilizar o currículo, investir em tecnologias assistivas e envolver ativamente as famílias.

A escola inclusiva, portanto, é aquela que acolhe, respeita e incentiva a diversidade, promovendo o desenvolvimento pleno de cada indivíduo. A afetividade, nesse processo, não é um elemento acessório, mas sim um dos pilares fundamentais para uma educação transformadora e verdadeiramente humana.

Adaptação Gradual e Estratégias e Possibilidades para uma Educação Inclusiva

Uma das grandes diferenças entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental é a mudança de uma rotina predominantemente lúdica para uma rotina mais estruturada, focada em componentes curriculares como Matemática, Ciências e Língua Portuguesa. Embora isso seja esperado, a necessidade de uma transição gradual não deve ser subestimada. Na escola encontramos muitas dificuldades, em relação a efetivação da inclusão e diversidade, todavia, não devemos atribuí-las às pessoas com deficiência, mas sim as barreiras encontradas no interior da escola e na sociedade. Sendo importante fazermos a reflexão que o sucesso ou fracasso na aprendizagem depende de todos os envolvidos.

A experiência educativa da criança precisa ser considerada como o elo para pensar na trajetória escolar integralmente. É necessário pensar numa transição que leve em consideração o processo do brincar e não somente com atividades de prontidão e avaliações externas. Toda mudança tem que passar por uma adaptação e a escola exerce um papel crucial nesse entendimento de que a criança não pode passar por esse momento de ruptura da educação infantil para o fundamental de forma abrupta.

De acordo com Wajskop (2011), a brincadeira é uma forma de atividade social infantil cuja característica imaginativa e diversa do significado cotidiano da vida fornece uma ocasião educativa única para as crianças. Portanto na brincadeira, as crianças podem pensar e experimentar situações novas ou mesmo do seu cotidiano, isentas das pressões situacionais. E autora ainda reitera que, a garantia do espaço da brincadeira na educação infantil e no início do ensino fundamental é uma possibilidade de educação da criança em uma perspectiva criadora, voluntária e consciente.

O grande desafio dos sistemas de ensino seria implementar procedimentos pedagógicos que respeitem à diversidade social e cultural dos alunos e que contemplem as diversas formas como cada um deles incorpora e expressa a aprendizagem escolar. Este estudo foi elaborado a partir da necessidade de expandir os olhares sobre a compreensão nas diversas experiências vivenciadas pelas crianças com deficiências e sem deficiências da educação infantil, bem como das famílias, e dos profissionais da educação envolvidos nessa etapa de ensino.

O conceito de inclusão não é apenas uma questão de política educacional, mas também um reflexo das dinâmicas sociais e culturais que permeiam nossas comunidades. Em um mundo cada vez mais globalizado, onde a diversidade é uma realidade, é fundamental que as crianças aprendam a conviver e respeitar as diferenças. A promoção dos direitos humanos e da inclusão no ambiente escolar é uma forma de preparar os alunos para se tornarem cidadãos conscientes e ativos, capazes de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa. Ao abordar contextos educativos na educação infantil, as crianças não apenas aprendem com a intencionalidade do brincar, mas também sobre os direitos dos outros, desenvolvendo a empatia e a solidariedade.

Além disso, a discussão sobre inclusão das crianças está intrinsecamente ligada a questões contemporâneas, como desigualdade social, racismo, homofobia e outras formas de discriminação. Através da educação, é possível fomentar um espaço de diálogo e reflexão sobre essas questões, orientando as crianças a se tornarem agentes de mudança.

Para Friedmann (2015), há um longo percurso essencial na trajetória dos educadores: perceber a importância de criar tempos e espaços de autonomia e liberdade de expressão, de escolha e movimento para as crianças. Professores e educadores, temos que buscar formação para propor, intervir, sugerir, ensinar nesse processo de transição da criança com deficiência da educação infantil para o ensino fundamental. Em síntese, a aprendizagem deve ser vivenciada pelos estudantes de forma prazerosa, em especial no 1º ano, assegurando as crianças a continuidade de seus processos peculiares de desenvolvimento e a concretização de seu direito à educação de forma participativa e inclusiva.

Desta forma, o professor que atua com a diversidade, precisa ser pesquisador, buscar novas metodologias e atividades que potencialize o aprendizado de seus alunos, sem medo de errar. Assim sendo, é primordial que o professor se preocupe em desenvolver sua aula reconhecendo as diferenças existentes entre os alunos. Dessa forma o docente passa a refletir sua prática sob o viés da diversidade, onde a individualidade humana deve ser respeitada, reconhecida e aceita, uma vez que, somos diferentes uns dos outros, o que faz com que todos nós tenhamos capacidades e limitações para aprender. Neste contexto, cabe ao docente entender seu papel de mediador de aprendizagens, para todos os alunos, devendo ser esta mediação desprovida de preconceito, estigma e exclusão.

Conforme apontado por diversos pesquisadores, a passagem da atividade lúdica para a atividade de estudo é importante para o desenvolvimento do pensamento crítico e deve ser feita de forma cuidadosa para evitar rupturas abruptas. A Rede de Educação a adaptação tem que passar por um processo constante. Desde o início do ano letivo, promover atividades que ajudam as crianças a se ambientarem à nova rotina, sem perder o aspecto acolhedor e toda essa estratégia da Proposta Pedagógica.

O ambiente escolar deve ser um espaço onde a criança se sinta segura para explorar, errar e aprender. Por isso, garantir que nossas salas de aula sejam espaços estimulantes e nossos educadores estejam sempre prontos para apoiar cada educando em seu ritmo individual. A transição da criança com deficiência da Educação Infantil para o Ensino Fundamental é um processo que exige planejamento cuidadoso, suporte pedagógico especializado e um ambiente escolar acessível. Apesar dos avanços na legislação e nas políticas públicas que garantem o direito à educação inclusiva, a realidade das escolas brasileiras ainda apresenta desafios significativos. Barreiras estruturais, a falta de formação docente adequada e a necessidade de um suporte psicopedagógico mais eficiente são aspectos que impactam diretamente essa transição.

Vygotsky (1991) ressalta que o aprendizado e o desenvolvimento das crianças ocorrem por meio da interação social e da mediação pedagógica, evidenciando

a importância de um ambiente escolar que favoreça a inclusão. Nesse sentido, Mantoan (2015) argumenta que a escola inclusiva não deve apenas integrar alunos com deficiência, mas precisa se transformar para atender às necessidades de todos os estudantes, garantindo um ensino equitativo.

Diante desse cenário, alguns elementos são essenciais para uma transição bem-sucedida. O primeiro deles é o planejamento individualizado, que pode ser viabilizado por meio de um Plano Educacional Individualizado (PEI), permitindo que as estratégias de ensino sejam adaptadas às necessidades específicas de cada criança. Além disso, a formação continuada dos professores desempenha um papel crucial, pois educadores capacitados têm maior segurança para trabalhar com metodologias inclusivas e utilizar tecnologias assistivas. A formação continuada deve além de englobar toda uma comunidade escolar, propiciar momentos formativos, de troca de experiências, de planejamento conjunto, de projetos interdisciplinares e de trabalho e ensino colaborativo.

Segundo Rabelo (2012) o ensino colaborativo é mais uma filosofia de trabalho do que uma metodologia de ensino, em que a parceria entre colegas pode contribuir com o desenvolvimento dos estudantes, sendo esses alunos com deficiências, transtornos ou não. Nesta linha, Vilaronga e Mendes (2014) defendem o ensino colaborativo, como um facilitador do trabalho docente, o qual pode oportunizar a inclusão escolar, que acontece quando o professor da escola comum atua em colaboração com o professor de Atendimento Educacional Especializado ou da Sala de Recursos Multifuncional, trocando ideias e analisando avanços e retrocessos da aprendizagem, apresentados pelo aluno em atendimento.

Desta forma, a formação continuada oferecida amparada nos pressupostos do ensino colaborativo, permite uma interferência pontual e dinâmica entre os docentes das disciplinas regulares e os docentes do atendimento especializado e vice-versa, produzindo efeitos pedagógicos e inclusivos mais efetivos, ou seja, a formação continuada se torna “um dos espaços mais importantes para promover esta realidade partilhada” (Nóvoa, 2019, p. 10).

Outro fator fundamental é o uso de metodologias ativas e flexíveis, como ensino baseado em projetos, gamificação e atividades interativas, que favorecem a aprendizagem de maneira dinâmica e significativa para as crianças com deficiência. O suporte psicossocial também é indispensável, pois a transição para o Ensino Fundamental pode gerar ansiedade e insegurança, sendo essencial o acompanhamento de profissionais como psicólogos e psicopedagogos para auxiliar na adaptação emocional dos alunos.

Além disso, o fortalecimento da parceria entre escola e família é essencial para garantir que a criança receba suporte adequado tanto no ambiente escolar quanto em casa. A realização de reuniões periódicas, palestras e atividades conjuntas pode contribuir para que os familiares compreendam melhor as necessidades dos alunos e participem ativamente do processo educacional.

Dessa forma, garantir uma transição escolar inclusiva requer um compromisso coletivo entre gestores, professores, familiares e toda a comunidade escolar. Ainda há desafios a serem superados, mas, com um planejamento bem estruturado e

estratégias pedagógicas adequadas, é possível assegurar que a criança com deficiência tenha uma experiência escolar positiva, que respeite sua singularidade e potencialize seu desenvolvimento. Para pesquisas futuras, sugere-se a realização de estudos empíricos que avaliem a eficácia das estratégias de inclusão na transição escolar, bem como investigações sobre a percepção dos próprios alunos com deficiência em relação a esse processo. A inclusão escolar é um campo em constante evolução, e novas abordagens podem contribuir significativamente para o aprimoramento das práticas pedagógicas voltadas a esses estudantes.

Ações que poderiam ser desenvolvidas: Promover momento de diálogo com a equipe docente para refletir sobre a etapa de transição; Manter a escuta ativa, para as famílias, crianças e profissionais; Promover a socialização entre escola e família, trazendo-os para mais perto, dando-lhes oportunidades de contribuir com algo à mais no âmbito escolar; refletirem sobre as necessidades e interesses das crianças, para inserção das interações e brincadeiras nas ações pedagógicas; conhecer os espaços da escola; a aprendizagem e desenvolvimento de cada criança; saber como acontecem as rotinas de ambas as turmas, o que mais gostam de fazer, o que aprendem, do que brincam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, objetiva minimizar os impactos vividos pelas crianças nesta mudança de etapa, favorecendo o ingresso ao Ensino Fundamental da forma mais tranquila possível, sem prejuízos para o seu bem-estar psíquico e para a aprendizagem. Garantir ações contínuas sobre o processo vivenciado pelas crianças, criando estratégias adequadas ao momento de transição vivido por elas, para facilitar/contribuir para a passagem de uma etapa de ensino para a outra, de forma que o processo de rompimento de vínculos com a pré-escola e o início no Ensino Fundamental aconteça com tranquilidade. A transição é um processo que deve ser cuidadosamente planejado e executado, especialmente para crianças com deficiência.

O sucesso dessa transição pode ter um impacto significativo na trajetória educacional e na autoestima das crianças, contribuindo para uma sociedade mais inclusiva e justa. E o planejamento escolar, junto à equipe escolar, as atividades/ações que serão garantidas junto às crianças na visita ao novo espaço, de forma a assegurar um momento rico e encorajador, com uma sequência didática bem planejada que considere a realidade da instituição. Constatou-se na literatura que a evolução da educação inclusiva constituiu de um processo lento e gradativo que foi se expandindo com pequenos avanços no desenrolar da sociedade, sendo marcado por várias mudanças conceituais e atitudinais. Visto que, o acesso é garantido em leis, porém, a permanência mediante a uma qualidade de ensino e aprendizagem torna-se fundamental na efetivação da inclusão de alunos com ou sem deficiência.

Diante do cenário inclusivo visto atualmente, são necessárias diversas mudanças. Mudanças na visão do educar, inserindo práticas que respeitem a diferença como particularidade e que, considerem incondicionalmente o ser humano. Mudan-

ças ideológicas que façam com que as escolas tenham em seus espaços educacionais alunos que sejam únicos e singulares compreendendo-os como distintos uns dos outros, mas todos dotados de potencialidades. Isso significa não apenas disponibilizar matrículas, mas ofertar e assegurar a igualdade de direitos a todos.

A transição da educação infantil para o ensino fundamental é um processo que deve ser cuidadosamente planejado e executado, especialmente para crianças com deficiência. É fundamental que essa transição não seja vista apenas como uma mudança de nível escolar, mas sim como um momento de continuidade no desenvolvimento da criança. O sucesso dessa transição pode ter um impacto significativo e duradouro na trajetória educacional e na autoestima das crianças, contribuindo para a formação de uma sociedade mais inclusiva, justa e igualitária. Portanto, é imprescindível que todos os envolvidos nesse processo estejam comprometidos em garantir que cada criança tenha a oportunidade de se desenvolver plenamente, respeitando suas particularidades e promovendo um ambiente de aprendizado que favoreça a inclusão. A transição da educação infantil para o ensino fundamental deve ser abordada de maneira cuidadosa e estratégica, especialmente para crianças com deficiência.

