

DIÁLOGOS SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO NA ATUALIDADE



Organizadoras
Neiza de Lourdes F. Fumes
Elisangela Leal de O. Mercado

Diálogos sobre Educação Especial e Inclusão na atualidade

**Neiza de Lourdes Frederico Fumes
Elisangela Leal de Oliveira Mercado
(Organizadoras)**

**Diálogos sobre Educação Especial e
Inclusão na atualidade**

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Neiza de Lourdes Frederico Fumes; Elisangela Leal de Oliveira Mercado [Orgs.]

Diálogos sobre Educação Especial e Inclusão na atualidade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 220p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-0072-9 [Impresso]

978-65-265-0073-6 [Digital]

1. Diálogos. 2. Educação especial. 3. Inclusão. I. Título.

CDD – 371

Capa: Petricor Design

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2023

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
Neiza Fumes Elisangela Mercado	
O SEU FEMINISMO RECONHECE MULHERES COM DEFICIÊNCIA?	15
Viviane Nunes Sarmento Natália Rosa Rodrigues Bezerra	
EDUCAÇÃO PARA ENFRENTAR AS INCERTEZAS E O DESENVOLVIMENTO DA RESILIÊNCIA: relato de história de vida de uma pessoa com deficiência.	27
Maria Dolores Fortes Alves José Batista de Barros	
A LINGUAGEM ESCRITA NA ÁREA DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: contribuições vygotskianas.	41
Anna Augusta Sampaio de Oliveira Kátia de Moura Graça Paixão	
PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EJA: o estado da arte da produção científico- acadêmica brasileira.	63
Yarlla Melo Lins de Mendonça Raíssa Matos Ferreira Neiza de Lourdes Frederico Fumes	

- AS MÚLTIPLAS FACETAS DA SURDEZ: um diálogo entre a Fonoaudiologia e a Pedagogia.** 87
Leticia S. Oliveira
Anna Augusta S. Oliveira
- EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA ÁREA DA SURDEZ: política, alfabetização e trabalho colaborativo.** 111
Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos
Nathan Alexandre Felipe
Jucimara Pagnozi Voltareli
- SUPERDOTAÇÃO E DUPLA EXCEPCIONALIDADE: contribuições da produção acadêmica nacional** 131
Beatriz Padilha da Silva
Ketilin Mayra Pedro
- ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM TDAH EM MACEIÓ/AL: relatos de diretores, coordenadores pedagógicos e professores** 155
Tainah Soares da Silva
Emanuele Mariano de Souza Santos
Flávia Calheiros da Silva
Alessandra Bonorandi Dounis
David dos Santos Calheiros
- PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO: caminhos teóricos na produção acadêmica brasileira** 179
Eleusa Maria Passos Tenório
Elisangela Leal de Oliveira Mercado

**RELATO DE EXPERIÊNCIA DO EVENTO DE
EXTENSÃO “BATE-PAPO ON-LINE: inclusão
educacional em foco”**

199

Soraya Dayanna Guimarães Santos,

Cíntia Helisa Freitas Cruz Soares,

Driele de Freitas Parma,

Márcio José Rodrigues da Silva

Maria Regina Granato Pimenta Lacerda

APRESENTAÇÃO

Neiza Fumes
Elisangela Mercado

Este livro é produto de um esforço coletivo de pesquisadores empenhados em discutir, analisar e divulgar reflexões, sobre o tema Educação Especial e Inclusão, intitulado **Diálogos sobre Educação e Inclusão na Atualidade** e assume o compromisso de contribuir para a formação dos pós-graduandos, profissionais da educação, bem como para a construção de um sistema educacional inclusivo na Educação Básica e na Educação Superior.

Esta obra contém capítulos elaborados por professores e seus orientandos da Universidade Federal de Alagoas e por pesquisadores de outras universidades brasileiras, com o objetivo de apresentar conhecimentos atuais e reflexões interdisciplinares sobre questões importantes referentes à pessoa com deficiência; formação de professores; surdez; deficiência intelectual; superdotação; TDAH e Plano Educacional Individualizado.

O livro, de certa forma, materializa parte dos resultados das discussões e dos aprofundamentos teórico-metodológicos representados pela Linha de Pesquisa Educação e Inclusão de Pessoas com Deficiência ou Sofrimento Psíquico, do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas. Os diferentes capítulos colaboram para o debate sobre a necessidade de repensar os currículos, as formações inicial e continuada, as sistemáticas de identificação, as avaliações, as condições materiais da escola e do trabalho docente, as formas de planejamento e as redes de apoio intersetoriais, de modo que todas as práticas pedagógicas transformem-se em ações equitativas, humanizadoras, democráticas e inclusivas. Este parece ser um dos caminhos que a Educação Especial deve assumir nas escolas e nas universidades,

para compreender e acolher as diferenças e buscar formas mais unificadoras para vencer os desafios e fortalecer as lutas das pessoas com deficiência.

No momento de grande crise da sociedade e da educação brasileira, torna-se importante reafirmar os princípios e ideais de uma educação inclusiva. Os textos são frutos de investigações produzidas nas universidades, por autores dedicados em fomentar reflexões teóricas e compartilhar experiências, enfim, desenvolver ciência sobre o processo de Inclusão Escolar no Brasil.

No capítulo **O seu feminismo reconhece mulheres com deficiência?**, de Viviane Nunes Sarmiento e Natália Rosa Rodrigues Bezerra, discute o reconhecimento das interseccionalidades como categoria analítica e como determinante no modo como a sociedade oprime as mulheres com deficiência tendo como razão seus corpos e, por isso, as privando do direito de ser mulher, ao mesmo tempo em que estas permanecem apagadas e violentadas pelos marcadores do patriarcado. Tais reflexões se dão a partir das intelectuais negras e das lutas feministas. É um texto instigante que avança na discussão da desigualdade como condição substancial e definidora no que tange à deficiência, alertando e nos convidando para a necessidade urgente de uma luta conjunta, em comunhão e/ou unificada das mulheres nas lutas feministas organizadas.

O texto que segue, intitulado **Educação para enfrentar as incertezas e o desenvolvimento da resiliência: relatos de história de vida da pessoa com deficiência**, de Maria Dolores Fortes Alves e José Batista de Barros traz a riqueza de uma reflexão autobiográfica, fruto das vivências como pessoa com deficiência. Baseada em estudiosos como Edgar Morin, Humberto Maturana e Maria Cândida Moraes, que versam sobre complexidade, transdisciplinaridade e pensamento ecossistêmico, e aponta como esses novos saberes e pensamentos vêm contribuindo para que a autora encontre seu lugar no mundo. É um texto poético e reflexivo que mostra o processo de empoderamento e aprendizado de uma mulher, pessoa com deficiência, professora, escritora e artista da vida.

A linguagem escrita na área da deficiência intelectual: contribuições vygotkianas, de Anna Augusta Sampaio de Oliveira e Kátia de Moura Graça Paixão, retoma os fundamentos de Vygotski, acerca da teorização sobre aprendizagem e desenvolvimento, para discutir o processo inicial da escrita, demonstrando formas de avaliação processual e os resultados, após intervenção pedagógica, das conquistas de crianças e adolescentes com deficiência intelectual. Na reflexão desenvolvida pelas autoras, o aluno com deficiência intelectual, da mesma forma que os outros, deve ter o acompanhamento de seu processo de aprendizagem, cabendo à escola oferecer-lhes o apoio necessário para garantir o sucesso na trajetória escolar.

Em Pessoas com deficiência intelectual na EJA: o estado da arte da produção científico-acadêmica brasileira, Yarlla Melo Lins de Mendonça, Raíssa Matos Ferreira e Neiza de Lourdes Frederico Fumes, analisam as perspectivas, tendências e limites das produções acadêmicas, envolvendo as pessoas com deficiência intelectual (DI) na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) nos anos de 2012 a 2019. Com a concentração dos estudos em programas situados nas regiões Sul e Sudeste, este estudo destaca a importância de que novos estudos sejam produzidos em universidades das regiões Norte e Nordeste, com abordagens quantitativas ou mistas e fundamentação teórica explícita.

Na sequência, **As múltiplas facetas da surdez: um diálogo entre a Fonoaudiologia e a Pedagogia**, de Leticia S. Oliveira e Anna Augusta S. Oliveira, compreende a surdez numa perspectiva histórico-cultural (e socioantropológica) e a Libras como uma língua, com características próprias e específicas o que lhe confere complexidade, distanciando-se de uma visão reducionista cujo uso, em contextos clínicos ou escolares, limita-se a uma visão instrumental ou estratégica. Promove o difícil debate, a partir do diálogo entre a Fonoaudiologia e a Pedagogia, sobre as necessidades dos usuários de Implante Coclear e o papel da língua nos processos

mediadores no contexto social. É um texto provocativo que traz à tona a discussão entre os alunos implantados e o aprendizado de uma língua que lhes permita conhecer e compreender o mundo e os fenômenos que nos rodeiam.

No âmbito da **Educação inclusiva na área da surdez: política, alfabetização e trabalho colaborativo**, as autoras Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos, Nathan Alexandre Felipe e Jucimara Pagnosi Voltareli analisam de que maneira as propostas didático-pedagógicas possibilitam a discussão sobre trabalho colaborativo, na área da surdez, no âmbito dos planos de ensino de disciplinas que versam sobre Educação Inclusiva e Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e/ou Surdez no Projeto Pedagógico de Curso em Pedagogia. O capítulo apresenta dados referentes a uma parte do delineamento metodológico, resultados e discussões obtidos a partir dos objetivos traçados na pesquisa de iniciação científica do tipo Programa de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC).

As autoras Beatriz Padilha da Silva e Ketilin Mayra Pedro, no texto **Superdotação e dupla excepcionalidade: contribuições da produção acadêmica nacional**, procuram a identificação e a análise das produções acadêmicas sobre AH/SD, no âmbito da dupla excepcionalidade. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, realizada na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e no Portal de Periódicos da CAPES no intervalo temporal de 2016 a 2020. O estudo aponta que os profissionais qualificados e experientes na área sentem grande dificuldade na caracterização de crianças com dupla excepcionalidade, indicando a necessidade de ampliação dos procedimentos e instrumentos padronizados voltados à identificação e intervenção efetiva desses estudantes.

No capítulo **Escolarização de estudantes com TDAH em Maceió/AL: relatos de diretores, coordenadores pedagógicos e professores**, Tainah Soares da Silva, Emanuele Mariano de Souza Santos, Flávia Calheiros da Silva, Alessandra Bonorandi Dounis e David dos Santos Calheiros analisam o processo de escolarização dos estudantes com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) na rede de ensino municipal de Maceió/AL.

Trata-se de uma pesquisa de campo, descritiva e com abordagem qualitativa, realizada em três escolas municipais de Maceió/AL, e apresenta algumas dificuldades enfrentadas no processo de identificação dos alunos com TDAH, nas estratégias de ensino e nas medidas para favorecer o desempenho desses estudantes. É um texto enriquecedor que traz informações importantes acerca do processo de escolarização das crianças com TDAH.

No texto **Plano Educacional Individualizado: caminhos teóricos na produção acadêmica brasileira**, as autoras Eleusa Maria Passos Tenório e Elisângela Leal de Oliveira Mercado discutem as concepções de Plano Educacional Individualizado (PEI) presentes na produção científica brasileira a partir de 2010, por meio de uma pesquisa bibliográfica em dissertações e teses, catalogadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (Plataforma Sucupira). Foi identificada a ausência de políticas públicas específicas legislando sobre a implementação do PEI no país; a centralização das pesquisas relacionadas ao tema nas regiões do Sul e Sudeste e a necessidade de ampliar o conhecimento a respeito do PEI, em torno da sua construção e utilização na Educação Básica e Superior.

Por fim, o **Relato de experiência do evento de extensão “Bate-papo on-line: Inclusão Educacional em foco”**, das autoras Soraya Dayanna Guimarães Santos, Cíntia Helisa Freitas Cruz Soares, Driele de Freitas Parma, Márcio José Rodrigues da Silva e Maria Regina Granato Pimenta Lacerda, apresenta o relato de um evento realizado no período da pandemia de COVID-19 que fomentou discussões na área da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e ampliou espaços de trocas de experiências científicas, além de ter promovido um diálogo de práticas bem-sucedidas relacionadas à inclusão da pessoa com deficiência da Educação Básica na Educação Superior.

Com esta obra, almejamos que os leitores tenham a oportunidade de aprofundar conhecimentos e suscitar reflexões acerca do processo de construção da educação especial, em uma perspectiva inclusiva nas escolas e Universidades, além de viabilizar novos conhecimentos,

ações e discussões acerca das lutas e direitos das pessoas com deficiência. Uma ótima leitura a todos/as!

set. 2022.

O SEU FEMINISMO RECONHECE MULHERES COM DEFICIÊNCIA?

Viviane Nunes Sarmiento¹
Natália Rosa Rodrigues Bezerra²

Feminismo é a teoria e a prática política de libertação de todas as mulheres: mulheres racializadas, trabalhadoras, mulheres pobres, com deficiência, lésbicas, idosas, e também mulheres economicamente privilegiadas e heterossexuais. Qualquer coisa menos do que isso não é feminismo, mas sim mulheres se auto-engrandecendo. (BARBARA SMITH)

E não sou eu uma mulher?

Iniciamos esse texto, tomando como base as contribuições das intelectuais negras, mais particularmente, o livro de Bell Hooks (2020) intitulado: “E eu não sou uma mulher?”, tema³ este que traz a paráfrase de uma intervenção de Sojourner Truth - mulher abolicionista afro-americana - na *Women’s Rights Convention* em Ohio (Estados Unidos), no ano de 1851, quando esta lança a pergunta supracitada: “Não sou eu uma mulher?”

Sozinha, Sojourner Truth salvou o encontro de mulheres de Akron das zombarias disruptivas promovidas por homens hostis ao evento. De todas as mulheres que compareceram à reunião, ela foi a única

¹ Doutora em Educação pela UFAL, professora Adjunta da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco. Militante da Marcha Mundial das Mulheres. Colunista do jornal Brasil de Fato Pernambuco.

² Jornalista, pós-graduada em Direitos Humanos e movimentos sociais, palestrante sobre gênero e deficiência, e integrante do coletivo feminista Helen Keller de mulheres com deficiência.

³ Também tomamos a liberdade de parafrasear.

capaz de responder com agressividade aos argumentos, baseados na supremacia masculina, dos ruidosos agitadores. Com seu inegável carisma e suas poderosas habilidades como oradora, Sojourner Truth derrubou as alegações de que a fraqueza feminina era incompatível com o sufrágio – e fez isso usando uma lógica irrefutável. O líder dos provocadores afirmou que era ridículo que as mulheres desejassem votar, já que não podiam sequer pular uma poça ou embarcar em uma carruagem sem a ajuda de um homem. Com simplicidade persuasiva, Sojourner Truth apontou que ela mesma nunca havia sido ajudada a pular poças de lama ou a subir em carruagens. “Não sou eu uma mulher?” Com uma voz que soava como “o eco de um trovão”, ela disse: “Olhe para mim! Olhe para o meu braço”, e levantou a manga para revelar a “extraordinária força muscular” de seu braço. “Arei a terra, plantei, enchi os celeiros, e nenhum homem podia se igualar a mim! Não sou eu uma mulher? Eu podia trabalhar tanto e comer tanto quanto um homem – quando eu conseguia comida – e aguentava o chicote da mesma forma! Não sou eu uma mulher? Dei à luz treze crianças e vi a maioria ser vendida como escrava e, quando chorei em meu sofrimento de mãe, ninguém, exceto Jesus, me ouviu! Não sou eu uma mulher?” (GRIFO NOSSO, <https://blogdaboitempo.com.br/2018/11/26/angela-davis-a-potencia-de-sojourner-truth/>)

Dito isso, voltamos a Hooks (2020) quando utiliza do discurso realizado por Sojourner como ponto de partida da reflexão sobre a qual escreve em sua obra e, nos primeiros capítulos, narra suas concepções acerca da sua história de vida. Ao finalizar, a autora afirma que duas questões lhe eram inseparáveis em seu nascimento: o fato de ela ter nascido mulher e negra, concluindo que essa “união” moldaria o seu destino para o resto da sua vida.

Tomamos a liberdade de assumir, para a discussão aqui lançada por nós quanto às mulheres com deficiência, – porém conscientes das configurações sociais as quais aproximam e separam a discussão - a mesma lógica. Igualmente a Hooks (2020), compreendemos o evento cultural do nascimento da mulher com deficiência como união, uma vez que são moldados pela retórica social da problemática em ser deficiente e da inferiorização

sustentada pelo patriarcado em ser mulher. Esses fatores, portanto, determinarão destinos⁴.

Isto posto, no que tange às nossas elucubrações, partimos do pressuposto de que as relações patriarcais vão além das compreensões sobre gênero. É necessário ampliar o entendimento das estruturas sociais, bem como as relações de poder determinantes, inclusive, de mulheres em relação a outras mulheres.