É fundamental que essa mudança não seja entendida apenas como um novo ciclo, mas como uma continuidade na construção de saberes e no desenvolvimento social e emocional das crianças. Ao garantir que esse processo seja pautado pelo respeito e pela igualdade, contribuiremos para a formação de uma sociedade mais inclusiva e consciente das suas diversidades. O empenho coletivo de todos os envolvidos é indispensável para que todas as crianças tenham a oportunidade de florescer em suas singularidades, em um ambiente educacional que valoriza e cultiva a inclusão.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, Maria de Lourdes Rangel. **Representações sociais de professores sobre a inclusão de alunos com deficiência: desafios e possibilidades**. São Paulo: Paulus, 2016.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1997.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

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

BRASIL, Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília, DF: MEC, 2006.

BUENO, J. G. S. **A inclusão de alunos deficientes na classe comum do ensino regular.** Temas sobre Desenvolvimento, São Paulo, v. 9, n. 54, p. 21-27, 2001.

CEREZUELA, Enrique Montoliu. **Inclusão e deficiência intelectual: desafios e estratégias pedagógicas.** Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

FRIEDMANN, Adriana. **Olhares atentos pela fresta da janela da vida das crianças. Território do brincar: diálogo com escolas /** Renata Meirelles, (org.). -- São Paulo: Instituto Alana, 2015. -- (Coleção território do brincar)

KRAMER, L. **Diálogo entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental: desafios e estratégias para uma transição eficaz.** São Paulo: Cortez, 2007.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Ensino e inclusão: os caminhos da mudança.** São Paulo: Moderna, 2015.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Educação Inclusiva no Brasil: o que temos e o que queremos.** Revista Educação Temática Digital, Campinas, v. 6, n. esp., p. 20-39, 2005.

MITTLER, Peter. **Educación Inclusiva: Contextos sociales y culturales.** Madrid: Narcea, 2004.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2010.

NÓVOA, António. **Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança.** Rio de Janeiro: Guanabara. 1987

RABELO, Lucélia Cardoso Cavalcante. **Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar.** 2012. 201 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. **Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores.** Revista Brasileira Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./ abr. 2014.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WASKOP, Gisela, **Brincar na pré-escola** 9. ed. - São Paulo: Cortez, 2011. — (Coleção questões da nossa época; vol. 34).

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.



Educação Física Adaptada: Uma Análise Metodológica da Inclusão em Escolas de Teresina - PI

Hanna Nayane Souza Soares

Pós Graduada em Educação Física Escolar, Biomecânica da Atividade Física na Saúde e Reabilitação e Exercício Físico Nos Distúrbios da Coluna Vertebral - Faculdade Iguazu Teresina, PI. <https://lattes.cnpq.br/6160097914509869>

Isla Rutielle Rodrigues Marinho

Graduada em Licenciatura em Educação Física - Universidade Federal do Piauí - UFPI. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7562468636635197>

Paulo Henrique de Sousa Gomes

Pós Graduado em Educação Física Escolar, Biomecânica da Atividade Física na Saúde e Reabilitação e Exercício Físico Nos Distúrbios da Coluna Vertebral - Faculdade Iguazu. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9100867926207980>

Mara Jordana Magalhães Costa

Doutora em Saúde Pública - Faculdade de Saúde Publica/USP. Professora Adjunta do Curso de Educação Física -DEF/UFPI

INTRODUÇÃO

O processo de inclusão dentro das escolas de ensino regular foi previsto na Lei 7.853/89 e ainda, a Lei 9.394/96 da Lei de Diretrizes e Bases no Art. 60 traz consigo a preferência do atendimento de Pessoas com Deficiência na rede de ensino público, fomentando a necessidade de metodologias inclusivas que sejam adequadas para atender e fincar a inclusão dentro dos centros de ensino (Brasil, 2013)

É notória a necessidade da demanda exigida para que as atuais escolas consigam atender a determinado perfil de aluno, uma reformulação, inovações e estratégias de ensino são fundamentais como forma de estabelecer a inclusão nas salas regulares de ensino e, já é conhecimento de todos que um professor que possui capacitação e experiências, tem mostrado que é possível e gratificante realizar a inclusão (Silva Neto *et al.*, 2018).

Nesse sentido, as aulas de Educação Física devem ser planejadas e estruturadas para atender todos os alunos de forma a minimizar possíveis dificuldades e/ou barreiras que podem ser encontradas para o aprendizado e participação de todos os presentes (Alves; Fiorini, 2018). Os autores ainda relatam que o professor de Educação Física deve identificar as carências, possíveis tribulações, as capacidades e as potencialidades dos alunos, e dentro da deficiência ter conhecimento acerca da saúde, fatores de risco ao realizar atividades físicas, ou até mesmo se há possíveis limitações, para que haja o adequado manejo de seu método de ensino aprendizagem.

A escola tem um papel primordial na inclusão dos alunos com deficiência, e a Educação Física como um componente obrigatório no currículo escolar da educação básica assume um protagonismo nesse processo (Krug *et al.*, 2018), tendo assim

que garantir um ensino de qualidade para todos os alunos (com deficiência ou não) (Telles; Krug, 2014).

Dessa forma, algumas alternativas podem ser utilizadas nas aulas de Educação Física como forma de incluir esses alunos, dentre elas está a socialização. Incentivar a socialização é papel fundamental do professor, sendo importante destacar que a inclusão e a socialização andam lado a lado, autores já discutem que a socialização deve ser um componente obrigatório no processo formativo dos professores da educação básica (Krug *et al.*, 2019).

No entanto, ainda existem barreiras que precisam ser ultrapassadas para que o processo de inclusão nas escolas se torne mais eficiente, problemas como a falta de apoio pedagógico e infraestrutura precária das escolas tornam este processo ainda mais difícil de ser alcançado (Greguol *et al.*, 2018).

Dito isso, é evidente a necessidade de avaliar a metodologia de ensino adotada por professores de Educação Física em suas aulas. O objetivo do presente estudo foi analisar de que forma os Professores de Educação Física de escolas públicas de Teresina-PI trabalham suas metodologias dentro de suas aulas.

A presente pesquisa é do tipo descritiva, transversal e com abordagem quali/quantitativa. Dessa forma, segundo Sampieri, Collado e Lucio (2006), a investigação qualitativa possibilita um maior aprofundamento aos dados, vivências e particularidades únicas enquanto, a pesquisa quantitativa permite o gerenciamento dos resultados de maneira mais abrangente, viabilizando o controle sobre os acontecimentos em grupos numéricos calculados por operações matemáticas.

Sendo assim, o presente estudo foi realizado com um número total de amostra composta por 12 professores de Educação Física, selecionados por amostragem não probabilística, por conveniência. Os critérios de inclusão foram: ter graduação em Educação Física e trabalhar nas escolas selecionadas, assim como os critérios de exclusão foram não responder ao questionário de forma clara e possuir alunos com deficiência em suas aulas.

O questionário contou com perguntas como: Sexo, idade, tempo de atuação na escola, se possuía alguma capacitação na área inclusiva ou da deficiência. Além disso, foi questionado aos professores como eles incluem seus alunos com deficiência em suas aulas de Educação Física.

Os dados foram analisados de duas formas: Primeiramente uma análise quantitativa por meio de percentuais e médias com desvio padrão, utilizando-se do Programa Excel. Em seguida, as perguntas abertas foram analisadas por meio de análise interpretativa, segundo Severino (2007).

Inicialmente, o estudo avaliou 12 professores de Educação Física, entretanto, dois dos professores não respeitaram o critério de exclusão, não possuindo alunos com deficiência em suas aulas. Dos professores entrevistados, a maioria foi do sexo masculino (60%), com uma média de idade de 38 anos, com menos de 5 anos de experiência (60%). 30% dos professores entrevistados disseram não ter tido aulas de Educação Física Adaptada na Graduação e apenas 20% disseram ter alguma capacitação.

DESENVOLVIMENTO

Ao falar sobre o processo de inclusão se faz necessário que o professor conheça as necessidades de cada aluno e saiba também buscar adequar o currículo, de maneira que possa oportunizar a igualdade de aprendizado, firmando assim a inclusão (Lopes, 2019). A disciplina de Educação Física é uma importante ferramenta inclusiva, entretanto é necessário um esquema didático e planejamento eficazes para que não haja exclusão ou evasão dos alunos com deficiência.

Os professores entrevistados foram questionados sobre a forma que incluem seus alunos em suas aulas de Educação Física, e logo responderam, em sua maioria, com formas de adaptações e com a ajuda de ferramentas lúdicas, por meio de dinâmicas feitas em grupos, com auxílio de cuidadores individuais ou amparando em atividades ou práticas já conhecidas.

PROFESSOR 02: “Incentivo o aluno a participar de toda a aula ou pelo menos uma das modalidades esportiva ou dinâmicas que tenha mais afinidade”

PROFESSOR 05: “Atividades práticas em grupo, e adaptação ao conteúdo proposto”

PROFESSOR 07: “Alunos que apresentam déficit grave na comunicação, interação social e cognição, dispõem de cuidadores individuais, tendo assim uma rotina extraclasse. Outros com sintomas comportamentais mais leves, que não necessitam de suporte, participam das atividades teórico-prática sem grandes dificuldades, exigindo apenas maior estimulação no âmbito social e motor para o desenvolvimento durante a aula. Quando necessário, adaptar a tarefa para que seja realizada”

PROFESSOR 08: “As aulas regulares possuem sempre (ou quase sempre) atividades que incluem duplas, trios e pequenos grupos, além de permitir que eles expressem suas emoções e sentimentos relacionados a qualquer experiência vivida por eles. Os alunos auxiliam bastante nesse processo também, fazem o possível para estar sempre incluindo e permitindo a sua participação ativa nas aulas regulares.”

PROFESSOR 10: “Atividades lúdicas e brincadeiras”.

Uma pesquisa realizada em Americana – SP de Carvalho e Araújo (2018), em uma escola particular, mostrou a presença de alunos com deficiência em sua escola (Síndrome de Down), e os professores utilizavam como conteúdo em suas aulas a grande presença de jogos e esportes como o percentual mais alto dos conteúdos propostos em suas aulas, o que demonstrou dentro de sua pesquisa um apego dos professores pesquisados aos conteúdos tradicionais, diferindo da pesquisa atual que há uma preocupação com o conteúdo da aula ser adequado também ao aluno com deficiência, buscando inclui-los nas aulas com conteúdos

como dinâmicas em grupo, adaptação do conteúdo proposto, atividades lúdicas e brincadeiras, buscando sempre a participação do aluno nas aulas.

Quando questionados sobre a participação dos alunos em suas aulas, sobre a participação em todas as aulas ou apenas algumas aulas, 05 dos professores entrevistados responderam que os alunos participam de todas, enquanto 05 dos professores entrevistados responderam que os alunos participavam apenas de algumas das aulas.

PROFESSOR 01: “De algumas, assim como os que não possuem TEA”

PROFESSOR 03: “Apenas algumas, só as aulas do turno da manhã”

PROFESSOR 07: “Não participam de todas, há dias que o aluno apresenta piora comportamental o que compromete sua participação.”

Quando comparamos os resultados dessa pesquisa com os resultados encontrados ainda por Carvalho e Araújo (2018), quando analisamos a pergunta dos pesquisadores em se o aluno “participou ativamente da aula” ou “apenas passivamente” em cada conteúdo trabalhado, houve a predominância da participação ativa dos alunos dentro de todos os conteúdos trabalhados, dado que difere dentro da pesquisa atual onde, 50% dos professores revelaram a participação integral dos alunos, enquanto 50% dos professores revelaram, também, a participação parcial dos alunos em suas aulas de Educação Física.

Este fato pode estar atrelado na falta de metodologias atrativas para que os alunos com deficiência se interessem na participação das aulas, ou até mesmo a falta de estratégias e capacitação do professor acerca da inclusão, o que não permite a participação integral dos alunos em todas as suas aulas, prejudicando o processo de inclusão em si.

O currículo dentro das aulas de Educação Física assume um papel valioso no processo de ensino aprendizagem, devendo ser membro do projeto político pedagógico, e nortear os conteúdos e sua forma de abordagem, sua temporalidade, bem como os aspectos avaliativos (Alves e Fiorini, 2018). Diante disso, é notória a necessidade de adaptação do conteúdo quando se fala de inclusão, sendo assim, os professores foram perguntados se seus alunos têm de se adaptar as suas aulas ou eles próprios adaptam as aulas para seus alunos com TEA ou com deficiência. 05 dos 10 professores disseram adaptar as aulas, 03 dos 10 professores disseram que às vezes é necessário adaptar as aulas e 02 dos 10 afirmaram que o aluno tem que se adaptar.

PROFESSOR 01: “Atividade adaptada”

PROFESSOR 02: “Ofereço um leque de atividades na qual o aluno precisa se adaptar”

PROFESSOR 04: “Às vezes necessitam outras aulas não. Depende da atividade”.

PROFESSOR 05: “Os dois, depende da atividade”

PROFESSOR 07: “As tarefas são adaptadas para o nível de desenvolvimento do aluno. Seja facilitando o movimento a ser executado, encurtando distância, diminuindo altura etc.”

PROFESSOR 08: “As atividades propostas são feitas para a turma em geral. Para a realização das atividades faço adaptações (no momento da aula) que permitam sua realização, variando de acordo com o nível de necessidade do educando.”

Em uma pesquisa realizada em uma escola pública no município de Santa Teresinha – BA de Amorim (2021), contou com a participação de apenas dois professores, que quando questionados sobre fazer adaptações em suas aulas para que possam se adequar aos alunos com deficiência, um dos professores alegou realizar adaptações e o outro professor entrevistado negou adaptar suas aulas. A amostra da pesquisa foi consideravelmente menor que a pesquisa atual, entretanto, corroborou com a ideia de que o professor da pesquisa, considera ser seu papel adaptar a aula para que seus alunos consigam participar de suas aulas, e dentro da pesquisa atual 50% dos professores consideraram a mesma premissa dentro de suas aulas.

Esses dados que diferiram em questão de avaliação, pode-se dever a falta de formação acadêmica. Santos, Matos e Santos (2020), encontraram em sua pesquisa que a causa principal da falta de adaptação ou que os professores não consigam realizar uma aula inclusiva, ou até mesmo tenham atitudes negativas no trato dos alunos com deficiência seja a influência da carência de formação desses professores.

Em relação considerar difícil o trato com os alunos com TEA ou deficiência, 50% (n=5) dos professores afirmaram que não é difícil, todavia 50% consideram difícil trabalhar com alunos com deficiência em suas classes.

PROFESSOR 02: “Com TEA nível moderado, sim. Os que tem algum tipo de deficiência física ou mental leve não são difíceis de trabalhar.”

PROFESSOR 03: “A grande dificuldade é a falta de capacitação que nós não temos praticamente o aluno é jogado dentro da escola sem condições físicas de receber e sem professores capacitados daí partir da necessidade de cada profissional buscar se aperfeiçoar para dar o melhor que aquele aluno merece receber”

PROFESSOR 04: “Sim, porque nós não temos preparo pedagógico”

PROFESSOR 07: “Em minha experiência, acredito que depende do grau diagnosticado. Em meu ambiente de trabalho não considero difícil tendo em vista a situação exposta anteriormente, onde trabalho com crianças com poucas reduções de suas capacidades.”

PROFESSOR 08: “Sim. Por mais que a disciplina de educação física adaptada seja boa norteadora, a realidade do campo de atuação é bem mais complexa, pois lidamos com realidades, criações e necessidades bem distintas da teoria de sala de aula e aulas práticas da faculdade/universidade. Cada criança possui seu mundo particular e dentro dele temos necessidades únicas, então o que funciona para uns, não obrigatoriamente funciona para outros, cabe ao professor dentro do momento da aula, e fora dela, buscar meios que possam permitir a participação e inclusão real dentro da escola.”

Os dados encontrados se assemelham aos dados encontrados na pesquisa de Barcelos *et al.* (2020), que foram relatadas as maiores dificuldades encontradas para o trato de alunos com deficiência ausência de apoio pedagógico, falta de laudos que não são entregues pelos familiares etc. Outra pesquisa entra em concordância com as respostas encontradas no que diz respeito a falta de apoio e o desinteresse familiar, e a falta de condições de trabalho relatadas pelos professores de Educação Física (Krug; Telles, 2019). Alguns desses relatos, são vistos nas respostas dos professores da pesquisa atual, que ainda alegam falta da capacitação dos próprios para o atendimento dos alunos com TEA ou deficiência.

Os resultados encontrados demonstraram que na maioria dos questionamentos os professores relataram, alguns motivos podem se atrelar a pouca ou nenhuma capacitação e formação em inclusão para os professores, ou a falta de divulgação dos cursos de capacitação e formação continuada, ou até mesmo a falta de interesse dos professores no processo de inclusão e as capacitações/ formações continuadas existentes. Ademais, não há como não ressaltar, também, o apoio das instituições de ensino, que devem promover recursos para que possíveis dificuldades encontradas pelos docentes, sejam sanadas e eles possam encontrar dentro das escolas o apoio necessário para que essas dificuldades sejam amenizadas, promovendo o processo de inclusão. Os professores são fundamentais dentro do processo de inclusão, é necessário que haja auxílio das escolas, da família, das secretarias de educação para que eles de fato realizem seu trabalho de forma a contribuir com a inclusão.

Dentro das escolas predomina-se o sistema avaliativo, onde os conhecimentos adquiridos dos alunos entram a prova, algo que dentro do processo de inclusão não é diferente. Padilha (2017) afirma que o aprendizado e desenvolvimento são potencializados em crianças com deficiência quando há interação social e que essa interação é encontrada dentro das escolas de ensino regular.

Dito isso, é necessário levar em conta a forma de avaliação dos alunos com TEA ou deficiência dentro do ensino regular, portanto, foi questionado aos

professores pesquisados sobre as formas de avaliação utilizadas no processo de inclusão, e respostas como participação, avaliação por meio da produção do aluno, de avaliações qualitativas ou adaptadas e até mesmo por base da evolução das atividades desenvolvidas pelo aluno.

PROFESSOR 01: “Pela participação, assim como os demais, conforme suas limitações”

PROFESSOR 03: “Eu não avalio de forma quantitativa eu avalio de forma qualitativa buscando saber como foi a evolução da participação dele durante os meses a interação dele com outros alunos a evolução dele na participação e até na realização das atividades (coordenação motora)”

PROFESSOR 04: “Através de produção. Oralidade, interação e participação nas aulas práticas.”

PROFESSOR 05: “Avaliação diagnóstica de acordo com a prática” PROFESSOR 08: “Aplicações de atividades constantes ao longo do bimestre (com ou sem textos), participação e envolvimento em atividades práticas e em grupo e aplicação de prova objetiva ao final do bimestre como mais uma etapa do processo.”

PROFESSOR 10: “A escola conta com uma avaliação preenchida a mãos pelo professor que conta com 7 objetivos específicos nela que são classificados em: “Desenvolveu, Desenvolveu Parcialmente e Não desenvolveu”. Com base nesses objetivos e seu desenvolvimento dentro das aulas podemos fazer esse acompanhamento e evolução do aluno (seja ele com TEA ou outras deficiências)”

PROFESSOR 11: “Normal e fazendo atividades condizentes ao seu transtorno”.

É possível notar que a maioria dos professores avaliam de acordo com o princípio da individualidade e o desenvolvimento de cada um dos alunos, o que entra em consonância com o que Alves e Fiorini (2018) afirmam sobre a avaliação para os alunos com deficiência serem estruturadas a partir das características do aluno, e seu desenvolvimento no que diz respeito as habilidades aprendidas e a interação com os outros alunos. Isso demonstra que os professores da pesquisa atual conseguem implementar de forma eficaz as avaliações de acordo com o processo de inclusão.

A forma do sistema de avaliação e a adaptação do currículo é importante dentro do processo de inclusão, pois é nele que há dificuldades quando falamos de deficiência no ensino regular. Quando o professor leva em conta não somente a avaliação quantitativa padrão, ele beneficia não apenas o aluno com deficiência, o aluno sem deficiência também será beneficiado por tal estratégia avaliativa,

considerando todas suas particularidades e necessidades que todos os alunos têm dentro de sala/quadra de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo Rezende, Moreira e Torres (2014), a prática de atividade física traz benefícios relacionados a saúde, estabilidade do humor, e qualidade de vida de quem pratica, além de que é uma ferramenta com grande poder de inclusão, que é a maior luta da pessoa com deficiência.

Sendo assim, fica evidente que o Professor de Educação Física possui um papel fundamental dentro do processo de inclusão, e é necessária uma metodologia eficaz para que os alunos com deficiência não sejam apenas integrados dentro do sistema regular de ensino.

Tendo em vista o objetivo do presente estudo, os achados demonstraram que os professores tentam incluir seus alunos, conseguindo efetivar o processo de inclusão, por meio de atividades lúdicas, dinâmicas grupais, proporcionando o devido incentivo aos alunos para que eles se interessem, participem e aprendam dentro da aula de Educação Física.

Enquanto a participação dentro das aulas de Educação Física, metade dos professores afirmaram ter a totalidade da presença, entretanto os outros 05 professores confessaram que os alunos não participam de todas as atividades, o que demonstra que os professores precisam de suporte como cursos de capacitação e formação na área inclusiva para que todos os alunos consigam participar das aulas de Educação Física.

Com relação à adaptação das aulas, metade dos professores entrevistados alegaram adaptar suas aulas para que os alunos com deficiência possam participar, isso demonstra uma preocupação de fato incluir os alunos em suas aulas procurando outras metodologias e vias que viabilizam a aula para todos. Três (03) dos professores disseram adaptar somente às vezes e 02 professores revelaram não adaptar as suas aulas, o que pode se atrelar a falta de capacitação desses professores com o processo de inclusão ou até mesmo o desinteresse acerca do assunto, o que leva a apenas a integração dos alunos, prejudicando e inviabilizando a inclusão.

Sobre o que os professores relataram de dificuldades, pode-se relacionar a falta de apoio da escola, da família ou até mesmo das Secretarias de Educação. A escola é fundamental no que diz respeito a incluir os alunos com deficiência, ela deve prover suporte ao professor, ao exigir laudos, agir com infraestrutura, dispor de matérias, ou até mesmo colaborar com o planejamento dos professores, não somente os de Educação Física, para assim poder sanar as possíveis mazelas relacionadas a inclusão. A família é imprescindível, deve-se dar o devido suporte, buscar o diagnóstico e participar ativamente da vida escolar do estudante. E, as Secretarias de Educação devem dispor de cursos de formação ou capacitação na área da inclusão para professores, coordenadores pedagógicos, diretores e todos os

participantes do berço institucional de ensino, assim como divulgá-los devidamente e prontamente para que haja visibilidade e usar de estratégias para que os membros do corpo escolar participem.

Com relação ao sistema de avaliação utilizado pelos professores pesquisados, o achado foi satisfatório, demonstrando que os professores entendem a necessidade de avaliar individualmente cada aluno, fato que permite ao professor verificar a evolução dos alunos, não somente os alunos com deficiência, mas, também, os alunos sem deficiência favorecendo o processo de inclusão e expondo sua preocupação em fincar os alunos com deficiência dentro da instituição acadêmica, além de mostrar aos alunos que todos têm suas particularidades e necessidades individuais, e ao fazer isso, o professor consegue ter mais domínio de sua turma e adaptar seus conteúdos de acordo, propiciando um ensino-aprendizagem condizente a todos os seus alunos.

Dito isso, é visto que o processo de inclusão não depende somente das metodologias utilizadas no processo de ensino aprendizagem adotadas pelos professores, há uma rede de suporte, apoio e cuidado que rondam o aluno com deficiência, para que ele não se evada do âmbito educacional, para que ele consiga oportunidades que apenas a educação pode promover. O professor de Educação Física é essencial nessa fase da vida de todos os alunos, e ele deve cumprir seu papel com o processo de inclusão.

Se faz necessário de novas pesquisas acerca do tema, relacionando a inclusão com o uso da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e o ensino bilíngue, a respeito da infraestrutura adequada para o recebimento de alunos com deficiência, sinais sonoros, sinais visuais, pisos táteis, banheiros adequados entre outros, conjuntamente com um aprofundamento nas questões como cursos de capacitação e formação continuada para professores no que diz respeito a área da inclusão, a socialização dos alunos com deficiência com os alunos sem deficiência, e a respeito também do planejamento e execução de aulas de Educação Física com uma amostra maior do que a pesquisa atual.

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Luíza Tanure; FIORINI, Maria Luiza Salzani. **Como promover a inclusão nas aulas de educação física? A adaptação como caminho.** Rev. Assoc. Bras. Ativ. Mot. Adapt., Marília, v.19, n.1, p.03-16, Jan./Jun., 2018.

AMORIM, Pablio Barbosa. **Adaptações curriculares nas aulas de Educação Física para alunos(as) com Transtorno do Espectro Autista (TEA): o caso de uma escola municipal em Santa Teresinha (BA).** 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Educação Física) – Faculdade Maria Milza, Governador Mangabeira, 2021. Disponível em: <http://131.0.244.66:8082/jspui/handle/123456789/2354>

BARCELOS, Marciel *et al.* **A inclusão na Educação Física escolar: um estudo narrativo com professores de Miracema do Tocantins/TO.** Rev. Motriviv. vol.32

no.63 Florianópolis, 2020. Epub 01-Set-2020

BRASIL. **Lei n. 12.764, de 27 de Dezembro de 2012.** Institui o Código Civil. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 124, p. 2, 28 dez. 2012. PL 1631/2011.