Sobre isso, apoiamo-nos em outro texto de Hooks (2020), “Ensinando a Transgredir”, no capítulo em que ela intitula: “de mãos dadas com a minha irmã”. A professora e ativista tece críticas em relação às discussões feministas contemporâneas (acadêmicas ou pessoais) e coloca em evidência o relacionamento entre mulheres brancas e negras, dando ênfase ao fato de existirem relações de poder históricas, alicerçadas no racismo. Hooks relata que esses alicerces construíram hostilidades, tendo em vista as raízes de dominação, e alega que a razão pela qual esses movimentos existem deve ser explorada e discutida.

Davis (2016), ao discutir sobre mulheres, raça e classe, não hesitou ao criticar as feministas brancas e lembrar o movimento das sufragistas, registrando a profunda importância deste em relação aos direitos das mulheres, em contrapartida, trazendo à memória a negligência na luta contra o racismo, uma vez que, segundo a autora e ativista, o cada vez mais influente argumento da conveniência, proposto pelas mulheres brancas, funcionava como justificativa fraca para a indiferença em relação às condições sociais vigentes, por isso a necessidade de colocar as evidências históricas em questão.

Com base nas intelectuais supracitadas, entendemos que da mesma maneira que existem, hierarquicamente, formas de poder de mulheres brancas em relação a mulheres negras – não as considerar

⁴ Estamos considerando esses dois fatores específicos nesta discussão, embora saibamos que existem elementos interseccionais que também podem moldar tais posições hierárquicas, por exemplo: mulheres com deficiência pretas, periféricas, LGBTQI+, mães solo com deficiência, entre outros.

implica relativizar o movimento, deixando de levar em consideração sua exploração, dor e luta -, aplicam-se relações entre mulheres que experimentam a condição da deficiência e aquelas que não.

A nossa sociedade tem pouco aprofundamento nos debates sobre a temática, visto que a partir de sua estrutura, funda-se o capacitismo. Por isso, mulheres com deficiência demoram, inclusive, para se reconhecerem enquanto mulheres, isto porque têm sido configuradas como a antítese da mulher “normal”, acarretando no fato de que ao mesmo tempo em que estão dentro da categoria gênero, também estão fora (GARLAND THOMSON, 1997, tradução nossa).

Ocorre que a junção interseccional entre gênero e capacitismo gera uma experiência de não reconhecimento, uma vez que o feminino não é algo considerado possível às mulheres com deficiência. Assim, ao mesmo tempo em que experimentam o machismo na materialização de diversas formas de violência por serem mulheres, estão tendo constantemente sua capacidade questionada para vivenciar a sexualidade.

Esse entendimento do corpo da mulher com deficiência sob um viés biologizante enforca as possibilidades de que sua subjetividade seja construída, tanto por si, como por intermédio de suas relações. Aparentemente, existe um manual de instruções representado pelo laudo médico que cataloga esses corpos com a intenção de lhes retirar o direito de ser gente.

A invisibilidade, quando cruzada com as assimetrias de poder presentes nas relações de gênero, raça, etnia, classe, sexualidade, etc., potencializa os efeitos desse duplo estigma, contribuindo para atitudes capacitistas que transfiguram nas cadeiras, muletas, cegueira, surdez ou intelecto dessas mulheres a própria negação, como se no corpo o futuro já estivesse escrito.

Sobre isso, as consequências são inúmeras, pois diante de uma estrutura patriarcal, ao entrar em discussão a deficiência, os limites extrapolam e a opressão faz da violência um sinônimo de cuidado. Exemplo disso é que consubstanciados neste argumento do “cuidado”, constantemente as mulheres com deficiência têm

os seus direitos sexuais e reprodutivos negados, além de seus corpos violados.

Outro problema enfrentado por mulheres com deficiência são as barreiras a seus direitos reprodutivos. Se no movimento feminista busca conquistar o direito de exercer a liberdade de escolha a respeito da maternidade, retirando a mulher do lugar tradicional que lhe era atribuído, em que ser mãe era praticamente uma obrigação, é comum que, no caso das mulheres com deficiência, inversamente, a maternidade seja condenada em função da suposta incapacidade desta mulher de exercer o papel de mãe. Essa visão, atrelada à falsa associação de pessoa com deficiência com incapacidade, constitui um mito que precisa ser derrubado, pois configura a violação de um direito, além de fonte de sofrimento para a mulher com deficiência que opta por ser mãe, condenada, de forma injustificada, por uma sociedade que ignora a realidade das pessoas com deficiência e que, de forma violenta, impõe a essas mulheres o veto da maternidade, que, na verdade, é um direito (BACK; SHCOLNIK, 2020, p. 33).

São ideias eugênicas inculcadas que vêm a calhar na esterilização, inicialmente social e posteriormente biológica, diante do argumento de que corpos com deficiência produzem outros corpos igualmente deficientes, e ainda que essas mulheres não têm condições de cuidar das suas filhas ou filhos.

Essas formas de naturalizar a violência, além de impedir que essas mulheres exerçam direitos tão inerentes a qualquer pessoa, as coloca em situação de vulnerabilidade, pois, se uma menina ou mulher não tem sequer informações sobre sexo, gravidez/prevenção, doenças sexualmente transmissíveis, ou sobre como identificar abuso sexual estarão sujeitas a diversas situações de opressão e violência que vão desde abusos físicos, psicológicos e sexuais, em sua maioria executado por familiares ou cuidadores, a relacionamentos abusivos que podem colocar em risco suas vidas.

O primeiro atlas da violência que se ocupou em mostrar, no ano de 2021, dados específicos no que tange à população com deficiência no Brasil, chama a atenção para um número superior a

7,6 mil casos de violência contra pessoas com deficiência registrados no Brasil em 2019, o que equivale a quase um por hora: “De acordo com dados inéditos divulgados pelo Atlas da Violência nesta terça-feira (31). A maioria dos casos (58,5%) ocorreu em casa, e as mulheres com qualquer tipo de deficiência são as principais vítimas, com destaque para as com deficiência intelectual, 56,9% das vítimas” (grifo nosso, 2021).

Dados do Atlas da Violência de 2021 ainda comprovam que 62% das mulheres com deficiência com menos de 50 anos experimentam violência desde os 15 anos de idade, e que as mulheres com deficiência sofrem violência sexual três vezes mais do que aquelas que não possuem essa condição.

Constantemente, essas discussões são deixadas de fora das lutas feministas, visto que não têm sido debatidas pautas acerca do apagamento da sexualidade, da depreciação dos corpos deficientes, da relação ética e política sobre o cuidado (violência x cuidado), sobre a dor dos corpos que possuem deficiência, esterilização involuntária e/ou sobre a reivindicação da identidade que a cultura nega às mulheres com deficiência, as quais são frequentemente subjugadas, a partir da interpretação de outras pessoas sem deficiência (DINIZ, 2017).

Em um texto, que discutia o reconhecimento e a visibilidade de mulheres com deficiência nas lutas feministas, Back e Shcolnik (2020), as quais vivenciam a condição, discorrem/questionam que:

[...] ao frequentar atos, eventos e seminários feministas, cujas temáticas deveriam nos contemplar, por sermos mulheres, notamos que havia algo errado. Embora nos identificássemos com pautas como a legalização do aborto, o combate à violência contra mulher e a importância do feminismo das mulheres negras, lésbicas e transexuais, atentamos para a ausência das mulheres com deficiência. A partir daí, coloca-se a pergunta “por que as mulheres com deficiência e suas pautas não são contempladas por um feminismo que se reivindica transversal ou interseccional”? (BACK; SHCOLNIK, 2020, p.26).

Imaginar a deficiência como algo que precisa de uma especialização para se lidar, embasando esse argumento a partir do pressuposto de que não saberia o que fazer em determinada situação de contato é uma visão supremacista que denuncia o quanto as relações de poder se revezam em intersecções, inclusive dentro do próprio movimento feminista organizado.

No livro de Bell Hooks intitulado *Ensinando Comunidade: uma Pedagogia da esperança* (2021) é explicado pela autora em relação ao patriarcado supremacista branco que a maioria destas pessoas raramente compartilham situações, as quais precisem ouvir mulheres negras.

A autora continua afirmando que vivemos em um mundo de privilegio de classe que permanece não democrático e discriminatório, de tal maneira que as pessoas negras de classe alta, em ambientes brancos, ficam isoladas e precisam se esforçar para ouvir mulheres pretas palestrando por trinta minutos e, em sua experiência, costuma ser comum estar em ambientes em que ela é a única presença de pessoa negra.

Outrossim, consideramos que a mesma realidade se constitui quando estamos falando de mulheres com deficiência. Dificilmente estas são escutadas, vistas e destacadas por outras mulheres. Em muitos casos, existe uma forte concepção de que os espaços ocupados por estas são marcados por um viés caritativo e/ou filantrópico, principalmente se estamos falando de contextos conservadores.

No caso do Movimento Feminista, essa contradição poderia ter como causa a ausência de mulheres com deficiência nestes espaços, mas isso acontece devido ao próprio capacitismo estrutural, que se faz presente em todas as esferas. A falta de acessibilidade em locais de debates e reuniões de mulheres, por exemplo, impede nossa presença. Cabe explicitar que a acessibilidade necessária para que tenhamos uma sociedade democrática não se resume somente à arquitetônica, somando-se a esta a acessibilidade de comunicação, de informação e de atitudes. Para além destes locais específicos, os espaços públicos e os meios de transporte, as vias públicas de circulação, a despeito de

legislações vigentes, não contam com condições mínimas de acesso, impedindo a circulação de pessoas com deficiência e cerceando seu direito básico de ir e vir com segurança e autonomia. Sendo o capacitismo tão fortemente presente e de modo decisivo para nossa ausência de espaços de troca e construção de pautas com outras mulheres, não resta dúvidas de que a acessibilidade em seus diversos tipos e as existências com deficiência precisam entrar em debate urgentemente e de maneira ampla e aprofundada, para que possamos trilhar um caminho rumo a construção de uma sociedade igualitária (BACK; SHCOLNIK, 2020, p. 36).

Cabe-nos a reflexão nesse momento: a quem escuto, as palavras de quem valorizo e quantas mulheres com deficiência já tive a oportunidade de ouvir, conhecer, aprender?

Não podemos esquecer que um dos principais objetivos de nossa luta é um projeto classista emancipatório e feminista. Por isso, é essencial integrar os determinantes sociais da deficiência, compreendendo que se morre por ser mulher, bem como pela desigualdade e, isto posto, vivencia-se a deficiência também pelos mesmos motivos, já que os fatores relacionados à fome, à violência, à moradia, à falta de assistência aos serviços de saúde, doença, isolamento, altas taxas de analfabetismo, etc, são constituintes dialógicos e fundantes que oprimem o povo e impedem um projeto de liberdade.

Por isso, já passou da hora dessa denúncia ser ponto de pauta das lutas feministas e anticapitalistas. Acreditamos que parte da justificativa de ainda não haver essa aliança está nesse projeto de separação de corpos, com base na normatividade, como se fosse necessário existir uma cartilha de orientação sobre como chegar perto dessas mulheres.

Entretanto, como disse Mariana Rosa – jornalista, educadora popular, mulher com deficiência e mãe da Alice - em um de seus textos em redes sociais, ao repudiar as tais listas do “como fazer para lidar com alguém assim”; “não há forma de se relacionar que não passe pela convivência. Mergulha na convivência, acolhe a

própria ignorância, respeita a diferença, se afeta e vai” (grifo nosso, https://www.instagram.com/_marianarosa_01/).

Defendemos, portanto, que a aliança entre as mulheres que resistem para viver é potencial e necessária para que possamos romper, juntas, com o isolamento e apagamento rumo à construção de comunidades e resistência, afinal, voltamos a Soujourner Truth quando no mesmo discurso disse que: “se a primeira mulher que Deus criou foi suficientemente forte para, sozinha, virar o mundo de cabeça para baixo, então todas as mulheres, juntas, conseguirão mudar a situação e pôr novamente o mundo de cabeça para cima”. (Idem)

O reconhecimento da interconexão entre sexo, raça, classe e capacidade enfatiza a diversidade da experiência. Quando construirmos juntas um caminho ético para combater as dominações e relações assimétricas de poder, redefinindo os caminhos desiguais a uma unidade de compartilhamento, de comunhão, aprenderemos o verdadeiro significado de solidariedade, base de todo movimento feminista.

Ao lutarmos juntas, experimentamos a dignidade e integridade de ser, pois é resistindo para viver e marchando para transformar que intensificamos a nossa coragem e fortalecemos o nosso comprometimento com a vida. Nesse sentido,

[...] a presença de mulheres com deficiência no movimento feminista também é uma forma de ampliar o espectro de alcance da problemática da deficiência, levando-a para além de seu próprio segmento, inserindo-se em camadas do movimento social com as quais estabelece cruzamento (BACK; SHCOLNIK, 2020, p. 38).

Devemos lembrar que esse comprometimento vai além de uma luta específica por representatividade. Esta, por si, importa e reconhecemos esta importância, entretanto, não é suficiente para lidar com as pautas e demandas do capacitismo que assolam a vida das mulheres com deficiência, precisando estar ligada a uma agenda política de enfretamento e garantias de direitos, sustentada

por uma ótica emancipatória, que combata o assistencialismo, colocando em debate as formulações históricas que naturalizam o lugar de invisibilidade das mulheres com deficiência.

No ano de 2018, foi fundado o Coletivo Feminista Hellen Keller construído por mulheres com deficiência, justamente pela necessidade de organizar uma agenda política que contemplasse suas demandas, ainda não integradas aos demais movimentos feministas. As mulheres do Hellen Keller chamam a atenção para o entendimento dos corpos com deficiência como políticos, levantando a necessidade de enfrentamento e luta pela garantia aos seus direitos.

Estamos alegando o supracitado com base em um manifesto publicado no momento de sua criação, do qual destacamos a seguinte passagem:

[...] nossas questões, enquanto mulheres com deficiência, não são separadas das lutas feministas, por isso reiteramos a necessidade de compreender a deficiência, assim como gênero, raça, classe e sexualidade, um marcador que nos submete a discriminações e negação de direitos. Já nos reconhecemos como mulheres LBTIs, negras, indígenas e brancas, vivendo com HIV, urbanas, do campo, em situação de rua... Agora precisamos ser reconhecidas também nessas lutas! (grifo nosso, Manifesto Coletivo Feminista Hellen Keller, <https://coletivofeministahelenkeller.wordpress.com/2019/09/19/manifesto-coletivo-feminista-helen-keller/>).

Mulheres juntas fortalecem o vínculo de proximidade pessoal e solidariedade quando mantêm um espaço no qual ouvimos umas às outras propondo indagações críticas. Estamos falando de comunhão ética a qual possa nos inspirar e nos encorajar a fazer as mudanças necessárias e isso significa nos mover contra a alienação da separação, na tentativa de afastar esse medo e desespero sobre o coletivo que ameaça a vida.

Por isso, se estamos em uma luta ampla por justiça social, é necessária e urgente a centralidade dessa discussão, visto que quando “esquecemos” aquelas que estão “fora do círculo de

definição dessa sociedade de aceitáveis” e tratamos tais questões como um ato individual estamos fadados a continuar repetindo tragédias. Nenhuma de nós ficará para trás.

Referências

ATLAS DA VIOLÊNCIA (2021). A cada hora, um caso de violência contra pessoa com deficiência é registrado no Brasil, diz Atlas; maioria ocorre em casa e com mulheres [reportagem]. Disponível em: <https://g1.globo.com/163812022/viviane-nunes-sarmento-wanda-maria-junqueira-de-aguiar-com-sp/sao-paulo/noticia/2021/08/31/76-mil-casos-de-violencia-contra-pessoas-com-deficiencia-foram-notificados-em-2019-diz-atlas-maioria-ocorre-em-casa-e-com-mulheres.ghtml>.

BACK, Manoella; SHCOLNIK, Fernanda. Construindo o movimento social: militância e organização das mulheres com deficiência. **Revista Rizoma**, V. 5, n.2, 2020. ISSN - 2526-947X. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/rizoma/article/viewFile/8714/pdf%20Mov.%20Sociais>

BLOG DA BOITEMPO. Angela Davis: A potência de Sojourner Truth. Publicado em 26 de novembro de 2018. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2018/11/26/angela-davis-a-potencia-de-sojourner-truth/>

COLETIVO FEMINISTA HELLEN KELLER. Manifesto do Coletivo Feminista Hellen Keller, 19 DE SETEMBRO DE 2019. Disponível em: <https://coletivofeministahellenkeller.wordpress.com/2019/09/19/manifesto-coletivo-feminista-hellen-keller/>

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Tradução Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência?** Brasília: Brasiliense, 2017.

HOOKS, Bell. **Ensinando Comunidade: uma Pedagogia da esperança**. Tradução Kenia Cardoso. São Paulo: Elefante, 2021.

HOOKS, Bell. **E eu não sou uma mulher?** Mulheres negras e feminismo. Tradução Libanio Bhuvi. São Paulo: Rosa dos tempos, 2020.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. Marcelo Brandão Cipolla . São Paulo: Martins Fontes, 2020.