CARVALHO, Camila Lopes de; ARAÚJO, Paulo Ferreira de. **Inclusão escolar de alunos com deficiência: interface com os conteúdos da Educação Física.** Educación Física Y Ciencia, 2018, e041. <https://doi.org/10.24215/23142561e041>

KRUG, Hugo Norberto; KRUG, Moane Marchesan; TELLES, Cassiano. **Os sentimentos expressos pelos professores de Educação Física da Educação Básica frente às dificuldades da prática pedagógica.** Biomotriz, v. 13, n. 2, p. 49-68, Junho/2019. Cruz Alta, RS

LOPES, Marcelo Wilton Viera. **A importância do docente no processo de inclusão de alunos com deficiência visual.** Research, Society and Development, vol. 8, núm. 9, 2019

PADILHA, Luana de Oliveira. **Educação Física e estudantes com deficiência: os desafios da inclusão.** 2017. Trabalho de Conclusão de Curso Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Desportos. Educação Física Licenciatura, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/184764>

REZENDE, Leonardo Mateus Teixeira de; MOREIRA, Osvaldo Costa; TORRES, Juliana de Oliveira. **Importância do trabalho psicomotor em aulas de Educação Física para pessoas com deficiência.** Revista Brasileira de Prescrição e Fisiologia do Exercício, Edição Suplementar 2, São Paulo, v.8, n.47, p.485-493. 2014

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Hernández; LUCIO, Pilar Baptista. **Metodologia da Pesquisa.** 3 ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SANTOS, Francianne Farias dos; MATOS, Maria Almerinda de Souza; SANTOS, João Otacilio Libardoni dos. **Fatores Potencializadores e/ou Dificultadores do Processo de Inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física.** Educação, vol. 45, 2020, Enero-Diciembre, pp. 1-25

SILVA NETO, Antenor de Oliveira *et al.* **Educação inclusiva: uma escola para todos.** Revista Educação Especial | v. 31 | n. 60 | p. 81-92 | jan./mar. 2018



A Literatura Surda como Facilitadora do Processo da Aprendizagem da Leitura e da Escrita no Ensino Bilíngue

Clenilma da Silva Trindade

Pedagoga e Bióloga, especialista em Educação Especial e Educação Ambiental Escolar, com. Professora do Atendimento Educacional Especializado, Transcritora Braille e Ledora. CV.: <https://lattes.cnpq.br/8655165103227478>

Joelice Silva da Luz

Mestra em Gestão de Ensino (PPGEEB-UFMA). Pedagoga e especialista em Educação Especial Inclusão e Libras. Professora de Atendimento Educacional Especializado na Secretaria Municipal de Educação de Bacabeira, MA, e Professora Instrutora de Libras pela Secretaria de Educação Estadual do Maranhão. CV: <http://lattes.cnpq.br/0691394055125785>

Messias Lima Soares

Mestrado em Letras (PPGLETRAS/UFT), membro do GEPAAEE/UFMA. Pós-graduado em Educação Especial, Inclusão e Libras (Faculdade Dom Bosco - 2011) Pedagogo e licenciado em Letras-Libras UFPI (2016-2019). Professor Interprete de Libras – SEDUC-MA e tutor do curso Letras-Libras (UFMA). CV: <http://lattes.cnpq.br/7200944670050361>

INTRODUÇÃO

A aprendizagem da língua portuguesa escrita por crianças surdas esteve e até hoje está baseada no ensino do português para crianças ouvintes, que adquire o português falado de forma natural, deste modo há várias tentativas de alfabetização da criança surda que utilizam método artificial da estruturação da língua oral, ou português sinalizado, porém, observa-se que apesar destas tentativas, estes educandos continuam apresentando dificuldades na aprendizagem do português como segunda língua.

Então, a linguagem oral não deve ser o modelo para a aprendizagem da escrita, mas sim um substrato para a construção desta, com a função de mediar a internalização de sua aprendizagem com segmento. Sendo assim, a língua de sinais organiza, de forma lógica, as ideias dos surdos e acaba tendo sua estrutura morfossintática refletida em suas atividades escritas, assim a criança surda executa produções textuais distantes daquelas consideradas como padrão de normalidade.

Porém, a língua de sinais por muitos anos, além de não ser reconhecida, era proibida de ser usada nas escolas, também não existiam publicações e o reconhecimento de uma cultura surda ou de uma literatura surda. O ensino era fundamentado no repasse da fala e da língua portuguesa, impedindo assim, os educandos surdos de ler ou escrever reproduções literárias em sinais.

Após o reconhecimento linguístico da Língua de Sinais, entra em questão outro tema bastante discutido, que é a prática de letramento das comunidades de surdos nos ambientes escolares. Estes que embora, desenvolvam habilidades de codificação e decodificação preocupam os profissionais e pesquisadores na área da surdez, por encontrar obstáculos e complicações na execução da leitura e da escrita. Essas dificuldades encontradas pelo educando surdo em escrever

e ler o que escreveu, ou seja, entrar no processo de letramento se dá por vários fatores como: pelo pouco conhecimento que tem em relação ao português quando chega à escola, pela falta de hábito que a criança tem em pegar uma revistinha em quadrinhos, jornal, livros infantis para ler e assim apropriar-se ainda mais do sistema da escrita.

Outra barreira também enfrentada pelo educando surdo em sua fase de letramento é a família ouvinte não criar um elo de comunicação entre o filho surdo, que por sua vez terá uma dificuldade em aprender a ler e repassar o que aprendeu para a leitura. O seu acesso também a livros de literatura infantil irá desempenhar um papel importante em seu processo de conhecimento da língua e da tradição linguística.

A partir desse trabalho veem-se as variadas complexidades das relações entre surdos, leitura e escrita. Buscou-se verificar também que a literatura surda pode ser um veículo facilitador na alfabetização e letramento dos surdos e que a família e a própria escola são muito importantes para a formação de adultos e crianças surdas leitoras num contexto educacional para surdos na escola.

O presente estudo partiu-se da seguinte problemática: com uma proposta de educação bilíngue que ainda é insipiente no município de Caxias-MA, então qual alternativa pode ser realizada no processo da aprendizagem da leitura e da escrita pelo educando surdo que sirva como alternativa viável para a uma aprendizagem significativa?

Como resposta a mesma, se tem a seguinte hipótese: se for trabalhada a literatura surda na educação bilíngue para educandos surdos haverá uma aprendizagem significativa da leitura e da escrita por este, pois a mesma faz parte da sua cultura e articulará o contexto da Libras e da língua portuguesa em sala de aula.

Objetivo geral é o de favorecer a compreensão que dentro da educação bilíngue a literatura surda pode ser um suporte facilitador na aprendizagem do educando surdo. Já os objetivos específicos foram de: discorrer sobre a proposta da educação bilíngue para surdos; analisar como se dá a aquisição de leitura e da escrita pela pessoa surda, e; refletir sobre a literatura surda enquanto apoio facilitador da aprendizagem do educando surdo.

A PROPOSTA DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA EDUCANDOS SURDOS

A escolha por uma educação bilíngue proporciona às crianças com surdez o ensino da língua de sinais como primeira língua (L1) e o da língua portuguesa como segunda língua (L2). A Língua Brasileira de Sinais - Libras e a língua portuguesa estarão sempre juntas no processo de aprendizagem e aquisição de conhecimento da criança surda. “O trabalho com o português escrito tem sido objeto de estudo da abordagem educacional bilíngue que acredita ser a língua de sinais a primeira língua a ser adquirida pelo surdo, e o português em sua modalidade escrita, a segunda” (Lodi, *et al.*, 2006, 12).

O que mais se percebe entre estes educandos, é que muitos apresentam dificuldades no processo de aprendizagem do português escrito, isto se deve pelo fato da escola basear seus ensinamentos da língua portuguesa como se fosse para crianças ouvintes que adquirem o português falado de forma natural. É importante ressaltar que uma criança surda que está envolvida, ou seja, inserida em uma comunidade surda, ela terá mais facilidade em desenvolver a sua língua de forma natural, enquanto na segunda língua o português, ela encontrará sérias dificuldades em escrever, expressar ou se comunicar com os demais.

A difícil compreensão do mecanismo do português pela criança surda se dá pela falta de motivação e informação por parte, não apenas da escola, das pessoas em geral, mas da família ouvinte que mantém determinado distanciamento das práticas sociais de letramento.

De acordo com Ronice, “letramento é o estado daquele que não só sabe ler e escrever, mas que também faz uso competente e frequente da leitura e da escrita, e que ao tornar-se letrado, muda seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura” (Quadros; Schmiadt, 2006, p. 16).

O processo de letramento da criança surda começa a partir do momento em que ela começa a interagir com as práticas de letramento no seu ambiente social, isto é, quando ela observa os outdoors nas ruas, observa os rótulos dos produtos expostos em uma prateleira no supermercado ou na cozinha de casa, observa as imagens na televisão e as anotações feitas pela mãe.

Então, pelo fato de não ouvir, a criança surda irá apoiar-se e considerar o aspecto visual como um suporte que irá posteriormente facilitar em seu processo de aprendizagem do português escrito e isso mostra ainda que a criança jamais chegará à escola vazia, sem nenhum conhecimento prévio, porque antes de ser letrada, ela incidentalmente adquiriu uma leitura e conhecimento de mundo, proveniente do seu dia a dia na sociedade, como afirma Freire, “A leitura de mundo precede a leitura da palavra” (1988, p. 80).

Além de ser preocupante o processo de letramento na surdez para alguns pesquisadores da área, no que se diz respeito, a metodologia e estratégias usadas pelos profissionais da educação, em ensinar a construção da escrita do português é importante ressaltar aqui que a criança ao entrar no universo do letramento, ela precisa despertar o gosto e o prazer em buscar na biblioteca mais próxima de sua casa livros para ler, comprar revistas, gibis e jornais para exercitar a leitura, frequentar ambientes de leitura, para assim apropriar-se e aprender o sistema da escrita, que muitas vezes é ensinada de maneira artificial e simplificada, onde o professor omite e limita o educando surdo de conhecer verdadeiramente todas as práticas de letramento, as construções e estruturas gramaticais que são específicos de uma língua.

Diante da artificialidade da língua escrita, o educando será simplesmente um copista, alguém que só escreve o que o professor ordena, mostrando-se um leitor incapaz de compreender e muito menos de interpretar determinados textos. Lebedeff (2004) denuncia que, nas escolas de surdos, a Língua Brasileira de Sinais

(Libras) ainda não recebe o devido reconhecimento no processo de leitura, tradução e interpretação de textos em português. Em diversas situações, Libras é utilizada apenas como ferramenta de apoio para a compreensão da língua majoritária, e não valorizada como uma língua independente, plena e legítima.

Isto vale dizer, que até hoje a escola nega a capacidade linguística – a língua de sinais do educando surdo, deixando para trás todo o seu conhecimento, capacidade leitora e produtora de textos e significados da língua de sinais.

Para mudar essa visão distorcida das práticas de letramento do educando surdo, é necessário que o docente tenha conhecimento em primeiro lugar da língua de sinais, dos métodos eficazes para se proceder e construir bons leitores e conhecedores da leitura e escrita tanto na sua língua materna quanto na segunda língua - o português. Para que tudo isso se desenvolva de forma plausível o professor precisa saber que através do livro, que é um importante meio de informação, será possível fazer várias adaptações das histórias clássicas ou aquelas histórias repassadas de geração para geração, para facilitar a aprendizagem da criança em relação à leitura e escrita do português.

As crianças surdas passam pelo mesmo processo de aquisição da leitura e escrita que o ouvinte, isto é, assim como a criança ouvinte tem a capacidade de criar algo simbólico, através de suas leituras, de dar asas a sua imaginação, criar desenhos, reconhecer e distinguir o formato das letrinhas, a criança surda por sua vez também apresenta tais habilidades. Lebedeff e Quadros (2004, p. 4) comentam, “que o acesso a leitura e escrita pela pessoa surda têm duas “chaves preciosas: o relato de histórias e a produção de literatura infantil em sinais”.

Isso deixa evidente que a literatura pode ser considerada um suporte facilitador para o processo de letramento, aprendizagem e aquisição da leitura e da escrita pela pessoa surda. Como o surdo utiliza principalmente a visão para obter informações, através da literatura surda, ou seja, dessa produção de textos literários infantis em língua de sinais, a criança surda terá mais motivação e curiosidades em descobrir novos horizontes conscientizando-se da sua realidade.

A literatura por sua vez tem um papel muito importante para a educação da criança, em sua fase de grandes descobertas e curiosidades. Portanto, a experiência da criança surda em manter contato com a literatura infantil, poderá favorecer um conhecimento significativo da cultura surda, uma compreensão e construção da realidade, onde despertará a criança a buscar uma conquista de seus desejos, haverá um desenvolvimento cognitivo, onde a criança surda estimulará o seu imaginário, sua criatividade, linguagem e principalmente a escrita.

A CRIANÇA SURDA E O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA

O processo de alfabetização, usado normalmente pela maioria das escolas, ensina a reconhecer primeiro as letras, juntá-las em sílabas, para mais tarde juntar as sílabas formando palavras. Só depois desse processo lento e cansativo,

aprende-se juntar as palavras para formar as ideias. Essa leitura silábica acarreta os seguintes problemas de leitura: lentidão, baixa compreensão e grandes oportunidades de desconcentração. “À perspectiva de construção do sentido do texto está associada a ideia do domínio de palavras. Os surdos se habituem a parar nas palavras desconhecidas, como se o sentido fosse lexicalizado” (Botelho, 2002, p. 62). Claro que isto se refletirá na produção textual. Melhores resultados seriam obtidos a partir da significação do escrito.

As palavras e as outras estruturas da língua portuguesa só serão efetivamente apreendidas pelo surdo brasileiro se, anteriormente, sua linguagem permitir que ele estruture seu conhecimento e suas experiências. Como raramente o surdo pode fazer essa leitura do mundo através da fala do português, é imprescindível que outra fala seja a intermediadora nesse processo: a Libras (Brasil, 1997, p. 147).

Admite-se que é perceptível as grandes e significativas mudanças, no campo educacional, relativas à criança surda. Mas muito ainda precisa ser feito. Nesse processo, modelos foram propostos, a exemplo da comunicação total, que pressupõe uma linguagem mesclada, isto é, que se utiliza tanto do ensino da fala como da língua de sinais. E, nesta mesma linha, o ensino bimodal, utilizando oralidade e sinais, que segundo Botelho:

Além de dificultar a estruturação do pensamento, já que com a busca constante de ajuste entre fala e sinais perde-se o fio condutor do assunto, a simultaneidade [...] deforma a enunciação, que se torna uma montagem artificial, e sempre baseada na língua oral (Botelho, 2002, p. 122).

Enfim, sem priorizar o reconhecimento da diferença e suas implicações, toda proposta não passará de novas formas para superar a “anomalia” da surdez. Crianças surdas são diferentes entre si, bem como o são as crianças ouvintes. Entre as primeiras, as diferenças são produzidas por aspectos físicos e também pela atitude das pessoas com quem convivem, principalmente os pais, que podem ignorar a surdez, tratando-as como ouvintes, superproteger ou, numa postura mais adequada, criar um ambiente de comunicação adequado e favorável para o desenvolvimento delas.

O ouvinte tem sua escrita baseada na linguagem oral, enquanto a escrita da pessoa com surdez é baseada na língua de sinais, o que ocasiona algumas complicações. Problemas sociais, históricos, culturais, linguísticos, políticos são o que norteiam essa realidade de fracasso. Por isso, faz-se necessário uma educação que priorize a educação bilíngue, ou seja, que a pessoa com surdez tenha acesso a duas línguas no contexto escolar. A Libras, como língua nativa (primeira língua) e a língua portuguesa como segunda língua, contribuem na valorização da pessoa surda, levando em consideração às características sociais e culturais em que ela está inserida.

Independente do grau de perda auditiva e de outras situações que envolvem a criança surda, a educação oferecida a ela deve ser adaptada às suas possibilidades. Entretanto, observa-se que a “educação dos surdos, sempre nas

mãos dos ouvintes, mantém quase invariavelmente um sentido de reabilitação, de oferecer aos educandos a possibilidade de superar sua limitação auditiva, para interagir como ouvintes” (Sánchez, 1999, p. 45).

Em alguns casos, a formação de professores de surdos inclui matérias tais como neurofisiologia, anatomia do ouvido, fisiologia da audição e evolução da audição e da fala, ou seja, muito tempo é dedicado na busca da reabilitação da fala. De modo geral, a língua escrita é o eixo do ensino. Mesmo em situações de extrema limitação de recursos didáticos, a lousa, o giz e o texto escrito estão presentes. Todavia, o desenvolvimento da linguagem precede o da escrita. Nenhum recurso servirá se os educandos não dispõem de uma linguagem para transmitir suas ideias no processo de intercâmbios com seus professores, com outros adultos e entre eles.

Para a aprendizagem da língua escrita é primordial que o aprendiz esteja imerso em uma rede de interações com adultos usuários competentes desta língua. Crianças ouvintes que são inseridas em um meio social no qual participam naturalmente de atividades de leitura e escrita, que tem contato com diferentes tipos de textos desde as idades iniciais ou ouvem sempre sobre livros e seus conteúdos, tornam-se eficientes leitores e, logicamente, também escrevem muito bem. Assim, “a exposição a uma oferta de leitura e de escrita, rica e variada, é de suma importância e a oferta é notadamente menor, ou ausente, nas escolas de surdos” (Botelho 2002, p. 69).

Segundo Trenche, citada por Pereira e Oliveira, C. (1999, p. 103-104), procedimentos considerados facilitadores, como ensinar a falar em etapas, produziu uma imagem de incapacidade, da criança surda, não apenas em se apropriar da língua como expediente de expressão, mas também de construir sentidos. Essa autora destaca ainda uma concepção de linguagem “como código que o aluno tem que dominar para falar e escrever bem. Tal abordagem desconsidera a atividade na e pela qual a criança surda atua com e sobre a linguagem na construção e na reconstrução de recursos expressivos necessários à produção linguística”.

Entretanto, para a criança surda, a língua portuguesa corresponde a uma língua estrangeira. Segundo Revuz (1998), citada por Fernandes (1999, p. 59-82), aprender uma língua estrangeira não é um processo fácil, podendo levar a um nível muito baixo de assimilação ou à repetição mecânica, sem compreensão alguma, devido à “dificuldade na ruptura com a língua materna e da descoberta de um novo eu na língua estrangeira”. Em se tratando de surdos aprendendo a língua portuguesa, essas dificuldades ganham contornos bem maiores, “por haver uma limitação de ordem biológica que os impede de penetrar naturalmente em sua estrutura gramatical”.

Agravando ainda mais o problema, as práticas pedagógicas convencionais recomendam o perfeito domínio da oralidade como pré-requisito para a aprendizagem da linguagem escrita. Mas esse paradigma da díade oralidade/escrita precisa ser reexaminado, uma vez que muitas pessoas surdas, mesmo não utilizando a língua oral, conseguem dominar relativamente a língua escrita.

A LITERATURA SURDA E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO DOS SURDOS

A tradição da literatura surda é diferente, próxima a culturas que transmitem suas histórias oral e presencialmente. Ela se manifesta nas histórias narradas por meio de sinais, embora os registros das histórias contadas no passado permaneçam apenas na memória de algumas pessoas ou tenham sido esquecidos. Todavia, a literatura surda contemporânea, após os avanços nas tecnologias, pode contar com o apoio da gravação de histórias através de fitas VHS, CD, DVD ou de textos impressos que apresentam imagens, fotos e/ou traduções para o português. O registro da literatura surda começou a ser possível principalmente a partir do reconhecimento da Libras e do desenvolvimento tecnológico, que possibilitaram formas visuais de registro dos sinais.

Ela está relacionada com a cultura surda. Narrada na língua de sinais própria de determinada comunidade linguística, essa tradição é composta por histórias criadas por pessoas surdas, incluindo relatos de vida, contos, lendas, fábulas, piadas, poemas sinalizados, anedotas, jogos linguísticos, entre outros. Esse material, de modo geral, resgata e compartilha as vivências da comunidade surda, abordando, direta ou indiretamente, as relações estabelecidas entre surdos e ouvintes — relações essas que podem ser marcadas por conflitos, acolhimento, aceitação ou situações de opressão.

Confere-se que são bem escassos os livros de literatura que trazem como tema a experiência de pessoas surdas. As histórias, contudo, são compartilhadas por meio da língua de sinais, transmitindo de geração em geração os valores, o orgulho de pertencer à comunidade surda, os feitos de seus líderes, relatos de vida e os desafios enfrentados para participar de uma sociedade que os marginaliza em razão de suas diferenças linguísticas e culturais.

Sendo assim, a mesma é, num certo sentido, uma tradição “em sinais” e é, eventualmente, registrada em filmes ou vídeos. Mais uma das formas de registro são as traduções das histórias para a língua escrita do país, por exemplo, as histórias que são contadas na língua de sinais brasileira e que são, posteriormente, traduzidas para a escrita da língua portuguesa.

Neste sentido, é utilizada a expressão “literatura surda” para as produções literárias que têm a língua de sinais, a questão da identidade e da cultura surda presentes nos textos e/ou nas imagens. Infelizmente, ainda se percebe que, para muitas pessoas, a menção à cultura surda é considerada irrelevante e, para outras, chega a ser vista como algo incômodo.

Muitas vezes é mais fácil definir e localizar, no tempo e no espaço, um grupo de pessoas; mas quando se trata de refletir sobre o fato de que nessa comunidade surgem – ou podem surgir – processos culturais específicos, é comum a rejeição à ideia da “cultura surda”, trazendo como argumento a concepção da cultura universal, a cultura monolítica.

Mas não é possível compreender ou aceitar o conceito de cultura surda senão através de uma leitura multicultural, ou seja, a partir de um olhar de cada cultura em sua própria lógica, em sua própria historicidade, em seus próprios processos e produções. Nesse contexto, a cultura surda não é uma imagem velada de uma hipotética cultura ouvinte. Não é seu revés. Não é uma cultura patológica (Skliar 1998, p. 28).

Apesar da Libras, o maior importância dos registros desta literatura, há uma vasta e diversificada literatura, presentes em associações de surdos, em escolas, em pontos de encontro da comunidade surda. Parte dessas histórias é preservada e narrada por surdos mais velhos e/ou por surdos que atuam como contadores de histórias. Infelizmente poucas dessas produções culturais são registradas com vídeo, na Libras ou, então, traduzidas para a língua portuguesa. As narrativas, os poemas, as piadas e os mitos que são produzidos servem como evidências da identidade e da cultura surda.

Wilcox & Wilcox (2005, p. 101) comentam sobre a experiência de surdos norte-americanos: “A comunidade surda, é bilíngue. Existem diversas obras em inglês escritas por poetas surdos, dramaturgos, romancistas e ensaístas que podem ser lidas por estudantes de segunda língua, como forma de se aproximarem da cultura e das vivências da comunidade surda. No entanto, em contextos escolares ou clínicos onde a língua de sinais e a cultura surda não são aceitas, observa-se um total desconhecimento sobre os processos criativos e as produções artísticas desenvolvidas por determinados grupos de surdos — como no teatro, no humor, na poesia visual e na literatura em língua de sinais. As criações culturais de indivíduos surdos geralmente incluem o uso de uma língua de sinais, o sentimento de pertencer a uma comunidade surda e a interação com pessoas ouvintes. Essa interação linguística e cultural pode oferecer à comunidade uma vivência bilíngue.

Neste sentido, além da escrita da língua de sinais, a escrita da língua portuguesa, também faz parte do mundo surdo, indispensável aos surdos brasileiros para a escolarização, a defesa dos seus interesses e cidadania. Pode-se pensar que a escrita pode contribuir para a destruição da riqueza em sinais; mas a escrita, por si só, não é necessariamente um fator contrário, já que pode-se pensar na escrita como a busca por tradução das raízes culturais, associada a outras formas de arte, como teatro e vídeo.

Além do registro das produções culturais de pessoas surdas através da escrita em língua de sinais (*sign writing*) e de traduções para a escrita da língua portuguesa, outras formas de documentação, como filmagens, são fundamentais para o registro de formas literárias que vão se perdendo ou se transformando. Para uma comunidade de surdos manter o leque de possibilidades artísticas e expressões da língua de sinais, os registros visuais são indispensáveis na criação de bibliotecas visuais e podem contribuir para uma escrita posterior, através da escrita dos sinais e/ou através de traduções apropriadas para o português.

A vivência de estar em contato com duas ou mais línguas pode permitir que as pessoas transitem entre diferentes universos linguísticos. Além disso, essa constante superação de limites pode oferecer a eles a oportunidade de “espiar a

inventividade e a engenhosidade humanas por trás das sólidas e solenes fachadas e credos aparentemente atemporais e intransponíveis, dando-lhes assim a coragem necessária para se incorporar intencionalmente à criação cultural, conscientes dos riscos e armadilhas que sabidamente cercam todas as expansões ilimitadas” (Bauman 2005, p. 20).

Os surdos geralmente não têm a oportunidade de explorar e documentar seu imaginário e fantasias, assim como de obter informações sobre sua cultura e língua de sinais. Além disso, os materiais literários disponíveis muitas vezes não oferecem a estrutura e o suporte linguístico adequados, levando em conta as especificidades da comunidade surda. Como o surdo utiliza a visão para obter informações, a união da mídia e da literatura cria condições para que haja um fortalecimento da identidade, cultura e de conhecimento da surdez. Pesquisar como se desenvolvem estes aspectos conjuntamente fará com que a expressão da arte e da literatura surda seja registrada em livros e em materiais midiáticos, capazes de manifestar a diferença linguística e cultural de surdos, através do caminho da auto-representação.

Demonstrar que as histórias interessantes que os adultos leem vêm dos livros é uma maneira eficaz de estabelecer, desde cedo, uma relação saudável e consistente com a leitura. Quando iniciar a alfabetização, a criança desejará ler.

Sánchez (2002) destaca as dificuldades presentes na educação de pessoas surdas e ressalta que, além disso, muitas famílias não sabem como lidar com seus filhos surdos. Da mesma forma, a maioria dos professores enfrenta desafios quanto às metodologias adequadas para ensinar estudantes surdos. O/a(s) professor/a(s) não tem formação adequada para proporcionar o aprendizado, criando, por exemplo, materiais para o aprendizado da escrita e da leitura de surdos. Falta a produção própria de livros de surdos e os professores reproduzem as metodologias direcionadas aos ouvintes, dizem as autoras Rangel e Stumpf (2004, p. 88).