ROSA, Mariana. **É difícil entender Alice?** Belo Horizonte, 2022.
Disponível em: https://www.instagram.com/_marianarosa_01/

THOMSON, G. R. **Extraordinary Bodies**: Figuring Physical Disability in American Culture and Literature. Columbia University Press, 1997.

EDUCAÇÃO PARA ENFRENTAR AS INCERTEZAS E O DESENVOLVIMENTO DA RESILIÊNCIA: relatos de história de vida de uma pessoa com deficiência

Maria Dolores Fortes Alves¹
José Batista de Barros²

Introdução

Neste artigo reflexivo, fruto de minhas vivências como pessoa com deficiência e, encontrando-me com o pensamento complexo, transdisciplinar e ecossistêmico, objetiva-se demonstrar como esses novos saberes e pensamentos que contribuíram para encontrar meu “lugar no mundo”. E, assim sendo, por uma reflexão autobiográfica (ALVES, 2008) misto de minha história de vida, histórias que fizeram a minha vida (mulher, pessoa com deficiência, professora, escritora, artista da vida), recorro aos

¹ Professora- CEDU/PPGE/UFAL ; Doutora em Educação: Currículo (PUC-SP); Doutorado sanduíche na Universidade de Barcelona; Mestre em Educação (PUCSP); Mestre em Psicopedagogia e graduada em Pedagogia - UNISA; Pesquisadora Rede Internacional Ecologia dos Saberes (RIES), Ecologia dos Saberes e Transdisciplinaridade (ECOTRANS-D-CNPq) e A Adversidade Esconde um Tesouro – (ADESTE UB); líder do Grupo de Pesquisadora Práticas de Aprendizagem Integradoras e Inovadoras (GP/PAII-CNPq); Coord. Rede Internacional de Escolas Criativas (RIEC/UFAL), mdfortes@gmail.com / <http://orcid.org/0000-0002-2292-8518>

² Professor da Universidade Federal de Recife; Pedagogo e Especialista em Gestão Educacional pela Universidade Estadual Vale do Acaraú-CE; Especialista em Coordenação Pedagógica pela Faculdade Europeia de Administração de Marketing; Mestre em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco. Membro do grupo de pesquisa: Experimentação Pedagógica e Formação de Professores na Educação Básica: Núcleo de Estudos Literários e Linguísticos da Universidade Federal de Pernambuco-UFP; Membro do Centro Paulo Freire de Estudos em Educação da UFPE; Membro do grupo do Grupo de Pesquisa GPPAI-UFAL (Práticas de Aprendizagens Integradoras e Inovadoras).

autores, como Edgar Morin, Humberto Maturana, Maria Cândida Moraes entre outros que versam sobre complexidade, transdisciplinaridade e pensamento ecossistêmico. Em uma pesquisa-ação (PINEAU, 2006) que se une à teoria; busco trilhar caminhos, construir saberes que possam legitimar a expressão e a existência de todos os seres. Nesta reflexão, se busca favorecer que todas as pessoas com e graças as suas diferenças, possam ser legitimadas, dizer sua palavra, ouvir a palavra do outro e encontrarem seu “lugar no mundo”.

Uma história de vida tecida por muitas histórias...

Certamente não conseguiria contar minha história em poucos parágrafos ou mesmo em algumas páginas. Nem mesmo em um livro (ALVES, 2008), pude fazê-la por inteiro, pois, ela segue no fluxo da vida tecida a cada minuto, seguindo na teia da vida e por muitas vidas...

Nasci em uma cidade do Sertão alagoano e com 2 anos migrei com a família (4 irmãos, pai e mãe) para Cidade de São Paulo, em busca de melhores condições de vida, algo que demorou muito...

Seis meses após nossa chegada em São Paulo, tive hepatite seguida de artrite reumatoide infanto juvenil. A fome e o frio batiam à nossa porta, inúmeras vezes. A dor passou a ser minha companheira constante. Até os dezessete anos, setenta por cento dos meus dias, ficava internada em hospitais. Injeções, internações, dores, amores e cores. Sim, cores, muitas cores, muita alegria.

Apesar de muitas dores, a resiliência já era uma característica minha. Brincava, sorria, de tudo queria saber o porquê e aprender. De fios de cebola eu fazia crochê para enfeitar minhas bonecas que eram de pano (mamãe fazia) ou de sabugo de milho. Pedacinhos de madeira viravam barquinhos em minha mão e de meus irmãos. Tudo era motivo de assombro e alegria. Andar de carrinho de rolimã. Empinar “capucheta” feito de saco de pão, observar passarinhos no ninho, acampar no meio do mato, fazer buracos no chão e até mesmo se esconder no quarto para fugir de injeção.

Com sete anos, não consegui frequentar a escola porque não aceitavam pessoas com deficiência. Alfabetizei-me sozinha copiando letrinhas e perguntando por quê. Com nove anos, fui para escola. Caminhava com dificuldades cerca de um quilômetro e chegava com os braços feridos pelo esforço físico na bengala “canadense”. Mas, ir para escola era minha alegria. Brincava, aprendia, cantava e sorria. Lia tudo que via. Quando no hospital, minha cama era repleta de livros, contos e recontos, pintava e bordava. Quanta dor, cor e alegria na vida de uma menina chamada Maria.

Aos quinze, descobri minha vocação para a docência, ajudando professores e outros colegas. A minha fé na vida; o amor de minha mãe por jamais desistir de mim; o exemplo de meu pai, que valorizava mais livros do que televisão ou tênis de marca; meus professores que se fizeram mestres, por construir a inclusão para além das leis, mas pelos caminhos do coração (ALVES, 2009); a minha teimosia em seguir mesmo quando tudo era impossível (além das difíceis condições financeiras, tive fratura de fêmur e um câncer enquanto cursava o mestrado e doutorado), mesmo quando médicos diziam “não tem mais jeito”, e dando braços para voar mais alto. Graças a minha resiliência e à sinergia da vida: fiz-me professora, escritora, palestrante, mestre e doutora.

Viajei por esse país e por outros para estudar e desbravar os caminhos que se fazem ao caminhar. Caminhos que se constroem olhando nos olhos do outro que se faz meu espelho, dizendo: “levanta e anda, eu acredito em você!”

Como resultado de esto, la conducta de un ser vivo es adecuada sólo si sus cambios estructurales ocurren en congruencia con los cambios estructurales de medio, y esto sólo ocurre mientras su estructura permanece congruente con el medio durante su devenir de continuo cambio estructural. Finalmente, como sistemas determinados estructuralmente, los seres vivos son sistemas que en su dinámica estructural se constituyen y delimitan como redes cerradas de producción de sus componentes, a partir de sus componentes y de sustancias que toman del medio: los seres vivos son verdaderos

remolinos de producción de componentes, a partir de suscomponentes y de sustancias que toman del medio (...)
(MATURANA, 1999, p. 23).

Certamente, todas as pessoas que fizeram minha vida, trouxeram-me a sensação de pertencimento e permitiram a minha fé inabalável, na sinergia da vida. Permitiram que minha congruência estrutural se mantivesse, mesmo me refazendo a cada dia.

Atravessando paradigmas e pertencendo à teia da vida

Sabemos que desde meados do século XVII, profundas rupturas e transformações foram ocorrendo no campo científico, na sociedade, assim como nos modos de vida e de compreender a vida.

Percebemos lentamente, e seguimos ainda na busca de novas realidades, que nem homem, nem natureza são produtos mecânicos que podem ser vistos e analisados como partes, fragmentos. Quando dividimos sem juntar as partes, sem compreender que em todo sistema, há partes que compõem um todo, e que tudo que é feito à parte, retroage ao todo, corremos o risco de que partes e todos se destruam ou se auto- destruam (MORIN, 2003; 2001). Pois, assim seguiu o ser humano fazendo a si e a natureza, ao todo, por todos esses anos.

Como uma teia, cada fio que se rompe, enfraquece o tecido (MORIN, 2000; 1997). Assim, é preciso um novo olhar mais sistêmico (MORAES, 2003), amoroso e complexo para compreender as inter-relações e interdependência do 'habitat' e dos habitantes (MATURANA; YANEZ, 2009). Se meu corpo é meu tempo, o abrigo de minha alma, o planeta terra é a casa comum em que todos os seres habitam; a morada de milhões de habitantes que devem buscar uma convivência mais amorosa e harmoniosa para não se destruïrem. Como explica Capra, o atual modo de vida

[...] tem nos levado a tratar o meio ambiente natural — a teia da vida — como se ele se constituísse de partes separadas, a serem exploradas

comercialmente, em benefício próprio, por diferentes grupos. Além disso, estendemos essa visão fragmentada à nossa sociedade humana, dividindo-a em outras tantas nações, raças, grupos religiosos e políticos. A crença segundo a qual todos esses fragmentos — em nós mesmos, em nosso meio ambiente e em nossa sociedade — são realmente separados alienou-nos da Natureza e de nossos companheiros humanos, e, desta maneira, diminuiu-nos. Para recuperar nossa plena humanidade, devemos recuperar nossa experiência de conexão com toda a teia da vida (CAPRA, 1987, p. 230).

Quiçá, na década de 1970, a causalidade global nos diz que no mundo subatômico “as entidades físicas continuam a interagir independentemente do seu afastamento” (NICOLESCU, 1999, p. 25). Nesse novo conceito da física quântica, a não-separabilidade era real, mesmo ao se afastarem, qualquer que seja sua distância, os objetos (partículas) continuam a interagir. Desse modo, tomamos consciência de que dois corpos ao se encontrarem, jamais voltarão ao seu estado de origem e jamais se separam. Toda ação é ecologizada (MORAES, 2008), reverbera por todo o universo e retorna para nós de maneira modificada. Estamos sempre ligados uns aos outros por um campo energético. Também, não temos mais controle de nossos atos após realizá-los, pois, ação é energia em movimento. Esse fato aumenta nossa responsabilidade e consciência de pertencimento, independente de nossas características físicas, econômicas ou espaciais. Somos UM; indivíduos com suas características pessoais, singulares e também somos unos com o todo. Um todo maior, sistêmico, complexo, ecossistêmico. Retroalimentamo-nos. Conscientes disso,

[...] la expansión de la conciencia de pertenencia (la experiencia de unidad con el toda) que la experiencia espiritual es. amplía la sensibilidad, abre la visión. suelta el apego. En la experiencia espiritual y en el cambio que esta trae consigo. y mientras este cambio dura. se amplía la mirada poética de la existencia. y el que la vive se hace visionario. ve donde antes era ciego. Entendida así. la experiencia espiritual es una expansión del (MATURANA, 1999, p. 18).

Portanto, conscientes de nossa interdependência, certos movimentos duais tornam-se desnecessários e destruidores. Viver no apego, na competição, tomar do outro ou da natureza aquilo que não nos é ofertado, é caminhar para destruição. No sistema, tudo que se cria se recria. Somos produtos e produtores do meio. Quando negamos a existência do outro, também seremos negados, somos espelho, refletimo-nos. Nosso desafio é desenvolver a resiliência e viver em harmonia, em solidariedade, em colaboração, em cooperação, conosco e com o outro. É aceitar a nós mesmos e ao outro em nossas diferenças, isso é a ética da vida.

Congruencia do vivir en si és vivir con o otro. En el apego, en el deseo de posesión, negamos al otro y creamos con él o ell aun mundo que nos niega, Los problemas sociales son siempre problemas culturales, porque tienen que ver con los mundos que construimos en la convivencia, Por esto, la solución de cualquier problema social siempre pertenece al dominio de la ética; es decir, al dominio de seriedad en la acción frente a cada circunstancia que parte de aceptar la legitimidad de todo ser humano, de todo otro, en sus semejanzas y diferencias, Es la conducta de los seres humanos, ciegos ante sí mismos y el mundo en la defensa de la negación del otro, lo que ha hecho del presente humano lo que es, La salida, sin embargo, está siempre a la mano, porque, a pesar de nuestra caída, todos sabemos que vivimos el mundo que vivimos, porque socialmente no queremos vivir otro (MATURANA, 1999. p. 36).

(...) que la naturaleza íntima del fenómeno social humano en la aceptación y respeto por el otro que esta en el centro como fundamento biológico de lo social, (*ibid.* p. 37).

Portanto, lembremos que competir é negar o outro em sua existência. E, negar o outro é negar nossa essência biológica e cultural de solidariedade e de cooperação. Destarte, negar o outro é nosso reflexo projetado no outro. Somos o que somos porque negamos ou reconhecemos o outro em nós. O outro nos faz, o outro nos fez...a cultura constrói o homem que faz a cultura... “por eso

el reconocer que toda ontogenia es una co-ontogenia y que el mundo que vivimos es solo el mundo que creamos con e otro en social, es también absolutamente esencial en el ámbito de la educación" (MATURANA, 1999, p.107).

Assim pensamos: reconhecemos no outro os limites, as deficiências, ou as possibilidades. Nossas possibilidades? A propósito, de quem são as deficiências, de um membro que não se move ou de "um olhar" limitado que não percebe que a deficiência do outro é seu reflexo no espelho. Cada um olha o limite ou a possibilidade a partir de si mesmo... e reflete no outro. Para compreender o outro e a nós mesmos, é preciso olhar pelo olho de quem olha. É preciso congruência, encontrar-se a partir do ponto de vista do outro, encontrar-se em si mesmo.

Desse modo, para ensinarmos nossas crianças a desenvolver-se em resiliência e enfrentar as incertezas, cabe à educação e aos educadores...

(...) que respeten a sus niños y estudiantes y no negarles en sus interacciones recursivas con ellos. Sólo cuando padres y profesores se aceptan a sí mismos les es posible aceptar a sus niños y estudiantes, y no negarlos en una devaluación recursiva de su ser. Sólo si padres y profesores se respetan y se aceptan a sí mismos les es posible confiar, respetar y aceptar a sus niños y estudiantes y corregir lo que ellos hacen y no negarlos al hacer esto, invitándoles a reflexionar en la apertura de la consciencia. Pero para que eso suceda, la mayor parte de los profesores y de los padres deben ser reeducados en la biología del amor, de tal modo que recuperan el amor de sí mismos, autoconfianza y autoaceptación en la conciencia de que ellos y los niños tienen todo lo que se pueda necesitar para que la educación sea una manera de vivir intelectual y estéticamente maravillosa, espiritual, gozosa, en la que los niños puedan llegar a ser seres humanos socialmente responsables y felices. (MATURANA, 1999, p. 71-72).

Amor é o afeto que se ensina ao viver (BRANDÃO, 2005) e, viver na biologia do amor (MORAES, 2003; MATURANA;

VERDEN-ZOLLER, 2004) é encontrar-se na congruência de nós mesmos habitando-nos e habitando a casa do outro, regando os laços de convivência com o perfume da compreensão, compaixão e solidariedade. Sentimentos que nos conduzem ao encontro de nós mesmos, tornando-nos mais livres e resilientes. É preciso amar para mais alto voar...

Considerações sem fim...

Considerações sem fim para que a utopia jamais se acabe... A utopia é o alimento da esperança. Acreditar na utopia é acreditar na esperança do que parece impossível. Acreditando, percebemos que todos os “impossíveis” nos fizeram mais fortes e nos transformaram em quem somos hoje.

Em busca utópica de uma cidadania planetária, sei (com toda certeza e fé que meu espírito consegue sustentar) que haverá um dia em que habitaremos equanimemente o mesmo planeta; desfrutaremos da mesma água; do mesmo ar; do mesmo pão. Haverá um dia em que não existirão mais rótulos, hierarquias, categorias ou castas que dividem a humanidade: pessoas com ou sem “deficiência”; pessoas negras e brancas; ricas e pobres; de todas as culturas serão somente pessoas, indivíduos, indivisos, únicos. Haverá um dia (quicá haja), em que cada um de nós será visto como ser que é: único.

Como refletiu Alves (2013) em sua tese de doutorado (parte de uma história que compôs essa história) saberemos que somos transculturais, pois existe a nossa cultura que é a cultura de todos; somos transpessoais - além de nossa dimensão física -, transreligiosos, pois o sagrado habita em nós e no Todo; somos transpientes - a sabedoria que habita em mim circula por todo o universo e gerações.

Como nos diz Zukav (1999) todo pensamento é energia e toda ação é energia em movimento, desse modo, todo pensamento, ação, afeto e emoção reverbera e contagia todo universo.

Sei que haverá esse dia e, quando chegar, não haverá espaço ou cultura privilegiados. Viver, amar, partilhar, aprender, ser e conviver serão direitos cósmicos, universais e privilégios de todos. No dia em que esse dia chegar, poderei dizer que realmente caibo nesse mundo. Sentir-me-ei fio da Teia da Vida (CAPRA, 1999), de importância ímpar como todos os seres. É isso! Serei ímpar e todos serão únicos, unos e *complexus*. E ainda, a minha aprendizagem e toda aprendizagem construída será para conhecer a mim mesma e, para igualmente conhecer o outro, o universo e os deuses. Assim, conhecendo o mundo que me habita, habitarei conscientemente o mundo que (re)conheço e serei parte desse mundo como ele de mim.