Os dois primeiros livros de histórias infantis para surdos, *Cinderela Surda* (Hessel; Rosa; Karnopp, 2003) e *Rapunzel Surda* (Hessel; Rosa; Karnopp, 2003), cada livro é estruturado com três elementos principais: ilustrações e dois sistemas de escrita — Libras e português. As ilustrações desempenham um papel importante, pois ajudam as crianças a visualizarem e compreenderem melhor o conteúdo apresentado. Além disso, alguns desenhos retratam sinais específicos, valorizando e representando a cultura surda. Os livros também possibilitam a leitura por meio da escrita da língua de sinais, utilizando um novo sistema de registro para os sinais.

Para compreender a escrita da língua de sinais a pessoa deve conhecer a estrutura da escrita de Língua de Sinais. E, por último, a leitura do português, que também é importante para aprender a ler o mesmo. Esses três itens têm como objetivo ajudar e compreender a cultura surda. Temos ainda “*Patinho Surdo*” (Rosa; Karnopp, 2005) que narra uma história muito diferente daquele clássico infantil “*Patinho Feio*”, não sendo considerado uma adaptação, mas sendo uma criação nova de uma história de patos surdos. Outra história publicada foi a história de “*Adão e Eva*” (Rosa; Karnopp, 2005), uma história recorrente entre os surdos e que trata da origem das línguas. Há a necessidade de materiais que discutam a cultura surda, identidade surda, a língua de sinais e o visual.

O livro é fundamental para o aprendizado e estudo de todos, desempenhando um papel essencial no contato das crianças com o universo da leitura. As crianças surdas desenvolvem aprendizagens através da leitura e da experiência visual, porém sozinhas não têm poder de se formar como leitoras e de serem também leitores visuais - necessitam do livro, de textos e de imagens para que possam desenvolver sua capacidade visual e de leitura. As crianças precisam encontrar significados que ultrapassem o sentido da leitura escolar e, preferencialmente, devem trazer de casa uma relação afetiva com os livros, construída com a família através da Libras.

INVESTIGANDO A PRÁTICA DOCENTE COM RELAÇÃO A LITERATURA SURDA

Após um levantamento da literatura relevante, analisando várias obras que tratam do tema e que serviram de base metodológica e teórica à investigação proposta neste trabalho, a etapa seguinte foi um levantamento de dados, recolhidos em pesquisa de campo, a qual se desenvolveu numa perspectiva da abordagem qualitativa, visando a análise do contexto assim como sua interpretação para que se alcançasse os seguintes objetivos: favorecer a compreensão que dentro da educação bilíngue a literatura surda pode ser um suporte facilitador na aprendizagem do educando surdo.

A escolha por essa abordagem se deu pelo fato de que no estudo qualitativo, o pesquisador é imerso no contexto e, na perspectiva interpretativa de condução da pesquisa, em que ele será o interpretador da realidade. Tendo em vista que:

Os métodos qualitativos são apropriados quando o fenômeno em estudo é complexo, de natureza social e não tende à quantificação. Normalmente, são usados quando o entendimento do contexto social e cultural é um elemento importante para a pesquisa. Para aprender métodos qualitativos é preciso aprender a observar, registrar e analisar interações reais entre pessoas, e entre pessoas e sistemas (Liebscher, 1998, p. 1).

Para aplicação do questionário investigativo foram escolhidas quatro professoras de escolas públicas, sendo duas da rede estadual e mais duas da rede municipal no município de Caxias, no Estado do Maranhão, as quais trabalham com a proposta de Educação Inclusiva, em contexto com a metodologia de trabalho na educação de surdos pautada na proposta bilíngue.

As escolas trabalham com inclusão há alguns anos, e caminham numa perspectiva de melhorias, ou seja, estão sempre revendo o que foi feito visando mudanças significativas. Dispõem de salas de Recursos, as quais prestam atendimento especializado no turno oposto ao estabelecido para as aulas regulares, com profissionais que atendem também às especificidades de educandos com surdez, e intérpretes de Libras que atuam nas classes inclusivas e nas oficinas pedagógicas de Informática, Linguagem, Dança e Jogos Matemáticos.

Contudo, entende-se que a mídia tem muito para ajudar, já que mostra as imagens que pessoas surdas fazem em língua de sinais, apresentando a cultura, a identidade, as expressões faciais e corporais. A mídia é importante também para crianças para aprender Libras, depois pode ser associada com mais facilidade à leitura de livros, desencadeando também o aprendizado da escrita. A mídia (CD/DVD) pode ajudar também no aprendizado e as escolas podem trabalhar com esta língua, tendo um conhecimento melhor da língua de sinais, da identidade e do visual. Em vários países se usa vídeo de VHS, CD e DVD.

Conhecendo as Participantes

O presente estudo/trabalho foi realizado com quatro professoras-instrutoras que atendem na sala de recursos, sendo que as que atuam na rede estadual são funcionárias efetivas das escolas aprovadas em concurso público para o presente cargo, um é formada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí e a outra em Geografia pela Universidade Estadual do Maranhão e é especialista em Libras; já as duas da rede municipal são professoras que foram aprovadas em concurso público para as séries iniciais do Ensino Fundamental e que por serem pedagogas formadas pela Universidade Estadual do Maranhão e terem pós-graduação na área de Libras estão atuando com esse público.

As educadoras que foram solicitadas a responder ao questionário já atuam na educação de surdo por 4 a 12 anos, as mesmas têm a faixa etária de 28 a 36 anos. Todavia, como foram informadas na fase da pesquisa, suas identidades serão preservadas, deste modo receberam os pseudônimos de Professora-A, Professora-B, Professora-C e Professora-D.

Discussão e Análise dos Resultados

Ao serem questionadas sobre como se dá o processo de aprendizagem da leitura da língua portuguesa pela pessoa surda, todas afirmaram que este processo se dá a partir de uma experiência visual e tendo a Libras como base para tal processo, como se observa na fala das Professoras A e D: “Inicia-se através de imagens, gravuras, aprendizagens dos sinais e posteriormente com a leitura das produções” (Professora-A), “O surdo aprende a leitura através da libras com toda sua estrutura e a escrita se dar através de Português escrito. O surdo escreve em Libras e em seguida precisa aprender a escrever em Língua Portuguesa” Professora-D.

Já ao serem perguntadas se acreditavam que a Literatura Surda poderia favorecer este processo de aprendizagem e como, as mesmas responderam que sim, em um contexto de letramento bilíngue, o que é relatado nas falas das professoras A, C e D: “sim, com utilização de recursos audiovisuais (TV e DVD), realização de pequenas leituras, produção de textos escritos e sinalizados a partir de gravuras e imagens do DVD” (Professora-A). “Sim, porque a partir de uma leitura contextualizada o surdo aprende mais rápido e melhor” (Professora-C). “Sim, os vídeos de clássicos são muito bons, pois são formas atrativas de trabalhos lúdicos. Através dessa literatura se pode trabalhar vários temas importantes, desenvolvendo a leitura e a escrita” (Professora-D).

No terceiro questionamento, quando foi perguntado qual a melhor proposta a ser trabalhada no processo educacional da língua portuguesa no contexto bilíngue para surdos, as educadoras de forma unânime acreditam que seja a valorização da experiência visual, através de gravuras e imagens, bem como o uso simultâneo de ambas línguas, a Libras e a língua portuguesa. Esta ideias estão bem organizadas nas falas das professoras A e B: “é sempre bom utilizar recursos visuais, matérias concretos, contextualizar as produções textuais, contação de histórias em Libras, promover dramatizações dos temas estudados” (Professora- A). “Olha, isso vária de caso para caso, mas sempre que possível fazer com que o aluno surdo ‘mergulhe’ no mundo da leitura e da escrita por processos visuais de significação que tem na língua de sinais seu principal fundamento” (Professora-B).

Já ao serem questionadas como deve ser feita a avaliação da língua portuguesa como segunda língua em atividade escolares para aprendizes surdos, as docentes defendem que é necessário o olhar inicial para com esta aprendizagem de uma segunda língua, deste modo, reconhecendo a singularidade da primeira língua deste educando. Isso está bem claro na fala da professora B: “professor deve adotar sempre que forem possíveis mecanismos de avaliação coerentes com o aprendizado de uma segunda língua, reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa”.

Por ultimo as professoras ao serem questionadas se utilizavam a literatura surda nas atividades de alfabetização dos educandos surdos, e se sim, quais narrativas já foram trabalhadas e quais foram os recursos usados, apenas duas das mesmas, confirmaram que já trabalharam com literatura surda na alfabetização, outro dado importante e que as mesma já utilizaram texto clássico adaptados em Libras com o auxílio do aparelho de DVD e TV, como é visto bem claro nas falas das professoras A e D: “sim, os clássicos em Libras em DVD, a TV e o DVD são os recursos que utilizo dentre outros” (Professora-B). “Algumas vezes, trabalhei com vídeos da Chapeuzinho Vermelho, Turma da Mônica e outros [...]” (Professora- D). Deste modo, observa-se que a utilização da Literatura Surda ainda é muito tímida no processo de letramento deste educandos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mais uma vez, defende-se que a língua de sinais é naturalmente o primeiro instrumento de comunicação que a criança surda desenvolve naturalmente, portanto, deve ser a mediadora no processo de aprendizagem da língua portuguesa escrita; e que, a criança surda tem plenas condições de se apropriar da língua escrita, e isto irá contribuir para a sua interação sociocultural. Reconhecendo que a língua portuguesa é para a criança surda uma língua estrangeira, então entende-se que seja fundamental a mediação da língua de sinais no processo de aquisição da língua escrita em português. Afinal, como é possível aprender uma língua estrangeira sendo esta ensinada por meio dela própria, ou seja, uma língua desconhecida?

Não esquecendo que escrever bem depende da bagagem de informações e conhecimento das regras gramaticais, é preciso criar condições para que a criança surda tenha acesso a isso, sem descolar o ensino da experiência vivida, respeitando as suas características próprias, suas possibilidades e limitações, ajudando-a a perceber na prática da escrita mais um instrumento a ser utilizado na construção de sua identidade.

O ensino da leitura e da escrita para os educandos surdos, nos últimos anos, tem se desenvolvido, mas não é ainda habitual nas escolas a utilização de livros, jornais, revistas e gibis para as crianças acrescerem seu conhecimento linguístico e com isso facilitar a aprendizagem da escrita do português. Em geral, a escola acusa que os educandos não sabem ler ou que não gostam de ler e por isso não incentiva, não proporciona um ambiente adequado e com materiais diversificados para que ele possa descobrir a leitura e para que possa desenvolver o gosto pela leitura. As atividades de ensino de língua são, em geral, repetitivas, cansativas e sem desafios para que ele possa interagir com materiais escritos.

Por causa dessa lacuna os educandos surdos têm muitas dificuldades para aprender a escrita de português e também não expandem o conhecimento para a comunicação de Libras. Esse cenário mostra-se ainda mais caótico quando se presencia professores que trabalham com surdos, mas que não se comunicam nesta língua. Assim, o educando não consegue transpor os significados de uma língua para outra. Lembrando que, segundo as professoras que participaram deste estudo que as crianças são naturalmente interessadas no visual e na Libras.

No Brasil, ainda há uma grande carência de materiais voltados para os surdos e suas necessidades, especialmente livros em Libras destinados a crianças e adultos surdos. Embora existam muitas novidades para as crianças ouvintes, como programas de TV com desenhos, por exemplo, esses recursos frequentemente não contam com legendas e/ou Libras, deixando os surdos de fora.

Conforme foi dito anteriormente, para escrever bem é necessário ter o que dizer – bagagem, e conhecer minimamente a língua utilizada, suas regras e nuances. Diante disso, vale perguntar-se em que medida a educação, da forma como vem sendo oferecida, garante à criança surda algum tipo de atividade que lhe favoreça no sentido de obter o domínio pleno da língua escrita. Lamentavelmente, o que tem sido observado é que a educação dos surdos não garante nem em quantidade nem em qualidade as interações necessárias para permitir a aquisição da língua escrita.

Por fim, acredita-se que o presente estudo atingiu o seu objetivo geral, uma vez que o mesmo demonstrou que a Literatura Surda é um recurso riquíssimo no processo de letramento destes educandos, pois além das marcas da cultura surda e da construção da identidade surda, contribui para que o mesmo reflita e sinta a necessidade de descobrir seu meio, bem como, favorece uma outra percepção de mundo de uma forma lúdica da realidade.