Nesse dia saberei que as palavras cooperação, inclusão, solidariedade, união, compaixão, comunhão e, principalmente, amor, materializar-se-ão por todos os lados e dimensões. Ou talvez, até mesmo, deixem de ser palavras porque o verbo se fará carne. Essas palavras deixarão de ser somente palavras e farão parte de nossa corporeidade e de nosso modo de vida: ser, viver e conviver na biologia do amor. Então, nesse dia, não precisaremos mais falar de inclusão! Todos seremos seres em comunhão, expressão dessa imensa tessitura chamada amor e partes do real e do sagrado que habita em cada um de nós. Haverá um dia em que caberão todos no mundo e muitos mundos em todos nós.

É por esses sonhos de construção de um mundo para todos que dialogamos hoje sobre o pensamento ecossistêmico (MORAES, 2004), sobre a complexidade e a transdisciplinaridade. Acreditamos que essas visões nos apresentam a possibilidade de compreensão do homem como um ser sistêmico, integrado e transcendente: um sujeito constituído por seus diversos níveis de percepção (NICOLESCU, 1999). Esses pensamentos são a base da utopia e do inédito viável (FREIRE 1985; 1992; 2001)) do mundo que sonhamos, de uma cidadania planetária que construímos a cada dia na ação ecologizada.

Por fim, sem fim, acreditamos que a construção de um mundo para todos, faz-se porque tudo que fizermos às partes, se fará ao todo e, tudo que se fizer ao todo se fará às partes. Quando excluimos

alguma das partes, enfraquecemos o todo. Pela religação, pelo reconhecimento e pela legitimação das diferenças, desejamos outorgar força, resiliência, amorosidade e tenacidade à tessitura.

Enfim, reconheço que esse dia chegou. Reconheci em mim meu habitat. Pelo olhar do outro que me reconhece (e me reconhecendo reconhece a si mesmo em seus limites e possibilidades) reconheço-me. Habito esse mundo porque esse mundo me habita, me acolhe, me legitima. Reconheço e vivo no aqui e agora "infinitem" que é meu tempo de ser... sou eu mesma, sendo diferente...

Ser Diferente

Diferente não é quem pretenda ser. Esse é um imitador do que ainda não foi imitado, nunca um ser diferente.

Diferente é quem foi dotado de alguns mais e de alguns menos em hora, momento e lugar errados para os outros que riem de inveja de não serem assim.

O diferente nunca é um chato. Mas é sempre confundido por pessoas menos sensíveis e avisadas. Supondo encontrar um chato onde está um diferente, talentos são rechaçados; vitórias, adiadas.... Esperanças, mortas.

Um diferente medroso, este sim, acaba transformando-se num chato. Chato é um diferente que não vingou. Os diferentes muito inteligentes percebem porque os outros não os entendem.

Diferente que se preza entende o porquê de quem o agride.

O diferente paga sempre o preço de estar - mesmo sem querer - alterando algo, ameaçando rebanhos, carneiros e pastores.

O diferente suporta e digere a ira do irremediavelmente igual, a inveja do comum, o ódio do mediano.

O verdadeiro diferente sabe que nunca tem razão, mas que está sempre certo. O diferente começa a sofrer cedo, já no primário, onde os demais, de mãos dadas, e até mesmo alguns adultos, por omissão, se unem para transformar o que é potencial em caricatura. O que é percepção aguçada em: "puxa, fulano, COMO VOCÊ É COMPLICADO".

O que é o embrião de um estilo próprio em: "você não está vendo como todo mundo faz?"

O diferente carrega desde cedo apelidos que acaba incorporando. Só os diferentes mais fortes do mundo se transformaram nos seus grandes modificadores.

Diferente é o que se vê mais longe do que o consenso. O que sente antes mesmo dos demais começarem a perceber.

Diferente é o que se emociona enquanto todos em torno, agridem e gargalham.

É o que engorda mais um pouco; chora onde outros xingam; estuda onde outros burram. Quer onde outros cansam. Espera de onde já não vem.

Sonha entre realistas. Concretiza entre sonhadores. Fala de leite em reunião de bêbados. Cria onde o hábito rotiniza. Sofre onde os outros ganham.

Diferente é o que fica doendo onde a alegria impera. Fala de amor no meio da guerra. Deixa o adversário fazer o gol, porque gosta mais de jogar do que de ganhar.

Os diferentes aí estão: enfermos, paralíticos, machucados, inteligentes em excesso, bons demais para aquele cargo, excepcionais, narigudos, barrigudos, joelhudos, de pé grande, de roupas erradas, cheios de espinhas ou de malícia. A alma dos diferentes é feita de uma luz além. Sua estrela tem moradas deslumbrantes que eles guardam para os pouco capazes de os sentir e entender. E nessas moradas estão os tesouros da ternura humana. De que só os diferentes são CAPAZES.

(Artur da Távola)

Referências

ALVES, Maria Dolores Fortes. Construindo Cenários e Estratégias de Aprendizagem Integradoras (inclusivas). 276 pp. **Tese [Doutorado]** – Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2013.

ALVES, Maria Dolores Fortes. **O vôo da águia: uma autobiografia**. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2008.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa participante: o saber da partilha**. São Paulo: Idéias & Letras, 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Aprender o Amor**. Sobre um afeto que se ensina a viver. São Paulo: Papirus, 2005a.

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida: Uma compreensão científica dos sistemas vivos**. São Paulo: editora primeira edição 1999.

CAPRA, Fritjof.. **O Ponto de mutação - A Ciência, a Sociedade e a Cultura Emergentes**. São Paulo, Cultrix, 1987.

FREIRE, Paulo. **A pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **A pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1992.

MATURANA, Humberto, YANEZ, Ximena Davila. **Habitar humano em seis Ensaio de biologia-cultural**. São Paulo: Palas Athena, 2009.

MATURANA, Humberto. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Org. e tradução Cristina Magro, Victor Paredes. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999b.

MATURANA, Humberto. **Transformación en la Convivencia**. Con la colaboración de Sima Nisis de Rezepka. Santiago: DOLMEN E DICION ES S.A. 1999a

MATURANA, Humberto; VERDEN-ZOLLER, Gerda. **Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano**. São Paulo: Palas Athena, 2004a.

MORAES, Maria Cândida. **Ecologia dos saberes: Transdisciplinaridade, complexidade e educação**. São Paulo: ProLíbera Editora: Antakarana/WHH -Willis Harman House, 2008

MORAES, Maria Cândida. **Educar na biologia do amor e da solidariedade**. São Paulo: Vozes, 2003.

- MORAES, Maria Cândida. **Pensamento eco-sistêmico: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI.** São Paulo: Vozes, 2004.
- MORIN, Edgar. **A inteligência da complexidade.** 3ª. ed. São Paulo: Peirópolis, 2000.
- MORIN, Edgar. **A religação dos saberes.** São Paulo: Bertrand Brasil, 2001.
- MORIN, Edgar. Da necessidade de um pensamento complexo. *In* MARTINS, Francisco Menezes; SILVA, Juremir Machado. **Para navegar no século XXI – Tecnologias do Imaginário e Cibercultura.** 3ª. Ed. Porto Alegre: Sulinas, 2003.
- MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo.** Lisboa: Instituto Piaget, 1997.
- NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade.** São Paulo: Triom, 1999.
- PINEAU, Gaston. **As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.2, p. 329- 343, maio/ago. 2006.
- ZUKAV, Gary. **A morada da alma.** São Paulo: Cultrix, 1999.

A LINGUAGEM ESCRITA NA ÁREA DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: contribuições vygotskianas¹

Anna Augusta Sampaio de Oliveira²

Kátia de Moura Graça Paixão³

Introdução

A discussão proposta neste capítulo foi, inicialmente, apresentada no I Colóquio Internacional de Educação Especial e Inclusão Escolar, em Florianópolis e se coloca aqui, com algum acréscimo na análise dos dados, para que se possa ampliar o debate sobre a constituição da linguagem escrita na área da deficiência intelectual, uma vez que se trata de assunto complexo e que ainda é, quantitativamente dizendo, pouco representativo na literatura, principalmente ao se pensar a partir do enfoque histórico-cultural, não só em relação à escrita em si, como também à própria concepção de deficiência intelectual.

Embora se possa observar um aumento da presença de crianças e adolescentes identificados como com deficiência intelectual, nos espaços comuns do ensino regular, numa perspectiva inclusiva, o desempenho escolar desse alunado, até o momento, parece se manter sem dados suficientes para evidenciar

¹ Publicado inicialmente em: OLIVEIRA, A.A.S.; PAIXÃO, K.G.M. Aquisição da Linguagem Escrita na área da Deficiência Intelectual: contribuições Vygotskianas. In: I Colóquio Internacional de Educação Especial e Inclusão Escolar, 2019, Florianópolis (SC). *Anais eletrônicos...* Campinas (SP): Galoá, 2019. v.I. p.1 – 13.

² Livre-docente em Educação Especial e Professora Adjunta Nível III, de Graduação e Pós-graduação da Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp/Marília. Coordenadora Adjunta do Mestrado Profissional de Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI). E-mail: anna.augusta@unesp.br

³ Doutora em Educação. Centro de Ciências da Educação - Núcleo de Desenvolvimento Infantil. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) – Campus de Florianópolis. E-mail: katia.paixao@unesp.br

suas possibilidades, diferentes, é fato, mas não impeditivas da sua aprendizagem e, como consequência, seu desenvolvimento.

Assim, neste texto, retomamos os fundamentos Vygotskianos, a partir de sua teorização sobre aprendizagem e desenvolvimento, a qual nos permite argumentar que não podemos nos afastar da lei do desenvolvimento humano preconizada pelo autor, ou seja, há uma premissa geral e científica, portanto é inexistente a ideia de deficiência intelectual de forma generalizante, como se estivéssemos, o tempo todo, falando de um grupo homogêneo com determinações únicas, sem distinção. Ao contrário, estamos falando de pessoas, localizadas em seu tempo e em sua história, portanto, únicas, particulares, singulares (OLIVEIRA, 2012a).

Advogamos, então, alguns pontos de partida: a lei geral do desenvolvimento humano, a unicidade de todas as pessoas, a não-generalização da deficiência intelectual, o olhar para suas possibilidades e o papel do ensino como propulsor da aprendizagem e do desenvolvimento. Expomos, inicialmente, os fundamentos teóricos de Vygotsky e, logo a seguir, explicitamos parte de uma pesquisa realizada pelo Grupo de Pesquisa em Inclusão Social (GEPIS) sobre o processo inicial da escrita na área da deficiência intelectual, demonstrando formas de avaliação processual e os resultados, após intervenção pedagógica, das conquistas dos alunos participantes da pesquisa.

A deficiência intelectual e os pressupostos Vygostikianos

Muitos autores vêm se debruçando na compreensão dos postulados de Vygotski e suas implicações sobre o processo de aprendizagem e de desenvolvimento daqueles com deficiência intelectual. A partir dos estudos de Vygotsky, depreende-se o caráter sócio-histórico e cultural da natureza humana e do desenvolvimento, o que nos permite sair de um estágio primitivo para um mais complexo, passando de um estágio natural para o cultural. Assim, “as funções superiores diferentemente das inferiores, no seu

desenvolvimento, são subordinadas às regularidades históricas” (VYGOTSKY, 2001, p. 23). Enfatiza-se ainda que:

[...] a complexidade das estruturas humanas é o produto de um processo em que a história individual e a história social encontram-se intimamente relacionadas. O biológico, na sua concepção, não desaparece, mas fica subjugado à cultura e é incorporado na história humana (SMOLKA; LAPLANE, 2005, p. 81).

E aqui podemos apontar um importante postulado para a área da deficiência intelectual, que é, exatamente, a oposição a uma visão biologizante da deficiência, de sorte que Vygotsky (1997) centra seus estudos na busca de explicações que extrapolam as características físicas e biológicas. É o próprio autor que afirma: “[...] o que decide o destino da personalidade, em última instância, não é o defeito em si, senão suas consequências sociais, sua realização sociopsicológica” (VIGOTSKY, 1997, p. 44).

A concepção de desenvolvimento e aprendizagem é radicalmente alterada pela compreensão de Vygotsky e seus colaboradores (LURIA, 1990; VYGOTSKY, 1993, 1997, 1999). Para ele, o aprendizado e o desenvolvimento estão inter-relacionados e combinados. Postula a necessidade de determinar pelo menos dois níveis de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento real, isto é, o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança, que resulta de ciclos de desenvolvimento já estabelecidos, ou seja, o que a criança consegue fazer com autonomia; e o nível de desenvolvimento iminente, o que a criança é capaz de fazer com ajuda, no qual a escola deveria atuar diretamente (OLIVEIRA, 2007).

Outra valiosa contribuição de Vygotsky refere-se ao processo de mediação. Para ele, a relação do homem com o mundo é uma relação mediada através do outro e através de sistemas simbólicos, como a linguagem, por exemplo. Isso significa assumir radicalmente que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores envolve o outro. Desse modo, o outro é condição para o desenvolvimento. Assim, “não se trata de fazer do outro um

simples mediador instrumental. [...] A mediação do outro tem um sentido mais profundo, fazendo dele a condição desse desenvolvimento” (SIRGADO, 2001, p. 65).

Nesse sentido, para a Teoria Histórico-Cultural, a educação escolar assume posição de destaque e é vista como mola propulsora do desenvolvimento; é a educação que lida com a possibilidade constante de transformação e afirmação da essência humana. O ensino escolar é, portanto, favorecedor do desenvolvimento e pode levar a criança a um estágio mais complexo de interação, comportamento e funcionamento intelectual. “O aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer” (VIGOTSKY, 1998, p. 118).

Cabe à escola criar as condições necessárias para o desenvolvimento do aluno e para a superação de seu próprio limite. “Paralelamente às ‘características negativas’ de uma criança defeituosa, é necessário também criar suas ‘características positivas’⁴ (VIGOTSKY; LURIA, 1996, p.220).

Esse processo a criança não desenvolve sozinha, de modo que a escola tem um importante desafio a enfrentar: encontrar caminhos que possam superar as condições primárias da deficiência, e localizar sua atenção nas condições em que a aprendizagem ocorre.

Todos esses pressupostos mudam substancialmente o próprio conceito de deficiência intelectual e, por conseguinte, as proposições pedagógicas de atuação com esses sujeitos. Para Padilha (2001), com base em Vygotsky, “as funções psíquicas surgidas no processo de interação com as pessoas de seu meio são a esfera que permite a atenuação das consequências da deficiência e apresenta maiores chances de influência educativa” (PADILHA, 2001, p.49). Dessa forma, não nos resta dúvida do papel

⁴Estamos mantendo a expressão original de Vygotski, cujo significado pode ser entendido como criança com deficiência.

insubstituível da escola para o desenvolvimento das pessoas com deficiência intelectual.

Historicamente, as abordagens em Educação Especial vêm se sustentando numa relação autoritária e horizontal, justificada pela condição dos sujeitos com deficiência intelectual, colocando-os numa posição inferior e impossibilitando-os de qualquer forma participativa em seu processo educacional.

De acordo com Ferreira (1994), a educação tradicional, na área da deficiência intelectual, perpetua um trabalho pedagógico que tem por base um sujeito abstrato, descontextualizado, com ações massificadoras, generalizadas, repetitivas, com uma individualização excessiva do ensino, permanência de um *status* infantil do aluno, conhecimento reduzido ao “saber fazer”, em síntese, uma visão fragmentada própria do conhecimento e das possibilidades de aprendizagem.

Kassar (1995) também comenta a organização do trabalho educativo, através de procedimentos repetitivos e mecânicos, no controle do comportamento como garantia de aquisições que vão das mais “simples” para as mais “complexas”. Submeter o aluno com deficiência intelectual a esse processo fragmenta o conhecimento, tendo cada atividade um fim em si mesmo, desfavorecendo a apreensão totalizante e concreta do conhecimento e, além disso, não compactuando com a visão teórica sustentada por Vygotsky.

Oliveira (2009) argumenta, com base na Teoria Histórico-Cultural, que a escola deverá superar as atividades mecânicas, com base nas habilidades motoras, perceptivas, de discriminação. Há uma crítica à educação tradicional baseada no treino de rotinas e funções cognitivas básicas e argumentos a favor de uma educação que promova o desenvolvimento das funções cognitivas mais complexas, como a linguagem, o pensamento, a atenção e a memória.

Estamos, sem dúvida, diante de um novo desafio: superar atividades repetitivas e desprovidas de sentido, para assumir uma nova e revolucionária postura frente à deficiência intelectual: possibilitar a constituição desses alunos como sujeitos históricos,

capazes de apreensão dos bens simbólicos e de desenvolvimento de seu pensamento – e não apenas de suas habilidades.

Ser sujeito histórico significa estar inserido culturalmente no mundo, realizar ações com sentido, que nos coloquem como participantes de um grupo social. Utilizar gestos, palavras, atitudes, objetos, comportamentos apropriados na experiência e vivência ativa no mundo. Os atos possuem sentido histórico; não são naturais, mas são de natureza social, portanto apreendidos, apropriados na experiência humana.