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Zygmunt, 1925-2017. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BISOL, C. Tibi e Joca – **Uma história de dois mundos**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2001.
- BOTELHO, Paula. **Linguagem e letramento na educação dos surdos – ideologias e práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Deficiência auditiva** / organizado por Giuseppe Rinaldi *et al.* - Brasília: SEESP, 1997.
- _____. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.
- CASTRO, A. R.; CARVALHO, I. S. **Comunicação por língua de sinais: livro básico**. Brasília: Editora SENAC, 2005.
- FERNANDES, Sueli. **É possível ser surdo em português? Língua de sinais e escrita: em busca de uma aproximação**. In: SKLIAR, Carlos (org.). Atualidade da educação bilíngue para surdos. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 59-82
- HELSEL, C.; ROSA, F.; KARNOPP, L. **Cinderela Surda**. Canoas: ULBRA, 2003.
- _____.; ROSA, F.; KARNOPP, L. **Rapunzel Surda**, Canoas: ULBRA, 2003.
- KARNOPP, L. B. **Língua de sinais e língua portuguesa: em busca de um diálogo**. In: LODI, A. *et al.* Letramento e Minorias. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- LEBEDEFF, Tatiana Bolivar. **Práticas de Letramento na Pré-escola de Surdos: reflexões sobre a importância de contar histórias**. Em: Adriana Thoma e Maura Corcini Lopes (Orgs.) A Invenção da Surdez - cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.
- LIEBSCHER, P. **Quantity with quality? Teaching quantitative and qualitative methods in a LIS Master's program**. Library trends, v. 46, n. 4, p. 668-680, spring 1998. Disponível em: <https://www.ideals.illinois.edu/items/8139>. Acesso em: 15 jan. 2025.
- PEREIRA, Maria Cristina da Cunha e OLIVEIRA, Carmen Lúcia de. **A questão da autoria nas produções escritas de adolescentes surdos**. In: SKLIAR, Carlos (org.). Atualidade da educação bilíngue para surdos. Porto Alegre: Mediação, 1999.
- QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- _____. SCHMIEDT, Magali L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006. 120 p.

RANGEL, G. M. M.; STUMPF, M. **A Pedagogia da diferença para surdo**. In: LODI, A. HARRISON,

K. CAMPOS, S. (Orgs.). *et al.* **Leitura e escrita: no contexto da diversidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

ROSA, F.; KARNOPP, L. **Adão e Eva**. Canoas: ULBRA, 2005.

ROSA, F.; KARNOPP, L. **Patinho Surdo**. Canoas: ULBRA, 2005.

SÁNCHEZ, Carlos. **La lengua escrita: ese esquivo objeto de la pedagogía para sordos y oyentes**. In: SKLIAR, Carlos (org.). *Atualidade da educação bilíngue para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

_____. **Os surdos, a alfabetização e a leitura: sugestões para desmistificação do tema**. Mimeo, 2002.

SÁNCHEZ, Emílio. **A linguagem escrita e suas dificuldades: uma visão integradora**. In COLL, César; MARCHESI, Álvaro e PALACIOS, Jesús (org.). *Desenvolvimento psicológico e educação*. Trad. Fátima Murad. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004 3v.

WILCOX, Sherman; WILCOX, Phyllis. **Aprender a ver**. Trad.: Tarcísio Leite. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2005.

Organizadores



Paulo Roberto de Jesus Silva

Atuou como consultor da UNESCO junto ao MEC em questões relacionados a inclusão de pessoas com deficiência: em 2024 (SESu) e em 2021 (SEMESP). Doutor em Educação em Ciências e Matemática (UFMT, 2018), com Pós-Doutorado em andamento (UFSCar, 2025), Mestre em Educação e Licenciado em Pedagogia (UFMA, 2012; 2004). Especializações em: altas habilidades/superdotação; Mídias na Educação; Educação inclusiva, entre outras. Professor da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Líder do GEPAEE/UFMA) e membro do Grupo de Pesquisa para o Desenvolvimento do Potencial Humano (GRUPOH/UFSCar).



Alessandra Belfort Barros

Doutora em Políticas Públicas, pelo Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Políticas Pública da Universidade Federal do Maranhão (2019); Mestra em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão (2013); Pós-graduação lato sensu - especializações em: Gestão Escolar, Supervisão e Orientação Educacional (FSF-MA, 2006); Educação Especial e Inclusiva (FSF-MA, 2010); Neuropsicopedagogia (Faculdade Metropolitana -SP, 2020). Docente do Atendimento Educacional Especializado - AEE, do Colégio Universitário - COLUN/UFMA. Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas na Área do Atendimento Educacional Especializado - GEPAEE. Coordenou o NAPNEE/COLUN/UFMA - Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (2019). Coordenadora Pedagógica do Colégio Universitário - COLUN (desde 2022).



Ana Zilda dos Santos Cabral Figueredo

Mestra em Educação (PPGE- UFMA); Especialista em Educação Especial (IESF) e Neuropsicopedagogia (FAMEESP); Graduada em Pedagogia (UVA-CE) e Letras/Libras (UFSC). Proficiente em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS (UFSC-MEC). Atualmente é professora do Atendimento Educacional Especializado - AEE (COLUN/UFMA) e Coordenadora do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas - NAPNEE/COLUN/UFMA.



Gilsene Daura da Silva Barros

Mestra em Educação PPGE/UFMA. Especialista em Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado-AEE, Psicopedagoga, graduada em Letras/UFMA, em Pedagogia/UEMA, professora substituta do curso de Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão- UEMA, do Programa Ensinar-UEMA, professora do curso de pós-graduação e da especialização em Educação Especial Inclusiva-UEMANET / UAB, professora do CEEE Helena Antipoff/SEDUC-MA e do Atendimento Educacional Especializado -SRM e Língua Portuguesa - anos finais em São José de Ribamar-MA/ SEMED. Membro do grupo de estudos e Pesquisas na Área do Atendimento Educacional Especializado (GE-PAEE/UFMA) e do Grupo de Pesquisa em Currículo da Educação Básica - GPCEB (PPGEEB/UFMA).



Ana Zilda dos Santos Cabral Figuerêdo

Mestra em Educação (PPGE- UFMA); Especialista em Educação Especial (IESF) e Neuropsicopedagogia (FAMEESP); Graduada em Pedagogia (UVA-CE) e Letras/Libras (UFSC). Proficiente em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS (UFSC-MEC). Atualmente é professora do Atendimento Educacional Especializado - AEE (COLUN/UFMA) e Coordenadora do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas - NAPNEE/COLUN/UFMA .



Claudia de Oliveira Vale

Mestre em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação- PPGE/UFMA. Especialista em Gestão Escolar pelo Centro de Avaliação e Pós Graduação do Maranhão- CAPEM. Especialista em Educação Especial. Inclusão e Libras, pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci- UNIASSELVI. Graduada em Pedagogia, pela Universidade Federal do Maranhão-UFMA. Coordenadora do Núcleo de Atendimento Educacional Especializado- NAAEE, vinculado ao Centro de Educação Especial, Maria da Glória Costa Arcangeli-CAS/MA.



Edilania Reginaldo Alves

Graduada em Pedagogia (URCA – Cariri). Pós-Graduada em Docência com ênfase na Educação Inclusiva (IFMG). Especialista em Educação Especial Inclusiva com ênfase no AEE (FJN), em Libras (UCESP/ Intra Juazeiro), Psicopedagoga. Pós-Graduada em Educação Digital pela (UNEB) e em Gestão em Educação: Orientação e Supervisão Educacional (UERGS). Mestranda (PROFEI). Professora de Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica desde 2013. Membro do grupo de Estudos e Pesquisas na área do Atendimento Educacional Especializado- GEPAEE/UFMA).



Gilsene Daura da Silva Barros

Mestra em Educação PPGE/UFMA. Especialista em Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado-AEE, Psicopedagoga, graduada em Letras/UFMA, em Pedagogia/UEMA, professora substituta do curso de Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão- UEMA, do Programa Ensinar-UEMA, professora do curso de pós-graduação e da especialização em Educação Especial Inclusiva-UEMANET / UAB, professora do CEEE Helena Antipoff/SEDUC-MA e do Atendimento Educacional Especializado -SRM e Língua Portuguesa - anos finais em São José de Ribamar-MA/ SEMED. Membro do grupo de estudos e Pesquisas na Área do Atendimento Educacional Especializado (GEPAAEE/UFMA) e do Grupo de Pesquisa em Currículo da Educação Básica - GPCEB (PPGEEB/UFMA).



Anizia Araujo Nunes Marques

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Mestre em Educação (UFMA). Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional; Metodologia do Ensino Superior; Atendimento Educacional Especializado; Psicomotricidade; Educação Especial e Neuropsicopedagogia. Graduada em Pedagogia (UFMA). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas na Área do Atendimento Educacional Especializado (GEPAAEE/UFMA).



Paulo Roberto de Jesus Silva

Atuou como consultor da UNESCO junto ao MEC em questões relacionados a inclusão de pessoas com deficiência: em 2024 (SESu) e em 2021 (SEMESP). Doutor em Educação em Ciências e Matemática (UFMT, 2018), com Pós-Doutorado em andamento (UFSCar, 2025), Mestre em Educação e Licenciado em Pedagogia (UFMA, 2012; 2004). Especializações em: altas habilidades/superdotação; Mídias na Educação; Educação inclusiva, entre outras. Professor da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Líder do GEPAAEE/UFMA) e membro do Grupo de Pesquisa para o Desenvolvimento do Potencial Humano (GRUPOH/UFSCar).



Thays Nayara Frazão Silva

Doutoranda em Educação (PPGE/UFMA), Mestre em Educação - Gestão de Ensino da Educação Básica (UFMA). Graduada em Pedagogia (UNDB) e especialista em Educação Inclusiva, Gestão Escolar, Psicopedagogia, Altas Habilidades/Superdotação (em andamento), Letras-Libras (em andamento) e LIBRAS. Professora da SEDUC/SEMED - São Luís/MA e ex-Gestora Geral do CAS/MA. Experiência em AEE, formação de professores, práticas pedagógicas, gestão escolar, educação especial e inclusiva, deficiência visual, dentre outros. GEPAEE/COLUN/UFMA



Alessandra Belfort Barros

Doutora em Políticas Públicas (UFMA, 2019); Mestra em Educação (UFMA, 2013); Pós-graduação lato sensu - especializações em: Gestão Escolar, Supervisão e Orientação Educacional (FSF-MA, 2006); Educação Especial e Inclusiva (FSF-MA, 2010); Neuropsicopedagogia (Faculdade Metropolitana -SP, 2020). Docente do Atendimento Educacional Especializado - AEE, do Colégio Universitário - COLUN/UFMA. Vice-líder do GEPAEE/UFMA. Coordenado o NAPNEE/COLUN/UFMA - Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (2019). Coordenadora Pedagógica do Colégio Universitário - COLUN (desde 2022). Coordenadora institucional do Centro de Formação em Serviço na área da Educação Especial no estado do Maranhão (UFMA - MEC, desde 2025)



Josina Martins Flores

Mestra em Tecnologias Emergentes da Educação (MUST); Especialista em Psicopedagogia Institucional, Filosofia e Sociologia e Letras. (FAVENI), Graduada em Pedagogia (UEMA) e Letras (UNINTER). Atualmente é professora efetiva na SEDUC - MT e atua como coordenadora pedagógica na E.E. Maria De Fátima Gimenez Lopes - Sinop/MT.



Josélia de Jesus Araujo Braga de Oliveira

Mestra em Gestão do Ensino da Educação Básica pela Universidade Federal do Maranhão (PPGEEB/UFMA). Pós-Graduada em Docência da Educação Infantil, pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Graduada em Pedagogia pela Faculdade Educacional da Lapa (FAEL). Membro do Grupo de Estudos, Pesquisas na Área de Atendimento Educacional Especializado (GEPAAE)/UFMA. Graduada em Fisioterapia, pelo Centro Universitário do Maranhão (UNICEUMA). Atualmente é Professora Revisora de Braille vinculada a Secretaria de Educação do Estado do Maranhão (SEDUC- MA) e professora da Educação Infantil do município de São Luís- MA, vinculada a Secretaria Municipal de Educação (SEMED), ambos ,em caráter efetivo. Possui experiência na área da Deficiência visual, Educação Infantil e reabilitação físico-motora. Membro da Editora Científica Digital.



Lielson Nascimento da Conceição Júnior

Especialista em Educação de Jovens e Adultos, pela Fundação Visconde de Cairu (FVC), e em Gestão Escolar com ênfase em Educação Inclusiva, pela Universidade Salvador (UNIFACS). Graduado em Administração, pela União Metropolitana de Educação e Cultura (UNIME) e em Pedagogia, pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professor da SEDUC/SEMED - Feira de Santana/ BA. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas na Área do Atendimento Educacional Especializado (GEPAAE/UFMA).



Luanna Pereira de Sousa

Possui Graduação em Pedagogia Licenciatura pela Universidade Estadual do Maranhão (2003), Especialização em Psicopedagogia pela Universidade Cândido Mendes (2010), Especialização em Educação Inclusiva pelo Instituto de Ensino Superior Franciscano (2014), Especialização em Gestão Educacional pela Faculdade de Tecnologia de Alagoas (2016) e Mestrado em Gestão pelo Instituto Universitário Atlântico (IUA) , Portugal (2018). Professora Efetiva da Rede Municipal de São Luís desde 2003 (SEMED).



Jailson Araujo Cipriano

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA, especialista em Neurociências aplicadas à educação, Neurociências cognitiva e comportamental, Altas Habilidades/ Superdotação e Autismo. Kursou Pedagogia e Educação Física pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB Atua no NAAHS-MA e CAAHS – MA.