Esta é a tarefa que a escola deverá desempenhar. Levar os alunos com deficiência intelectual à inserção cultural, significar suas atitudes, sua fala, seu desenho, suas produções, sua aprendizagem. Não se trata de ler e escrever: trata-se do uso que se faz da leitura e da escrita, no mundo letrado, e o sentido que pode ser apropriado, por alunos com deficiência intelectual, dessa prática social.

É justo lembrar que todas as nossas ações possuem sentido histórico: usamos a cadeira para sentar, porque aprendemos que esta é a sua função social; usamos o lápis para escrever, porque nos apropriamos de sua função histórica; pintamos os desenhos, representamos a fala, realizamos cálculos, lavamos as mãos, filtramos a água, usamos roupa, penteamos o cabelo, vamos à escola, porque nos apropriamos desses comportamentos, porque aprendemos; assim como todas as ações que desempenhamos sem nos dar conta de que são ações culturais, históricas, apropriadas nas relações entre as pessoas, portanto, não são naturais, não nascemos prontos para exercê-las, porém percorremos um longo e intensivo caminho de aprendizagem.

Isso também se dá naqueles com deficiência intelectual. Não aprendem porque repetem exaustivamente uma ação: aprendem porque se apropriam de seu significado social. É chegada a hora de valorizarmos o seu processo de aprendizagem, valorizando suas ações peculiares, sua forma de aprender e agir, considerando, inclusive, a relação de seus atos e seus conhecimentos com os conteúdos curriculares propostos para o Ensino Fundamental.

Cabe à escola aproximá-los dos outros, não afastá-los; levá-los ao conhecimento, não negar-lhes; conhecer seus processos de aprendizagem e sua peculiaridade, enfatizar suas competências e suas conquistas – e não compará-los e diminuí-los frente aos outros.

Não se trata, portanto, de uma diferença quantitativa, mas qualitativa. Talvez seja este o principal aspecto que devemos apreender, no convívio com tais alunos. Apropriarmos-nos de sua maneira peculiar e particular de estar no mundo, de interagir e de se relacionar com o conhecimento e com os outros. “Podemos nos orientar por uma tendência [...] na qual se coloca menos ênfase nos aspectos orgânicos e de constituição biológica [...] e mais ênfase nas relações sociais e na atenção educacional” (FERREIRA; FERREIRA, 2007, p. 41).

A presença de alunos com deficiência intelectual em ambientes comuns de aprendizagem é uma conquista da escola brasileira e poderá nos permitir reconhecer as suas possibilidades de compartilhar experiências educacionais significativas, capazes de destacar a dimensão constitutiva da escola para o desenvolvimento humano, por meio da construção de espaços mistos de aprendizagem. O meio escolar precisa se organizar para explorar as esferas da atividade simbólica, num processo dialógico, para possibilitar as transformações do funcionamento intelectual para todos, isto é, para alunos com e sem deficiências.

Algumas pesquisas na área da deficiência intelectual (BONETTI, 1999; MERCADO, 1995; SAAD, 1993, IDE, 1992, MANTOAN, 1989) apontam diferenças significativas na produção escrita desses alunos e relacionam tais diferenças a diversos fatores, como: nível intelectual; condição socioeconômica; condições do ensino; abordagem teórica de leitura e escrita; concepção de deficiência intelectual; nível de escolaridade dos pais; profissão dos pais; aprendizagem significativa; contexto escolar.

Hein *et al.* (2010) demonstram, através de sua pesquisa, a eficácia da intervenção com o *software* Alfabetização Fônica Computadorizada, em alunos com deficiência mental, o que poderia significar um método de ensino para esses alunos. Oliveira

(2010) apresenta dados de pesquisa provenientes de um trabalho com alunos com Síndrome de Down e suas possibilidades, a partir de um programa específico de leitura e escrita. Ferreira (2007) apresenta uma argumentação em favor do letramento dos alunos com deficiência intelectual como base de adequação curricular para o trabalho em classes comuns do ensino regular. Monteiro (2004) também argumenta a favor da possibilidade de escrita daqueles com deficiência intelectual e, inclusive, questiona se a não aprendizagem de conteúdos de escrita não estaria ligada às oportunidades (ou à falta delas) na vida escolar desses alunos. Saad (2003) apresenta um trabalho, com base na Teoria Histórico-cultural, no qual apresenta as possibilidades de escrita daqueles com deficiência intelectual. Bonetti (1999), Mercado (1995), Ide (1993 e 1992), Mantoan (1989) possuem trabalhos que apontam a constituição da base alfabética de escrita de alunos com deficiência intelectual, principalmente aqueles com Síndrome de Down.

No entanto, apesar de alguns estudos já apontarem as possibilidades de escrita desses alunos, alguns autores como Braun (2012), Pletsch (2010), Padilha, Oliveira e Silva (2014) apontam a questão da prática pedagógica voltada para o aluno com deficiência intelectual, comentando sobre os desencontros, as propostas e sobre, inclusive, a postura do professor e quanto ele mesmo é ainda pouco respeitado e compreendido em sua inserção pedagógica numa perspectiva inclusiva e, muitas vezes, não possuindo conhecimento específico para lidar com as necessidades educacionais especiais provenientes da deficiência intelectual.

Por outro lado, os dados sobre a aprendizagem curricular desses alunos acabam por apontar dificuldades expressivas em suas competências na área da leitura e da escrita (VALENTIM, 2011; OLIVEIRA, 2011, 2012b, 2015a, 2015b 2018), interpondo à produção científica um grande desafio: o da constituição da escrita naqueles com deficiência intelectual.

Prieto (2012) em palestra proferida no V Congresso Brasileiro de Educação Especial, em São Carlos, ao analisar a política pública

de inclusão escolar, destaca a ausência de dados das condições de aprendizagem de alunos com deficiência intelectual.

Dessa forma, justifica-se a necessidade de realização de pesquisas para estudar a questão do processo de aprendizagem da leitura e da escrita daqueles com deficiência intelectual. É necessário descobrir em que condições o ensino é capaz de alcançar esses objetivos, o que pode ser caracterizado como um desafio pedagógico. Novamente se interpõe uma mudança de olhar no caminho da educação especial, de modo a centrar seus estudos, pesquisas e intervenções no processo pedagógico e não nas condições biológicas dos indivíduos com deficiência, pois somente a intervenção pedagógica, intencional e planejada poderá mudar o rumo do desenvolvimento dos alunos com deficiência.

A pesquisa e seus resultados

Foram participantes da pesquisa 4 alunos com diagnóstico clínico de deficiência intelectual, sendo 2 deles matriculados no 2º e dois no 3º ano escolar do ensino fundamental, na faixa etária de 9 a 10 anos, rede de ensino de Marília.

Para a coleta de dados foram realizados 32 encontros pedagógicos com os alunos. A cada encontro, a equipe realizava a avaliação da intervenção e planejava o próximo encontro, prevendo materiais, recursos, estratégias para a intervenção e distribuição das tarefas a serem realizadas, com base num Planejamento de Intervenção Semanal - PIS, no qual se condensavam os registros da intervenção para posterior análise, assim como os dados de avaliação inicial e final, numa análise comparativa entre condições do aluno no decorrer do Programa de Intervenção.

Utilizamos a indicação dos níveis de aprendizagem, estabelecendo alguns marcadores qualitativos, os quais, posteriormente, foram transformados em valores numéricos com o único objetivo de construir os gráficos que possibilitassem a análise da evolução da criança, assim, usamos os seguintes marcadores e valores: RS - realiza satisfatoriamente (3); RP - realiza parcialmente

(2); CA - realiza com ajuda (1); NR - não realiza (0.5) e NA - não apresentado ao aluno (0). Os dados de avaliação nos permitiram perceber a situação geral na qual se encontravam os alunos antes e depois da intervenção.

Resultados

Os participantes foram avaliados no início e no final do estudo, por meio de instrumentos que nos permitiram analisar suas condições relacionadas ao desenvolvimento cognitivo, como: percepção, coordenação motora, atenção, linguagem, simbolismos, representação gráfica etc. Com base nos componentes de avaliação pedagógica, construímos uma planilha para registros dos dados, a qual foi sendo preenchida a cada mês e nos permitiu uma análise de antes e depois da intervenção. Eis a planilha.

Quadro 1 - Planilha de avaliação e acompanhamento do desenvolvimento dos alunos

Nome da criança: PROJETO DE ALFABETIZAÇÃO NA ÁREA DA DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL Registro da Avaliação Pedagógica			
Indicadores	Av inicial	Av final	Observações
1- Percepção: reconhecimento de figuras			
Quadrado			
Circunferência			
Triângulo			
Retângulo			
2- Percepção e Coordenação viso- motora			
Desenha o quadrado com base em suas metades			
Copia figuras a partir dos modelos			
Traçados retos			
Traçados de riscos para cima e para baixo			
Traçados de riscos: arredondados			
Traçados de riscos: laços			
Diferenças entre figuras			
Diferenças entre conjunto de letras			

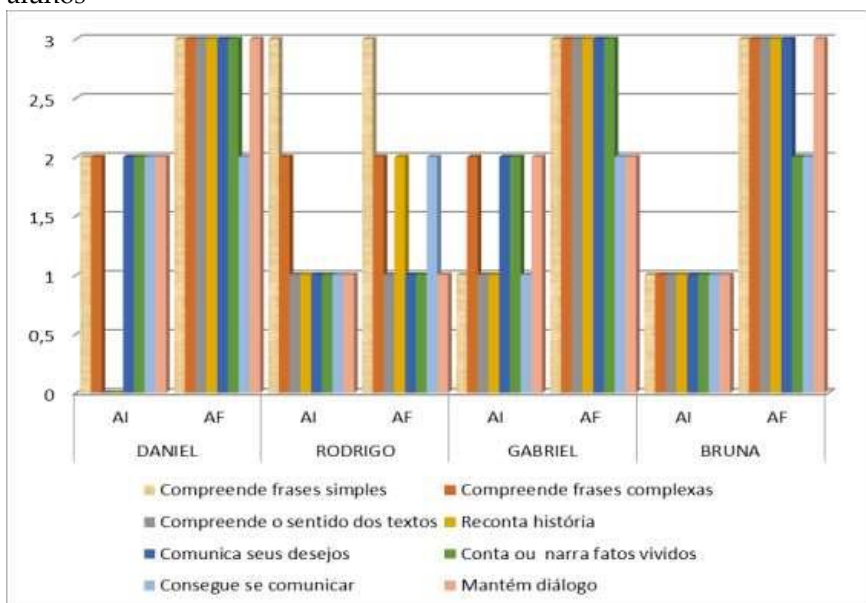
Semelhanças entre figuras			
Semelhanças entre conjunto de letras			
3- Coordenação motora fina			
Cópia das letras			
Cópia da oração			
4- Leitura			
Leitura do parágrafo ou frases			
Leitura de palavras			
leitura de pequenos textos			
Compreensão da leitura realizada			
5- Escrita			
palavra monossílaba			
palavra dissílaba			
palavra trissílaba			
palavra polissílaba			
Frase			
reconhecimento de letras			
reconhecimento de sílabas			
reconhecimento de palavras			
escrita das letras com modelo			
escrita das sílabas com modelo			
escrita das palavras com modelo			
escrita das letras sem modelo			
escrita das sílabas sem modelo			
escrita das palavras sem modelo			
Construção de palavras com alfabeto móvel			
Construção de palavras com ajuda do outro			
Construção de palavras de forma autônoma			
6- Memória			
memória imediata			
memória após 30 min			
lembranças de palavras aprendidas			
7- Simbolismo			
Reconhecimento da imagem 1			
Acontecimento da imagem 1			
Título para imagem 1			
Reconhecimento da imagem 2			
Acontecimento da imagem 2			
Título para imagem 2			
Reconhecimento da imagem 3			
Acontecimento da imagem 3			

Título para imagem 3			
8- Linguagem			
Compreende frases simples			
Compreende frases complexas			
Conta ou narra fatos vividos			
Consegue se comunicar com clareza			
Consegue se comunicar com dificuldade			
Mantém diálogo			
Reconta histórias			

Fonte: Arquivos Projeto PADI

Os dados de avaliação nos permitiram perceber a situação geral na qual se encontravam os alunos antes e após a intervenção. Trazemos para esta discussão, os dados obtidos na linguagem oral e escrita, conforme apresentados nos gráficos que se seguem. Na linguagem oral pudemos observar que todos melhoraram o seu desempenho.

Gráfico 1 – Avaliação Inicial e Avaliação Final da Linguagem Oral dos alunos



Fonte: Dados do Projeto PADI

No que se refere à análise do desempenho na linguagem, antes e depois da intervenção, os resultados são satisfatórios, pois apontam que todos melhoraram. Rodrigo, que já possuía na avaliação inicial uma condição satisfatória, apresenta melhoras nos aspectos em que estava mais frágil. Assim, da condição de não realização (NR= 0,5) em narrar fatos passa a realização satisfatória (RS=3) e de realização parcial (RP=2) passa à condição satisfatória (RS=3). Rodrigo da condição de com ajuda (CA=1) passa para parcial em comunicação e reconto de histórias, apesar de suas dificuldades expressivas de linguagem.

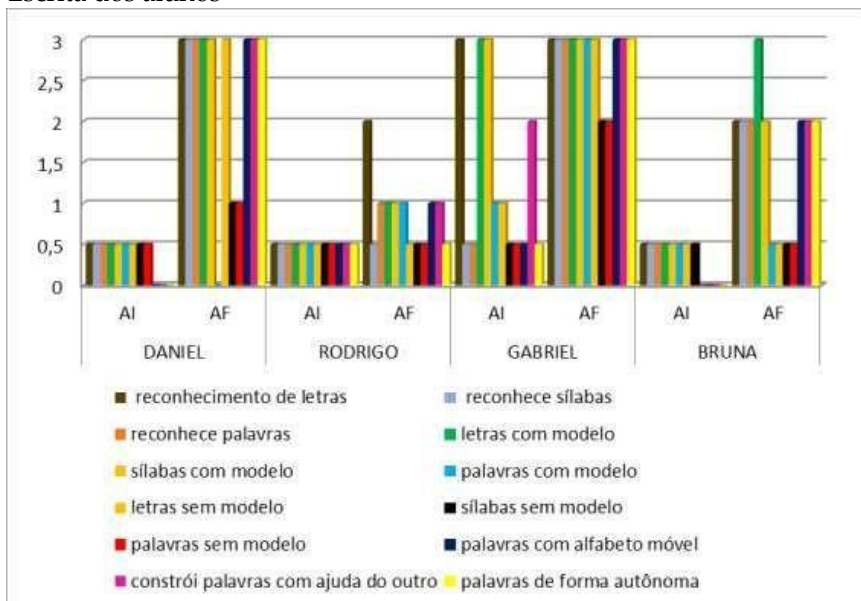
Daniel também apresenta uma melhora considerável, pois de realização parcial (RP=2) na avaliação inicial passa para realização satisfatória (RS=3) em todos os componentes, exceto em comunicação que se mantém parcial, pois apesar de se comunicar, o faz, ainda, com algumas dificuldades de dicção.

Gabriel apresenta uma melhora significativa e, da condição de realização parcial (RP=2), passa para realização satisfatória (RS=3) na compreensão de frases complexas e narrativas de fatos vividos; de com ajuda (CA=1) para satisfatório em compreensão de frases simples, sentido do texto, reconto de histórias e comunicação.

O desenvolvimento oral de Bruna é impressionante, de com ajuda (CA=1) para satisfatório, exceto em comunicação e narrativa de fatos vividos que, de com ajuda (CA=1) passa para realização parcial.

Na escrita, vamos ter uma situação mais difícil e inicialmente observamos uma aversão das crianças pelo material escrito. Só com o caminhar do projeto elas foram melhorando essa relação e se propondo a produzir a escrita. Vencida a resistência da escrita, utilizamos fichas de letras para que elas construíssem as palavras, colassem em suas tarefas e, posteriormente, fomos introduzindo o uso mesmo do lápis e da escrita. Assim, ao avaliar suas condições, focamos nas condições que apresentavam para construir as palavras.

Gráfico 2: Avaliação Inicial (AI) e Avaliação Final (AF) da Linguagem Escrita dos alunos



Fonte: Dados do Projeto PADI

O gráfico nos permite observar que, apesar de a escrita ser mais complexa do que a leitura, para os alunos participantes da pesquisa, todos apresentam melhoras nos aspectos avaliados, os quais foram detalhados para que pudéssemos perceber as suas fragilidades e atuar, do ponto de vista pedagógico, naquilo de que mais necessitavam.

Na avaliação inicial Daniel, Rodrigo e Bruna não realizavam as ações que foram nossos referentes analíticos: reconhecimento de letras, sílabas e palavras – com ou sem modelo -, construção de palavras com ajuda, com alfabeto móvel ou de forma autônoma. Após a intervenção pedagógica, Daniel passa a realizar com ajuda o reconhecimento de letras, sílabas e palavras sem modelo, constrói palavras com ajuda e com o uso de alfabeto móvel e reconhece sílabas e palavras de forma autônoma, sem a necessidade de modelo.