Maria da Cruz Sarmiento Pereira

Mestra em Educação Inclusiva (PROFEI/UEMA-MA). Especialista em Zoologia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI/PI). Especialista em Educação Especial/Inclusiva pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Especialista em Atendimento Educacional Especializado (FAEME). Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI/PI). Participa do Grupo de estudos e pesquisa em Educação Especial e Inclusiva da Universidade Estadual do Maranhão (GEPEEI-MA), do Grupo de Estudos e Pesquisas na área do Atendimento Educacional Especializado/UFMA (GEPAAEE/UFMA), do Grupo de Pesquisa Diferença, Desvio e Estigma (DIDE-UNESP Marília–SP). Professora Revisora Braille efetiva do Estado do Maranhão. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial/ Inclusiva.



Carla Soriano Lago Carvalho

Mestra em Educação Inclusiva (PROFEI/UEMA). Especialista em Libras (2016). Especialista em Educação Especial Inclusiva pela Universidade Estadual do Maranhão (2019). Participante do Grupo de Estudos e Pesquisas na área de Atendimento Educacional Especializado/UFMA. Graduada em Letras Libras pela UNIASSELVI (2023). Graduada em Pedagogia (2008) e Filosofia (2018) pela Universidade Estadual do Maranhão. Professora efetiva da rede estadual do Maranhão (Tradutora/Intérprete e Professora de Libras) - SEDUC-MA.



Elizabeth Ramos dos Santos Martins

Especialista em Educação Especial e Inclusiva, pela Universidade Estadual do Maranhão- UEMA. Especialista em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e o Mundo do Trabalho, pela Universidade Federal do Piauí.-UFPI. Graduada em Pedagogia/Faculdade Maranhense- FAM. Em História/Centro de Ensino Superior Santa Fé- CESSF. Cursando Psicopedagogia, pelo Centro Universitário de Ensino Superior Franciscano- UNIESF. Cursando Educação Infantil, Anos Iniciais e Neuropsicopedagogia, pela Faculeste. Professora de Educação Infantil- do Município de São José de Ribamar. Atualmente, Professora de Anos iniciais, Pela Prefeitura Municipal de Paço do Lumiar. E professora de Educação Infantil, Pelo Centro Educacional Pequeno Aprendiz, rede Particular, em São José de Ribamar-MA.



Ivone das Dores de Jesus

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados-MS, na linha da Educação e Diversidade. Graduada em Filosofia pela Universidade Federal do Maranhão (1984) e Mestra em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (2012).É Professora adjunta II do Departamento de Pedagogia- DEPE da Universidade Estadual do Maranhão.Desenvolve estudos e pesquisas na área de Educação, com ênfase em Educação Especial e Psicologia da Educação. Integra o Grupo de Estudos Política e Gestão da Educação, Formação e Trabalho Docente - GEPGEFTD da Universidade Estadual do Maranhão, também o Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Especial - GEPES da Universidade Federal da Grande Dourados.



Ana Maria Lima Cruz

Doutora em Informática na Educação/UFRGS. Mestre em Educação/UFMA. Especialista em Audiodescrição/UFJF. Professora Titular EBTT - COLUN/UFMA.



Jailson Antonio Ribeiro Viana

Professor Efetivo EBTT do Colégio Universitário - COLUN / UFMA, atuando no Atendimento Educacional Especializado - AEE, Coordenador de Curso para Gestores da E.I e E.F na perspectiva da educação inclusiva no âmbito do RENAFOR. Doutorando em Educação pela PUC Minas. Mestre em Cultura e Sociedade da Universidade Federal do Maranhão pelo Programa de Pós Graduação em Cultura e Sociedade - PGCULT-UFMA) Especialização em Atendimento Educacional Especializado pelo IESF (2016), Informática na Educação pelo Instituto Federal do Maranhão IFMA (2018) e, é Licenciado em Pedagogia pela Faculdade do Maranhão (2015). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Tecnologias Digitais na Educação (GEP-TDE/UFMA).



Jeanúsia Solânea Queiroz de Sousa Luz

Especialista em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade Pitágoras (2014) e Educação Inclusiva pela Faculdade Santa Fé (2010). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2006). Professora efetiva do Atendimento Educacional Especializado da Rede Municipal de Ensino de São Luis-MA. Atualmente é professora de Sala de Recursos Profissionais - Programa Oportunizar- Secretaria Municipal de Educação de São Luís e tutora no Curso Formação de Gestores para Educação Infantil e Ensino Fundamental na Perspectiva da Educação Inclusiva - UFMA. Atuou como professora de Sala de Recursos Multifuncionais nos municípios de Paço do Lumiar (2018-2020) e São José de Ribamar (2022-2023). Pesquisadora na área de Educação Especial no Grupo de Estudos e Pesquisas em Atendimento Educacional Especializado -GEPAAEE/UFMA.



Fernanda Aline Costa França

Mestra em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) com Macroprojeto em Inclusão e Diversidade em espaços formais e não formais de ensino. Especialista em Educação Inclusiva, em Psicopedagogia e em Análise Aplicada do Comportamento (ABA) para Deficiência Intelectual (DI) e Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Graduada em Pedagogia. Professora efetiva do Atendimento Educacional Especializado (AEE) da Prefeitura de Paço do Lumiar e da Prefeitura de São Luís. Atuou na Equipe Técnica da Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Paço do Lumiar (2018-2024). No biênio 2021-2023 esteve Conselheira Titular do Conselho dos Direitos das Pessoas com Deficiência de Paço do Lumiar (COMPEDE). E atua em Sala de Recursos Multifuncionais e Sala de Recursos de Educação Profissional de estudantes com Deficiências no “Programa Oportunizar”. Cofundadora da Loop-Educação Especializada.



Jaqueline Luzia Castro Câmara

Pedagoga (UFMA, 2005), com especialização em Educação Especial (UEMA, 2008) e em Escola, Família e Sociedade (UFMA, 2009). Cursa Psicologia na EDUFOR. Atua como Técnica em Educação Inclusiva e Professora Suporte Pedagógico da EJA (SEMED/São Luís), além de Articuladora Regional do Ensino Médio (SEDUC/MA). Tem experiência em Educação Inclusiva e EaD. Integra o GEPAAE/UFMA.



Hanna Nayane Souza Soares

Especialista em Educação Física Escolar, Biomecânica da Atividade Física na Saúde e Reabilitação e Exercício Físico Nos Distúrbios da Coluna Vertebral. Graduada em licenciatura em Educação Física.



Isla Rutielle Rodrigues Marinho

Graduada no Curso de Licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal do Piauí. Formada em Ballet Clássico pela Escola Estadual de Dança do Estado do Piauí Lenir Argento. Atuando como Professora de Educação Física e Ballet do Instituto Dom Barreto.



Paulo Henrique de Sousa Gomes

Residente em saúde mental e atenção psicossocial pela Universidade Estadual do Piauí. Graduado em educação física pela Universidade Federal do Piauí. Especialista em Exercício físico nos Distúrbios da Coluna vertebral e Educação Física escolar.



Mara Jordana Magalhães Costa

Professora Adjunta do curso de Educação Física/ UFPI. Doutora em Saúde Pública. Mestre em Ciências e Saúde .Psicomotricista. Especialista em Neuropsicopedagogia. Especialista em TEA. Coordena o projeto de extensão atividades motoras para pessoas com autismo - Premaut e o Paradesporto Brasil em rede



Clenilma da Silva Trindade

É membro do GEPAAE, graduada em Pedagogia e Biologia, especialista em Educação Especial e Educação Ambiental Escolar, com experiência no ensino comum: Fundamental, Médio e Educação de Jovens e Adultos. Pós-graduada em Educação Inclusiva: Atendimento Educacional Especializado, tem curso de Transcritor Braille e Ledor. E formações na área de Áudiodescrição, Surdocegueira, Braille, Libras, Altas Habilidades e Autismo.



Joelize Silva da Luz

Mestre em Gestão de Ensino pela UFMA, graduada em Pedagogia pela FLATED e Pós-graduada em Educação Especial, Inclusão e Libras pela Faculdade Dom Bosco. Possui experiência como vice-gestora do CAS, professora de AEE na rede municipal de Bacabeira (MA) e Instrutora de Libras na rede estadual do Maranhão. Integra os grupos de pesquisa GEPEEB e GEPAAE da UFMA, direcionados para educação inclusiva.



Messias Lima Soares

Mestrado em Letras (PPGLETRAS-UFT), membro do GEPAAE/UFMA, Licenciado em Letras / Libras (UFPI), Pós-graduado em Educação Especial, Inclusão e Libras e Tradução e Interpretação de Libras (Faculdade Dom Bosco); Educador em Direitos Humanos (UFMA). Graduado em Pedagogia FTC - Salvador). Já atuou como professor no Atendimento Educacional Especializado (Bacabeira-MA); professor substituto (UEMA), professor formador da RENAFOR - MEC). Atualmente é Professor Intérprete de Libras (SEDUC-MA).

A

acessibilidade 9, 13, 21, 22, 32, 37, 40
alunos 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10
ambiente 6, 8, 9, 14, 19, 21, 22, 24, 27, 30, 31, 33
aprendizagem 3, 7, 8, 9, 10, 12
aspectos 2, 59, 61, 66, 71, 72, 73, 77, 79, 80, 82, 83,
86, 87
atendimento 2, 3, 4, 6, 7, 8, 10, 11, 12

B

básica 5, 6, 18, 21
brasileiro 20

C

cenário 1, 9
comunidade 28, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 38, 49, 54,
57, 61
convivência 17, 28, 29, 30, 32, 33, 34

D

deficiência 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 13, 15, 16, 17, 18,
19, 21, 22, 23, 24, 26
desafios 12, 14, 35, 37, 44, 45, 48, 49, 66, 72, 73, 75
desenvolvimento 2, 4, 5, 6, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 21,
22, 23, 24, 29, 31, 32, 38, 39, 45, 47, 48, 50, 51, 52,
53, 54, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 67
diferenças 2, 3, 7, 9, 10, 13
direitos 6, 7, 13, 18, 20, 24, 30, 31, 32
discentes 27, 28, 32, 33, 34
diversidade 7, 8, 9, 17, 23, 24
docência 51
docentes 31, 33, 35, 37, 38, 39, 40, 44, 45

E

educação 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12
educacionais 1, 3, 4, 5, 7, 10
educacional 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11
educadores 3, 7
ensino 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 17, 18,
19, 20, 21, 22, 23
equidade 9
escola 1, 2, 3, 8, 9, 10, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20,
21, 22, 23, 24
escolar 3, 4, 5, 8, 9, 10, 11, 12
escolas 3, 5, 15, 16, 20, 21
especial 3, 4, 5, 6, 7, 11, 12
especializado 2, 3, 4, 6, 7, 8, 10, 11
específicas 5, 20, 21, 37, 38, 39, 40, 43, 44, 48, 51,
52, 53, 55, 57, 64, 65, 67, 86, 90, 91, 92, 93, 94, 95,
100
estratégias 3, 4, 7, 9, 24, 51, 52, 58, 66, 73, 74, 75, 76
estudantes 7, 8, 9, 10

F

formação 7, 11, 14, 17, 23, 24, 25, 29, 31, 32, 34, 35,
38, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 54, 55, 56

H

humana 16, 17
humanos 13, 24, 27, 29, 30, 31, 32, 36

I

inclusão 1, 6, 7, 8, 9, 11, 12
inclusiva 1, 2, 3, 5, 7, 8, 9, 10, 12
inclusivas 3, 7, 10
intervenção 61, 73, 76
intervenções 40, 45, 73, 74, 91

L

lúdico 57, 58, 64, 65, 66, 67, 69

M

modalidade 3, 5, 6, 9, 11, 18, 20, 25, 53, 54, 68, 91, 101

multifuncionais 8, 22, 23, 44, 47, 52, 53, 54, 92, 93, 99, 102

N

necessidades 3, 4, 5, 6, 12

neurociência 79, 80, 81, 82, 83, 87, 88

neurocientíficos 79, 82, 87

P

participação 17, 19, 21, 23, 24, 31, 34

pessoas 1, 7, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21

políticas 1, 2, 3, 5, 9, 10, 12

práticas 2, 5, 7, 8, 9, 12

processo 5, 8, 9, 10, 13, 14, 18, 19, 22, 23, 24, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 39, 40, 43, 44, 45

professores 4, 7, 10, 14, 16, 20, 23, 24, 25, 29, 31, 33, 34

públicas 3, 5, 10, 11

R

recursos 4, 5, 8, 10, 13, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 30, 32, 40, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 51, 52, 53, 54, 62, 65, 72, 89, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 98, 99, 100, 102

respeito 3, 13, 17, 24

S

salas 8, 10, 13, 20, 22, 23, 24, 34, 44, 47, 49, 53, 54,
61, 62, 67, 90, 91, 92, 93, 95, 98, 102

sistema 1, 2, 6, 9, 16, 18, 19, 20

social 6, 8, 16, 17, 18, 22, 24, 27, 29, 31, 32, 40, 52,
54, 55, 57, 58, 59, 60, 61, 65, 67, 71, 73, 76

T

trabalho 1, 4, 8, 9, 10, 12

V

valorização 2, 8, 9, 10, 24, 29, 30, 32, 33, 34, 35



AYA EDITORA
2025