Bruna passa a reconhecer satisfatoriamente as letras sem modelo e, parcialmente, as letras, sílabas e palavras com modelo e

a construir palavras com ajuda, com o uso do alfabeto móvel de autônoma. Rodrigo continua a não reconhecer sem o modelo, mas, parcialmente passar a fazer o reconhecimento com ajuda, assim como construir algumas palavras com nosso acompanhamento.

Gabriel apresenta uma situação diferenciada. Na avaliação inicial, já se mostrou capaz de reconhecer letras, sílabas e palavras com modelo, contudo, não as reconhece sem o suporte do modelo. Após a intervenção, esse desempenho passa a ser satisfatório, assim como a escrita de palavras com o alfabeto móvel, de forma independente e, parcialmente, tornou-se capaz de reconhecer sem o modelo as sílabas e palavras.

Tais resultados confirmam nossos pontos de partida, ou seja, a unicidade de todas as pessoas, a não-generalização da deficiência intelectual, o olhar para suas possibilidades e o papel do ensino como propulsor da aprendizagem e do desenvolvimento, uma vez que devido á intervenção pedagógica, planejada e direcionada, todos melhoraram, de uma forma ou de outra. Esses dados demonstram que,

[...] no aprendizado da linguagem escrita, da leitura, das sílabas, das letras, *o que antes era subordinado passa a ser dominante, e o que era dominante passa a ser subordinado*, ou seja, se antes a criança tinha o domínio sobre o nome das letras, hoje esse domínio é superado pela compreensão dos sons das letras: *“Que letra eu preciso para escrever GA?”* e, este passa, então, a estruturar sua relação com a escrita, cada vez mais deliberada e complexa (PAIXÃO, 2018, p. 143-144).

Outro ponto a ser destacado e que pudemos observar em relação aos resultados encontrados é que as funções psicológicas não atuam em separado; ao contrário, combinam-se entre si, relacionam-se umas com as outras, por meio de “vínculos interfuncionais”, como afirma Vigotski (1995).

Considerações Finais

Apesar de animadores, os resultados encontrados devem ser relativizados, pois aqui estamos olhando particularmente para o aluno e seu desempenho, mas, obviamente, seu desempenho depende, em grande medida, da ação pedagógica, do fazer docente, do ato de ensino, como apontamos em outras análises a partir da mesma intervenção realizada (OLIVEIRA, *et al.*, 2017; PAIXÃO, 2018; REIS, 2018; PAPIM, 2019; SÁ, 2022).

Podemos inferir, com base em nosso estudo e todos os dados levantados do cotidiano escolar, quanto ainda existe de dificuldades no contexto inclusivo para uma prática pedagógica que possa, realmente, impulsionar a aprendizagem daqueles com deficiência intelectual, não porque os professores ou professoras não queiram, mas porque, as condições efetivas de trabalho ainda estão para serem efetivadas, as quais vão desde as providências políticas e administrativas, na construção de materiais e referenciais específicos, na organização da formação continuada e permanente de seus professores; às providências pedagógicas e cotidianas da escola, onde o professor especializado exerce um significativo papel de formador e de suporte para o trabalho qualificado na classe comum, permitindo ao aluno com deficiência intelectual que, da mesma forma que os outros, tenha o acompanhamento de seu processo de aprendizagem e que a escola possa exercer uma análise de suas condições diante do currículo escolar e que, ao conhecê-las, ofereça-lhes o apoio necessário para que também, assim como os outros, possa ter sucesso em sua trajetória escolar, mesmo que siga passos diferentes dos outros alunos.

Referências

BONETI, R. V. F. A interpretação da escrita pela criança portadora de deficiência

intelectual. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**, 3(5), p 41-56, 1999.

BRAUN, P. *Práticas pedagógicas e o aluno com deficiência intelectual: uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem na perspectiva histórico-cultural*. 2011. 315 f. Tese. Faculdade de Educação. Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: RJ, 2012.

BRAUN, P. Uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual. 2012. 324f. **Tese (Doutorado em Educação)** - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

HEIN, J.M.; TEIXEIRA, M.C.T.V.; SEABRA, A.G.; MACEDO, E.C. Avaliação da Eficácia do software “Alfabetização Fônica” na deficiência mental. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.16, n.1, p.65-82, Jan.-Abr., 2010

IDE, S. M. Alfabetização e deficiência mental. **Revista Brasileira de Educação Especial**. N.1, Vol. I. Piracicaba: Unimep, São Carlos: UFSCar, p. 41-50, 1992. IDE, S.M. Leitura e Escrita e a deficiência *mental*. São Paulo, Memnon, 1992.

LURIA, A. R. **Desenvolvimento Cognitivo** – seus fundamentos culturais e sociais. 2. ed. São Paulo: Ícone, 1990.

FERREIRA, M. C. C.; FERREIRA, J. R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (Orgs.) **Políticas e práticas de Educação Inclusiva**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 21.

KASSAR, M. C. M. **Ciência e senso comum no cotidiano das classes especiais**. Campinas: Papirus, 1995.

MANTOAN, M. T. E. **Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos educacionais**. São Paulo, country name: Scipione, 1989.

MERCADO, E. L. O. A Criança com Síndrome de Down e a possível construção da base alfabética. *Educação* – Revista do Centro de Educação da UFAL. ag. 1995.

MONTEIRO, M. I. B. A escrita e os estudantes deficientes mentais nas escolas comuns e especiais. In: A. C. B. Lodi, K. M. P. Harrison,

& S. R. L. Campos (Orgs.). **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

OLIVEIRA, A. A. S. Estratégias para o ensino inclusivo na área da deficiência intelectual: alguns apontamentos. In: MARQUEZINE, M. C.; MANZINI, E. J.; BUSTO, R. M.; TANAKA, E. D. O.; FUJISAWA, D. S. **Políticas públicas e formação de recursos humanos em educação especial**. Londrina: ABPEE, 2009.

_____. Notas sobre a apropriação da escrita por crianças com Síndrome de Down. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 36, p. 337 - 359, mai./ago. 2010. Disponível em: <http://www.ufpel.edu.br/fae/caduc/downloads/n36/15.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2011.

_____. Aprendizagem escolar e Deficiência Intelectual: a questão da avaliação curricular. In: PLETSCHE, M. D. & DAMASCENO, A. (Orgs.). **Educação Especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico desde a Educação Infantil até o Ensino Superior**. Editora Edur, Rio de Janeiro, 2011.

_____. Deficiência Intelectual: os sentidos da cultura, da história e da Escola. In: SÃO PAULO (município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual - Ciclo II do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos**. Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2008.

OLIVEIRA, A. A. S. Aprendizagem de alunos com deficiência intelectual do ciclo I do ensino fundamental: o desempenho em leitura e escrita e a formação de professores. In: **Leitura: Teoria & Prática**. Associação de Leitura do Brasil. Campinas, SP: Global, 2012b. p. 1796-1805.

_____. Avaliação da Condição de Alfabetização de Estudantes com Deficiência Intelectual no Contexto Inclusivo. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas / Education Policy Analysis Archives**, p. 2-17, 2015.

_____. **Conhecimento Escolar e Deficiência Intelectual: dados da realidade**. 1. ed. Curitiba - Pr: CRV, 2018. v. 1. 167p.

_____. **Um diálogo esquecido** – a vez e a voz de adolescentes com deficiência. Londrina: Práxis; Bauru: Canal 6, 2007.

OLIVEIRA, A. A. S.; PAIXÃO, K. M. G.; PLETSCHE, M. D.; PAPIM, A. A. P. Aquisição da Leitura e Escrita por Escolares com Deficiência Intelectual: notas sobre pesquisa de intervenção pedagógica e a construção de materiais facilitadores. In: OLIVEIRA, J. P.; ROCHA, A. N. D. C.; MIURA, R. K. K.; RODRIGUES, E. S. (org.). **Desenvolvimento Infantil, Escola e Inclusão**: ações pedagógicas e intersetoriais. Curitiba: CRV, 2017, p. 179-199.

PADILHA, A. M. L. **Práticas pedagógicas na Educação Especial**: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental. Campinas: Autores Associados, 2001.

PADILHA, A. M. L., OLIVEIRA, A. A. S., SILVA, L. H. Práticas pedagógicas para la deficiencia intelectual: el contexto del profesor y de su formación. In: OLIVEIRA, A.A. S., POKER, R.B., OLIVEIRA, F.I.W (orgs). *Prácticas pedagógicas en Educación Especial: hacia una Escuela Inclusiva*.1 Ed. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares - UAH, 2014, p. 165-185.

PAIXÃO, K. M. G. **Mediação pedagógica e deficiência intelectual**: em cena a linguagem escrita. Orientadora: Anna Augusta Sampaio de Oliveira. 2018. 198 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/153388>. Acesso em: 27 dez. 2021.

PAPIM, A. A. P. **A ação pedagógica na perspectiva vygotskyana**: compreensão da dialética ensinar e aprender em obuchenie. Orientadora: Anna Augusta Sampaio de Oliveira. 2018. 204 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/180781>. Acesso em: 27 dez. 2021.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental**: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas. 2009. 239f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

PRIETO, R.G. Professores Especializados de um centro de apoio: estudo sobre saberes necessários para sua prática. In: JESUS, D.M.; BAPTISTA, C. R.; BARRETO, M.A.S.C.; VICTOR, S.L. (orgs.) **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2007. p.281-294.

REIS, M. R. **Constituição da linguagem do aluno com deficiência intelectual na perspectiva Histórico-Cultural**. Orientadora: Anna Augusta Sampaio de Oliveira. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/166370>. Acesso em: 27 dez. 2021.

SÁ, K.F.C. Teoria Histórico-cultural: a elaboração de processos compensatórios de crianças com deficiência intelectual. Orientadora: Anna Augusta Sampaio de Oliveira. 2022. **Dissertação (Mestrado em Educação)**. – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, 2022. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/235155>.

Acesso em: 01set2022.

SAAD, S. N. **Preparando o caminho da inclusão: dissolvendo mitos e preconceitos em relação à pessoa com Síndrome de Down**. São Paulo: Vetor, 2003.

SIRGADO, A. P. O Conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. In: **Caderno CEDES**, Campinas, n.24, p.32-44, 1991. [Pensamento e linguagem: estudos na perspectiva da psicologia soviética].

SMOLKA, A.L.B.; LAPLANE, A.L.F. Processos de cultura e internalização. In: **Coleção Memória da Pedagogia – Lev Semenovich Vygotsky**. Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento-Duetto, 2005, p.76-83.

VALENTIM, F. O. D. Inclusão de estudantes com deficiência intelectual: Considerações sobre avaliação da aprendizagem escolar. **Dissertação (Mestrado em Educação)**. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2011.

VYGOTSKI, L. S. **A Construção do Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001, 496p.

VYGOTSKI, L.S. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VYGOTSKI, L. S. **Fundamentos da Defectologia** – Obras Completas – tomo cinco. Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1997. 391p.

VYGOTSKI, L. S; LURIA, A R. **Estudos sobre a história do comportamento**: o macaco, o primitivo e a criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, 252p.

VYGOTSKI, L.S. **Obras Escogidas III**: incluye problemas del desarrollo de la psique. Madrid: Visor Distribuciones, 1995.

PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EJA: o estado da arte da produção científico-acadêmica brasileira

Yarlla Melo Lins de Mendonça¹

Raíssa Matos Ferreira²

Neiza de Lourdes Frederico Fumes³

Introdução

Ao discutir sobre o processo de escolarização de pessoas com DI na EJA, faz-se necessário considerar o que é estabelecido pelas políticas públicas educacionais e suas implicações, as potencialidades e dificuldades apresentadas durante o desenvolvimento da prática pedagógica de professores que atuam na educação inclusiva. De antemão, abordamos brevemente o conceito de deficiência mental e deficiência intelectual, a partir de Leijoto e Kassar (2017). As autoras apresentam o processo de modificação de terminologias desde 2007. A seguir, a definição de deficiência mental em 2007.

Funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos 18 anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas: comunicação, cuidado pessoal, habilidades sociais, utilização dos recursos da comunidade, saúde e segurança, habilidades acadêmicas, lazer e trabalho (LEIJOTO; KASSAR, 2016, p. 109).

¹ Professora de Educação Física da Rede Estadual de Educação de Alagoas.

² Psicóloga, Mestra em Psicologia e Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Alagoas - UFAL

³ Professora Titular da Universidade Federal de Alagoas e docente permanente do Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação da mesma universidade.

Posteriormente, a definição do conceito de deficiência mental adotada de 2008 a 2010, ressalta que “caracteriza-se por limitações significativas, tanto no desenvolvimento intelectual, como na conduta adaptativa, na forma expressa em habilidades práticas, sociais e conceituais” (LEIJOTO; KASSAR, 2017, p. 109). A partir de 2011, a terminologia foi modificada para deficiência intelectual, porém o conceito permaneceu o mesmo. No entanto, houve uma mudança da palavra limitações significativas para alterações significativas.

Vale pontuar que essas definições estão fundamentadas na conceituação da 11ª edição do Manual da Associação Americana em Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento (AAIDD), publicado em 2010, que considera cinco dimensões para compreender a deficiência intelectual, respectivamente: habilidades intelectuais; comportamento adaptativo; participação; interações e papéis sociais; saúde e contexto. Porém, há o DSM-5 publicado em 2014, que ainda se centra em escores do Quociente de Inteligência (QI), ou seja, no diagnóstico clínico, contribuindo na fundamentação e ganho de forças do modelo médico da deficiência (LEIJOTO; KASSAR, 2017).

Assim, a literatura científica aponta que, ao longo das décadas, essas mudanças implicaram o processo de construção de práticas pedagógicas, identificação e atendimento educacional de pessoas com DI. Diante do exposto, destacamos a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, ressaltando que:

[...] na modalidade de educação de jovens e adultos e educação profissional, as ações da educação especial possibilitam a ampliação de oportunidades de escolarização, formação para a inserção no mundo do trabalho e efetiva participação social (BRASIL, 2008, p. 16).

Portanto, as ações educacionais inclusivas devem ser respaldadas conforme os objetivos e as diretrizes estabelecidas nesta política, para garantir o acesso e a permanência de alunos na EJA.

Ademais, consideramos pertinente pontuar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDBEN) nº 9394 de 1996 (BRASIL, 1996), alterada pela Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018 (BRASIL, 2018) que se refere aos “atrasos” educacionais de alunos que repetem os anos letivos por vezes e/ou alunos que iniciaram sua vida escolar de forma tardia. Em particular, seu Art. 37, estabelece que:

[...] a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na ‘idade própria’ (grifo nosso) e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida (BRASIL, 2018).

Nessa direção, compreendemos que traz uma conceituação da EJA como Educação Compensatória, já superada, considerando todo processo de Educação Continuada que essa modalidade vivencia. Esse aspecto legal insere-se no que Freire (1987) denomina como “situações-limites”, que são criações humanas.

Diante desse cenário, faz-se necessário uma maior investigação da inclusão de pessoas com intelectual na EJA e a revisão sistemática da produção do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs) pode ser um importante caminho. Em um desses estudos, afirma-se que:

[...] os resultados indicaram que a EJA ainda é pouco estudada no PPGEEs, a maioria dos estudos se direcionam para os estudantes no ensino fundamental (Ciclo 1) [...] sugere novos estudos que envolvam outras etapas do ensino, a família, a autonomia e o processo de formação dos professores (CAMPOS, LEITE E TASSINARI, 2018, p. 1).

Sendo assim, esta pesquisa tem caráter bibliográfico, e teve como objetivo analisar as perspectivas, tendências e limites das produções científico-acadêmicas, envolvendo as pessoas com deficiência intelectual na EJA. Para tanto, adotamos como metodologia a abordagem mista.

Método

Nesse processo de construção do conhecimento,

[...] realizar pesquisas científicas significa mais do que simplesmente buscar a verdade: é encontrar respostas temporárias para questões que necessitam ser suficientemente resolvidas, a partir da utilização apropriada de métodos científicos de acordo com cada situação-problema levantada” (SILVA; GAMBOA, 2011, p. 375).

Portanto, os autores enfatizam a escolha por métodos condizentes com cada pesquisa.

Por sua vez, as pesquisas sobre o estado da arte “emergem nesse cenário para avaliar não apenas a quantidade do que tem sido produzido em determinado período histórico, mas a qualidade das produções e os diferentes enfoques [...]” (FERREIRA; ROCHA, 2019, p. 448-449).

O estado da arte é definido como de caráter bibliográfico, com o desafio de mapear e discutir determinada produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, “tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado” (FERREIRA, 2002, p. 258).

Acerca da abordagem mista utilizada em estudos, Sampieri, Collado e Lucio (2013) ressaltam que, especificamente nessa metodologia, é possível integrar os métodos quantitativo e qualitativo em que é fundamental o uso de um processo sistemático e crítico-reflexivo, durante a pesquisa. Desse modo, o pesquisador construirá uma perspectiva mais ampla e profunda do seu fenômeno de estudo.

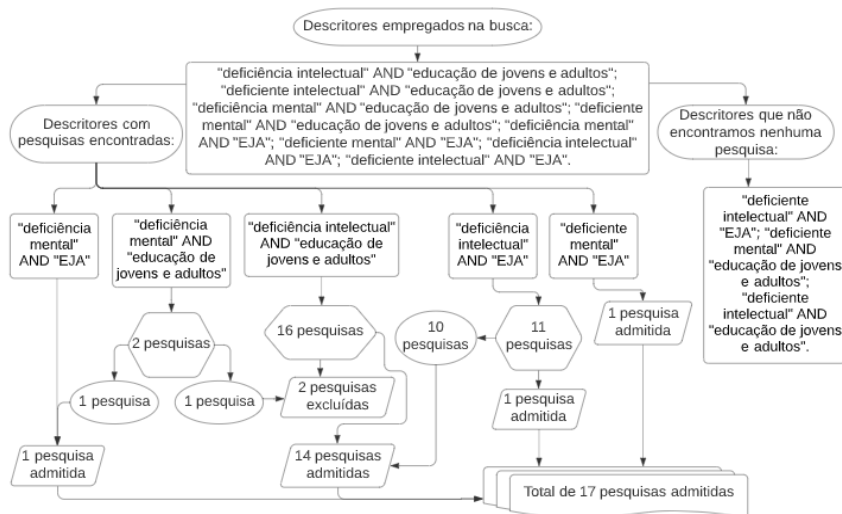
Quanto ao processo de produção de dados, utilizamos a base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), desenvolvida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, que integra os sistemas de informação de

teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil. Os descritores empregados na busca foram: “deficiência intelectual” AND “educação de jovens e adultos”; “deficiente intelectual” AND “educação de jovens e adultos”; “deficiência mental” AND “educação de jovens e adultos”; “deficiente mental” AND “educação de jovens e adultos”; “deficiência mental” AND “EJA”; “deficiente mental” AND “EJA”; “deficiência intelectual” AND “EJA”; “deficiente intelectual” AND “EJA”. O único critério de exclusão adotado foi se a dissertação ou tese não inter-relacionasse a EJA com DI, após a leitura do título e do resumo.

A busca foi feita até o dia 30 de maio de 2020 e os procedimentos adotados estão representados na Figura 1. Na primeira busca, não foi encontrada nenhuma dissertação ou tese com os descritores: “deficiente intelectual” AND “EJA”; “deficiente mental” AND “educação de jovens e adultos” e “deficiente intelectual” AND “educação de jovens e adultos”. No descritor: “deficiência intelectual” AND “educação de jovens e adultos” foram encontradas 16 pesquisas, dentre as quais apenas duas foram excluídas pelo critério de exclusão, ficando 14. 10 dessas 14 pesquisas já admitidas se repetiam no descritor: “deficiência intelectual” AND “EJA”, sendo acrescentado apenas mais uma deste descritor, ficando com um total de 15 pesquisas.

No descritor: “deficiência mental” AND “educação de jovens e adultos” foi repetida uma dissertação já excluída anteriormente pelo critério de exclusão em outro descritor e admitida uma dissertação que se repetiu no descritor: “deficiência mental” AND “EJA”, somando um total de 16 pesquisas. Por fim, o descritor: “deficiente mental” AND “EJA” admitiu mais uma dissertação, ficando um total de 17 pesquisas, 14 teses e sendo 03 dissertações.

Figura 1 - Fluxograma do total de pesquisas admitidas



Fonte: Elaborado pelas autoras (2020)

O mapeamento sobre a distribuição histórica de publicações, os financiamentos, a localização geográfica e institucional de programas, e a fundamentação teórico-metodológica de teses e dissertações

A análise de teses e dissertações considerou os seguintes elementos: título; autor; instituição; programa; nível de ensino; ano; financiamentos; locais de pesquisas; tipos de pesquisa; fundamentação teórica; objetivos e resultados de teses e dissertações. Pontuamos que, nas buscas, não delimitamos os anos das defesas a um determinado período tempo. Portanto, encontramos pesquisas no período compreendido entre 2007 e 2019, a saber: um estudo publicado em 2007, 2010, 2011 e 2014, dois estudos publicados em 2012, 2017 e 2018, três estudos em 2015, e quatro estudos em 2019. Pontuamos que nenhuma pesquisa foi encontrada nos anos: 2008, 2009, 2013 e 2016.

Nessa direção, destacam-se os anos 2015 e 2019, como sendo os anos com maior quantitativo de dissertações e teses – 3 e 4,

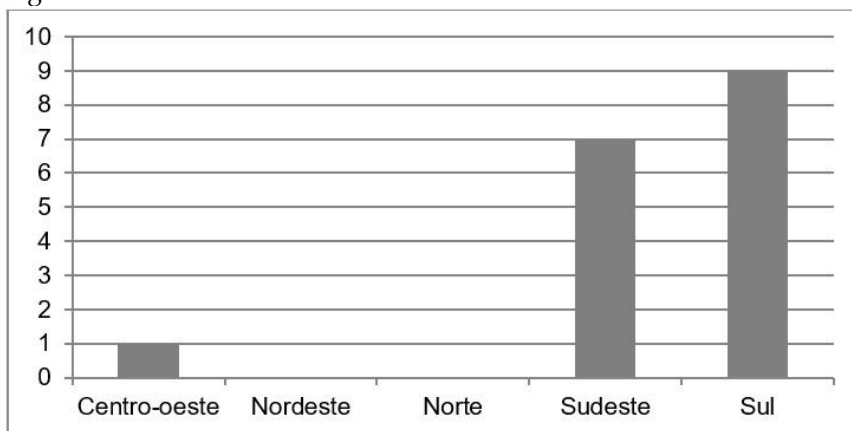
respectivamente. Segundo Brasil (2019), os dados de matrículas na EJA, Educação Especial no Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) nos mostra que, de 2007 para 2011, o número de matrículas só diminuiu; em 2012, houve um aumento considerável. Essa tendência continuou até 2015. Em 2016, nenhuma tese e/ou dissertação foi encontrada. Em 2017 e 2018, temos 2 produções e, por fim, em 2019, temos o maior quantitativo de teses e dissertações – 4.

No que tange aos financiamentos, apenas 5 das 14 dissertações foram financiadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) ou pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Nenhuma das 3 teses tiveram financiamento. A falta deste financiamento demonstra a desvalorização do Estado brasileiro com as pesquisas científicas. “A valorização da pesquisa nas universidades públicas exige políticas públicas de financiamento por meio de fundos públicos destinados a esse fim por intermédio de agências nacionais de incentivo à pesquisa [...]” (CHAUÍ, 2003, p. 14). Para tomarmos a universidade pública por uma nova perspectiva:

[...] precisamos começar exigindo, antes de tudo, que o Estado não tome a educação pelo prisma do gasto público e sim como investimento social e político, o que só é possível se a educação for considerada um direito e não um privilégio, nem um serviço (Idem, 2003, p. 11).

No que se refere aos locais, instituições e programas, considerando a distribuição das 17 pesquisas pelas regiões brasileiras, podemos observar: a concentração delas no Sul e Sudeste; a ausência de pesquisas no Norte e Nordeste e apenas uma pesquisa no Centro-Oeste, como nos mostra o gráfico 2, a seguir.

Gráfico 2 - Pesquisas sobre EJA e pessoas com DI publicadas na BDTD por região



Fonte: Elaborado pelas autoras (2020)

O resultado do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (Brasil, 2010) de pessoas com deficiência mental/intelectual, residentes por grande região, com a idade de 18 a 64 anos, nos mostra por ordem decrescente que o Sudeste possui: 1.053.910; o Nordeste: 826.170; o Sul: 378.124; o Norte: 183.587 e o Centro-oeste: 169.743. No Gráfico 2, podemos observar que a região Sul possui um maior número de teses/dissertações. Por sua vez, essa região está em terceiro lugar considerando o número de pessoas com deficiência residentes.

Por outro lado, a região Nordeste não possui nenhuma publicação, mas tem o maior número de habitantes com DI, necessitando, potencialmente, um maior número de pesquisas científicas para dar conta dos desafios de sua realidade. O mesmo se passa com os estados da região Norte. Essa situação pode ser compreendida pela falta de programas de pós-graduação em Educação Especial nessas regiões e/ou o reduzido número de linhas de pesquisa nos programas de pós-graduação.

Podemos dizer ainda que esses dados se repetem de forma semelhante no estado do conhecimento.

Ainda sobre o local das produções a Região Sudeste, em particular o estado de São Paulo, lidera o ranking com 18 trabalhos [...] Em contrapartida, na Região Nordeste encontramos apenas 3 (três) trabalhos de dissertação: dois abordam práticas pedagógicas e um a formação de professores. Já nas Regiões Centro-Oeste e Norte não encontramos nenhuma produção. De acordo com o Censo 2010, essas duas últimas regiões são as que apresentam menor incidência de pessoa com pelo menos um tipo de deficiência. Já a Região Nordeste teve a maior taxa de prevalência de pessoas com pelo menos uma das deficiências, tendência que foi mantida desde o Censo de 2000, quando a taxa foi a maior entre as regiões brasileiras. Os dados apontam a necessidade do aumento de pesquisas na Região Nordeste como forma de suscitar políticas públicas que atendam a pessoa com deficiência que se encontra na EJA. E possa, também, discutir a ligação da deficiência com a pobreza (FERREIRA; ROCHA, 2019, p. 450).

Em relação às instituições e aos programas, ressaltamos que “a universidade é uma instituição social e como tal exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo” (CHAUI, 2003, p. 5).

Além disso, a autora também afirma que, com a reforma do Estado, a universidade foi reduzida a uma organização. “[...] A universidade abandona a formação e a pesquisa para lançar-se na fragmentação competitiva. Mas por que ela o faz? Porque está privatizada e a maior parte de suas pesquisas é determinada pelas exigências de mercado, impostas pelos financiadores” (CHAUI, 2003, p. 8).

Na tabela 1, podemos observar as instituições nas quais foram realizadas as teses e dissertações analisadas.

Tabela 1 - Instituições e seu total de pesquisas (dissertação ou tese) publicadas na BDTD sobre EJA e pessoas com DI

INSTITUIÇÕES	D	T	TOTAL
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2	0	2
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	1	0	1
Universidade do Vale do Rio dos Sinos	1	0	1
Universidade Estadual de Londrina	3	0	3
Universidade Estadual Paulista	1	0	1
Universidade Federal de Goiás	1	0	1
Universidade Federal de Pampa	1	0	1
Universidade Federal de Pelotas	0	1	1
Universidade Federal de São Carlos	3	1	4
Universidade Tecnológica Federal do Paraná	1	1	2
	14	3	17

Fonte: Elaborado pelas autoras (2020).

Na tabela 1, temos 10 instituições em que as teses e dissertações foram realizadas, sendo que 30% são instituições privadas e 70% são públicas, de diferentes esferas: federais e estaduais. Destacamos que “hoje pode-se afirmar, com certeza, que as universidades públicas constituem o principal suporte institucional para a pesquisa e para a formação de pesquisadores” (DURHAM, 1998, p. 1).

Por mais que as instituições sejam de maioria pública, não significa que já se supram as necessidades do estado ou que essas pesquisas já sejam o suficiente. Pontuamos que “quanto à relevância social das pesquisas, cabe às universidades públicas e ao Estado fazer um levantamento das necessidades do seu país no plano do conhecimento e das técnicas e estimular trabalhos universitários nessa direção [...]” (CHAUI, 2003, p. 14).

Na tabela 2, apresentamos os PPG em que as teses e dissertações foram defendidas.

Tabela 2 - Programas vinculados e o quantitativo de pesquisas defendidas, considerando o nível de ensino de dissertações e teses disponíveis no BDTD sobre EJA e pessoas com DI

PROGRAMAS	D	T	TOTAL
Programa de Pós-Graduação em Educação	8	1	9
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial	3	1	4
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia	1	1	2
Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica	1	0	1
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada	1	0	1
	14	3	17

Fonte: Elaborado pelas autoras (2020)

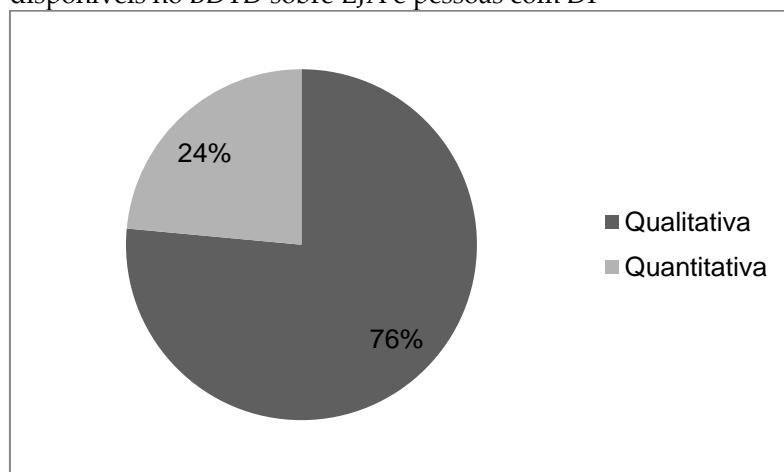
Constatamos que as 17 dissertações e teses estavam vinculadas a apenas 5 Programas de Pós-Graduação, sendo que a maioria ao Programa de Pós-Graduação em Educação, seguido por Educação Especial (sendo este o único do país). Podemos observar também a presença de pesquisas realizadas em PPG da área de Linguística Aplicada, Ensino da Ciência e Tecnologia, e Ensino na Educação Básica. Chamamos a atenção para o fato de que:

[...] as pesquisas desenvolvidas nos programas de pós-graduação *stricto-sensu* no País devem ser vistas com atenção especial. Primeiro, pela contribuição que pode trazer para a superação de inúmeros problemas que enfrentamos, especialmente no campo da Educação e Educação Física, sendo mais precisamente voltados para as Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais. Segundo, e no mesmo sentido, se a pesquisa é importante para auxiliar o Ser humano a superar os problemas que encontra, é preciso que se analise a própria pesquisa, que se investiguem os caminhos que são adotados para o seu desenvolvimento, que se identifiquem os interesses e

determinantes sócio-político-econômicos que a norteiam e, ainda, que se explicitem as suas principais tendências numa esfera específica do conhecimento. Isto para que não apenas os problemas identificados pelo Ser Humano na realidade sejam superados, mas também para que possam ser superados os problemas percebidos no próprio ato de investigar (SILVA, 2011, p. 395-396).

Quanto aos tipos de pesquisa das produções, apesar de algumas teses e dissertações não explicitarem o tipo da pesquisa realizada, após uma análise mais minuciosa, podemos afirmar que das 17 pesquisas apenas 4 dissertações apresentavam a abordagem quantitativa, são elas: Germano (2018); Gonçalves (2012); Lebrão (2019); Preti (2017). As outras 13 teses e dissertações são de abordagem qualitativa, conforme podemos observar esta diferença no gráfico 3, a seguir.

Gráfico 3 - Mapeamento dos tipos de pesquisa de teses e dissertações disponíveis no BDTD sobre EJA e pessoas com DI



Fonte: Elaborado pelas autoras (2020)

Por aí, percebe-se que:

[...] as ciências humanas, na área educacional, operam majoritariamente em metodologias qualitativas, havendo pouca

incidência de pesquisas quantitativas. O que se mostra como uma manifestação coerente, tendo em vista os referenciais teóricos comuns à área. Contudo, utilizar pesquisas em larga escala contribui para uma visão mais panorâmica das questões. Como seria possível avaliar analfabetismo, perfis de estudantes ou professores, diferenças regionais etc. sem instrumentos de cunho quantitativo que permitissem construir e sintetizar os dados de forma a torná-los operáveis? (PEREIRA; OTIGÃO, 2016, p. 68).

Os autores ressaltam que a abordagem quantitativa tem a sua relevância nas Ciências Humanas e que “as Pesquisas quantitativas e qualitativas não são polos opostos e antagônicos; são complementares e oferecem diferentes perspectivas. [...] Investir em pesquisas de caráter quantitativas (ou mistas, ou quali-quanti) contribui para a compreensão de relações mais amplas” (PEREIRA; OTIGÃO, 2016, p. 71-72).

Acerca da fundamentação teórica das 17 pesquisas, 7 dissertações e 1 tese não possuíam ou não deixavam explícita. A produção científica é necessária e deve ter sua criticidade explícita, do que se fundamenta ou é estabelecido a partir de um juízo de valor “ao mesmo tempo em que a insuficiência de produção científica engendra problemas, a geração de conhecimentos sem criticidade, fragmentada, também os cria, visto que muitas vezes não propicia uma leitura precisa da realidade” (SILVA; GAMBOA, 2011, p. 376).

Além da criticidade, as pesquisas científicas, incluindo as dos programas de pós-graduação, precisam de uma fundamentação teórica. Destacando que: “[...] esses programas são produtores, em potencial, de conhecimentos científicos, o que impõe a necessidade de uma reflexão crítica, teórica e filosófica sobre seu próprio conhecimento” (SILVA; GAMBOA, 2011, p. 376).

Quadro 1 - Mapeamento da fundamentação teórica de teses e dissertações

AUTOR/A	NÍVEL DE ENSINO	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA
Bins (2007)	Mestrado	Aborda e destaca concepções e princípios teóricos sobre Alfabetização, Educação de Jovens e Adultos e o Adulto Deficiente Mental, com base em: Vygotsky; Freire; Mosquera entre outros.
Pires (2010)	Doutorado	Abordagem histórico-cultural de Vygotski, que dedicou parte de seus estudos para investigar o desenvolvimento de alunos que apresentavam dificuldades relativas à aprendizagem, defendendo a ideia de que o ensino de uma Língua Estrangeira pode se constituir em importante ferramenta de desenvolvimento mental.
Santanna (2011)	Mestrado	Foram adotados pressupostos da teoria sócio-histórica de Vygotski (2007), principalmente no que se refere aos conceitos de nível de desenvolvimento real, nível de desenvolvimento potencial e zona de desenvolvimento proximal. Além disso, estabeleceram-se relações com estudos sobre o letramento, trazendo Kleiman (2000, 2005), Street (1984), Tfouni (2006), Rojo (2009), entre outros autores, aliados a indicações dos Parâmetros Curriculares Nacionais de LP (MEC, 1997).
Martins (2012)	Mestrado	Abordagem da pesquisa histórica, desenvolvida por Sanfelice e Lombardi (2004) no Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR).
Gonçalves (2012)	Mestrado	Não encontramos o seu referencial teórico.
Freitas (2014)	Mestrado	Não encontramos o seu referencial teórico.

Rodrigues (2015)	Mestrado	As compreensões e concepções teóricas são baseadas nas ideias de Freire (1987); D'Ambrósio (1990); Fonseca (2012); Ponte (1989; 1992; 2014); Vygotsky (1994, 2001, 2014); Moysés (2012); Machado (2013); Mantoan (2003, 2006a, 2006b); Vargas; Maia (2011); Bersch (2006, 2013) e Vasconcellos (1995). A categoria principal de análise foi a mediação que emergiu das leituras dos pressupostos teóricos de Vygotsky e por meio das falas e registros dos educadores e dos educandos.
Lima (2015)	Mestrado	Não encontramos o seu referencial teórico.
Bartmeyer (2015)	Mestrado	Não encontramos o seu referencial teórico.
Viginheski (2017)	Doutorado	A pesquisa fundamentou-se na teoria histórico-cultural de Lev Semenovich Vygotski sobre a aprendizagem e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e nos pressupostos teóricos da formação da ação mental por etapas, proposta por Piotr Yakovlevich Galperin.
Preti (2017)	Mestrado	Tem como referência os pressupostos teóricos do materialismo histórico-dialético de Marx.
Silva (2018)	Mestrado	Não encontramos o seu referencial teórico.
Germano (2018)	Mestrado	Tendo por base o materialismo histórico dialético e os micro dados do Censo Escolar da Educação Básica.
Lebrão (2019)	Mestrado	Não encontramos o seu referencial teórico.
Falcão	Mestrado	Não encontramos o seu referencial teórico.
Ortiz (2019)	Mestrado	O referencial teórico versa sobre a inclusão dos alunos com deficiência intelectual na EJA, fazendo um aporte aos estudos de

		Vygotski, permeando a terceira fase de sua defectologia; conceitua o trabalho colaborativo, mostrando a estrutura dessa organização social das atividades na sala de aula.
Tassinari (2019)	Doutorado	Não tem uma base teórica explícita, ainda que caminhe pelo pensamento crítico e reflexivo. Utiliza Freire, Imbernon, Novoa, Arroyo, Sacristan, Cappellini e Mendes.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2020).

No quadro 1, podemos notar que 8 pesquisas não apresentavam de forma explícita uma fundamentação teórica e/ou uma teoria de base, apenas 1 destas (tese de doutorado) e 7 (dissertações de mestrado). Das que apresentavam uma fundamentação teórica: 6 pesquisas tinham como base a obra de Vygotski, sendo 2 teses e as demais dissertações; 2 dissertações tinham o materialismo histórico-dialético de Marx. Sanfelice e Lombardi são base de 1 dissertação.

Em relação aos objetivos das produções publicadas, foram agrupados em 2 blocos. O primeiro, intitulado “Aprendizagem dos alunos com DI na EJA”, reúne dissertações e teses que abordam questões relacionadas à aprendizagem desses alunos, a saber: Bins (2007), Pires (2020), Santanna (2011), Bartmeyer (2015), Viginheski (2017), Silva (2018), Falcão (2019) e Ortiz (2019).

Estas pesquisas tiveram como objetivo aspectos relacionados à aprendizagem escolar de alunos com DI, nomeadamente: alfabetização; ensino da Língua Espanhola; ensino da Língua Portuguesa; a calculadora como recurso de Tecnologia Assistiva no ensino de Aritmética; ensino de habilidades monetárias; soroban para a aprendizagem do conteúdo Números e Operações; aquisição de repertórios de leitura e escrita; rodas de conversas para compreender o que buscam, na escola, estudantes com DI; trabalho colaborativo na aprendizagem das equações do primeiro grau.

Cada sujeito tem a sua singularidade, não significando ausência de aprendizagem e não é diferente para as pessoas com DI.

Para Vygostky:

[...] a criança cujo desenvolvimento foi comprometido por alguma deficiência, não é menos desenvolvida do que as crianças 'normais', porém é uma criança que se desenvolve de outra maneira. Isto é, o desenvolvimento, fruto da síntese entre os aspectos orgânicos, socioculturais e emocionais, manifesta-se de forma peculiar e diferenciada em sua organização sociopsicológica. Assim, não podemos avaliar suas ações e compará-las com as demais pessoas, pois cada pessoa se desenvolve de forma única e singular (BRAUN; PLETSH, 2008, p. 4).

As pesquisas com o objetivo voltado para a aprendizagem de alunos com DI podem nos confirmar que todas as pessoas têm a capacidade de aprender de forma única e singular. Para "Vygotsky, as leis que regem o desenvolvimento da pessoa com deficiência mental são as mesmas que regem o desenvolvimento das demais pessoas. Aspecto este também presente nos processos educacionais [...]'"(Ibidem).

Porém, para uma efetiva aprendizagem todos os alunos precisam de uma eficaz estratégia pedagógica; não apenas os alunos com deficiência. Ainda sobre isso:

[...] no contexto educacional inclusivo, todas as estratégias pedagógicas e as tecnologias educacionais auxiliam na superação de dificuldades para as funções cognitivas e aprendizado de TODOS e de CADA UM dos alunos, com ou sem deficiências. A partir do pressuposto da diversidade, inerente ao paradigma educacional inclusivo, todos os alunos necessitam, para aprender, da estratégia pedagógica e da tecnologia educacional mais apropriada para cada um, a cada momento. Ou seja, necessitam de um processo educacional configurado segundo as características e necessidades de cada estudante, tenham ou não alguma deficiência (GALVÃO FILHO, 2016, p. 16).

Podemos observar nas pesquisas a importância não somente da Tecnologia Assistiva, mas também do trabalho colaborativo, de estratégias pedagógicas e da tecnologia educacional para uma educação inclusiva por completo. Nesse sentido,

[...] a partir dessa percepção, portanto, entende-se que a superação, por um estudante na escola, das dificuldades referentes às Funções Cognitivas, mesmo quando comprometidas por uma deficiência, está relacionada às estratégias pedagógicas e à tecnologia educacional para o acesso aos conhecimentos e ao aprendizado, e não à Tecnologia Assistiva (GALVÃO FILHO, 2013, p. 19).

O segundo bloco, intitulado “Políticas públicas na área da Educação Especial, matrículas, trajetórias e caracterização dos alunos com DI na EJA”, reúne dissertações e teses que analisam as matrículas, trajetórias e fazem a caracterização dos alunos com DI na EJA, a saber: Martins (2012); Gonçalves (2012); Freitas (2014); Lima (2015); Preti (2017); Germano (2018); Lebrão (2019) e Tassinari (2019).

Pontuamos que os objetivos das pesquisas variam entre a análise das políticas públicas na área da Educação Especial e a discussão do impacto das políticas sobre as matrículas; a identificação e análise as matrículas; o processo de escolarização; a caracterização do perfil dos alunos; a trajetória dos alunos; a análise da formação e atuação do professor da EJA junto aos alunos com DI. Investigar políticas públicas na área da Educação Especial, matrículas, trajetórias e caracterização dos alunos com DI na EJA é necessário para que o Estado atenda efetivamente a todos os alunos de forma inclusiva.

Tudo isso afeta diretamente o que as pesquisas acima buscaram estudar: as políticas públicas afetam a educação das pessoas com DI, afetando a trajetória desses alunos, chegando à EJA o maior número de matrículas. Assim deixamos clara a necessidade de mais investigações científicas e empenho do Estado para melhorar a educação inclusiva do nosso país e tudo que a cerca. Importante destacar que, das 17 publicações, apenas 2 têm

somente os professores como sujeitos de pesquisa, todas as demais têm os alunos como sujeitos de pesquisa, que incluem também professores e/ou as mães.

Considerações finais

Em suma, neste estado da arte, destacamos que foi possível observar os alunos com DI sendo os sujeitos de pesquisa na maioria dos estudos. Ao percebermos isso, faz-se necessário pontuar que historicamente a literatura científica aponta que as pesquisas têm como enfoque principal discutir sobre a temática, mas sem viabilizar os olhares das pessoas com DI sobre as suas vivências durante o seu processo de escolarização.

Há estudos que prezam pelo “pesquisar sobre e não com”, e é por meio da produção de estados da arte que podemos visualizar como se deu esse movimento de desenvolvimento de pesquisas educacionais e, principalmente, a viabilização de perspectivas transformadoras frente a algumas lacunas percebidas em determinados cenários de pesquisa sobre a pessoa com DI. Sendo assim, ressaltamos a importância desse destaque como significativo e potencializador em termos de avanço e incentivo para construção de novos estudos, a partir dos olhares das pessoas com DI.

Ainda sobre isso, houve um aumento nas pesquisas em 2019. 10 diferentes instituições, sendo 7 públicas; programas de pós-graduação não apenas de Educação Especial, mas também em Ciência e Tecnologia, Linguística Aplicada, entre outros. Portanto, também enfatizamos que é primordial o direcionamento de olhares de diversos saberes e fazeres de áreas de conhecimento frente a essa temática, pois podem contribuir nas discussões sobre as barreiras que a pessoa com DI enfrenta desde o início da sua escolarização, caminhando para a sua inserção profissional no decorrer de suas vivências.

Ademais, pontuamos que poucas pesquisas foram financiadas, demonstrando a desvalorização do Estado com as pesquisas científicas. Os crescentes cortes de financiamentos têm

implicado a continuação e o desenvolvimento de novas pesquisas, e a predominância de diversos discursos que atacam as ciências, sobretudo, as humanas e sociais têm contribuído nisso. Ainda assim, percebemos o movimento de construção de estudos que sustentam suas análises de forma crítica-reflexiva ao reafirmarem o dever do Estado na garantia de direitos à vida, à saúde e à educação das pessoas com DI.

Em relação às metodologias, tivemos poucas pesquisas quantitativas. Ressaltamos que também são necessárias para acompanharmos os dados estatísticos sobre matrículas, acesso, pesquisas, programas e investimentos, pois contribuem na compreensão de um fenômeno de estudo em determinado período histórico, e na elaboração de panoramas atuais e futuras pesquisas. Quanto à fundamentação teórica, muitas pesquisas não explicitam ao longo do texto. Com isso, nos fazem refletir e reafirmar acerca da importância de uma base teórico-metodológica para sustentar uma pesquisa, a preocupação que os pesquisadores devem ter com os leitores de seus trabalhos, especificando de que lugar estão partindo e o que pretendem.

Por fim, apesar de termos encontrado 17 pesquisas, conforme os descritores escolhidos, e que em 2019, tenha aumentado o quantitativo de publicação em comparação aos anos anteriores, pontuamos que não encontramos pesquisas na região Norte e Nordeste, apesar de termos um quantitativo alto de pessoas com DI residentes no Nordeste. Sendo assim, sugerimos aos pesquisadores que se interessam pela temática e área de conhecimento o desenvolvimento de mais investigações, como as que tratem sobre as políticas públicas; envolvam todos os sujeitos e responsáveis; as próprias pessoas com DI; pesquisas quantitativas ou mistas; e com a fundamentação teórico-metodológica explícita, ainda que não possuam uma base teórica específica, mas que justifiquem tal escolha. Dessa maneira, novos estudos poderão contribuir no avanço da construção de conhecimento, assim como na luta pela garantia de todos os direitos das pessoas com DI.

Referências

- BARTMEYER, C. A. P. Ensino de habilidades monetárias para educandos com deficiência intelectual (DI) da Educação de Jovens e Adultos (EJA). 2015. 162f. **Dissertação (mestrado)** - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2015. Disponível em: <https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/2461>. Acesso em: 05 out. 2020.
- BINS, K. L. G. Aspectos psico-sócio-culturais envolvidos na alfabetização de jovens e adultos deficientes mentais. 2007. 105f. **Dissertação (mestrado)** - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2007. Disponível em: <http://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/2669>. Acesso em: 11 out. 2020.
- BRASIL. IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Demográfico, 2010. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/TABELA/3425#RESULTADO>. Acesso em: 26 ago. 2020.
- BRASIL. **Lei Nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 out. 2020.
- BRASIL. **Lei Nº 13.632**, de 6 de março de 2018. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida, 2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13632.htm. Acesso em: 07 jul. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Microdados Resultados finais do Censo Escolar (redes estaduais e municipais) - Anexo II 2007 a 2019**, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>. Acesso em: 16 jul. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na

perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192.

Acesso em: 22 out. 2021.

BRAUN, P.; PLETSCHE, M. D. A inclusão de pessoas com deficiência mental: um processo em construção. **Revista Democratizar**, v. 11, n. 2, 2008.

CAMPOS, J. A. de P. P.; LEITE, G. G.; TASSINARI, A. M. EJA: Revisão Sistemática da Produção do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. In: **Anais do 8º Congresso Brasileiro de Educação Especial**, São Carlos, 1, 2018. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee/cbee-2018/papers/eja--revisao-sistemica-da-producao-do-programa-de-pos-graduacao-em-educacao-especial>. Acesso em: 24 ago. 2020.

CHAUI, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista brasileira de educação**, n. 24, p. 5-15, set./out./nov./dez. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/n5nc4mHY9N9vQpn4tM5hXzj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 out. 2020.

DURHAM, E. R. As universidades públicas e a pesquisa no Brasil. Documento de trabalho NUPES, 9, 1998. Disponível em: <https://nupps.usp.br/downloads/docs/dt9809.pdf>. Acesso em: 20 out. 2020.

FALCÃO, C. H. D. Jovens com deficiência intelectual em um CIEJA: temas de rodas de conversa. 2019. **Dissertação (mestrado)** - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2019. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/22202>. Acesso em: 20 out. 2020.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 79, p. 257-258, ago. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FfrdCtqfp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 16 jul. 2020.

FERREIRA, M. da C. A.; ROCHA, J. S. R. S. S. As contribuições das pesquisas acadêmicas sobre Inclusão Escolar e Educação de Jovens e Adultos. **Educação**, v. 42, n. 3, p. 447-452, 2019. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/33776>. Acesso em: 21 out. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, M. A. de S. **Estudantes com deficiência intelectual na educação de jovens e adultos: interfaces do processo de escolarização.** 2014. 140f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3177?show=full>. Acesso em 16 jul. 2020.

GALVÃO FILHO, T. A. A construção do conceito de Tecnologia Assistiva: alguns novos interrogantes e desafios. **Revista da FAGED - Entreideias: Educação, Cultura e Sociedade**, v. 2, n. 1, p. 25-42, jan./jun. 2013. Disponível em: http://www.galvaofilho.net/TA_desafios.pdf. Acesso em 16 jul. 2020.

GALVÃO FILHO, T. A. Deficiência intelectual e tecnologias no contexto da escola inclusiva. GOMES, Cristina (org.). **Discriminação e racismo nas Américas: um problema de justiça, equidade e direitos humanos**, p. 305-321, 2016. Disponível em: http://www.galvaofilho.net/DI_tecnologias.htm. Acesso em 16 jul. 2020.

GERMANO, J. Trajetória de alunos com deficiência intelectual do município de Londrina como expressão das políticas de educação especial (2007-2015). 2018. 72f. **Dissertação (mestrado)** - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000224967>>. Acesso em: 23 jul. 2020.

GONÇALVES, T. G. G. L. Escolarização de alunos com deficiência na educação de jovens e adultos: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros. 2012. **Dissertação (mestrado)** - Universidade Estadual de Londrina, 2012. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000170901>. Acesso em: 23 jul. 2020.

LEBRÃO, O. M. F. de O. F. A trajetória escolar pregressa de alunos com deficiência intelectual matriculados na Educação de Jovens e Adultos (EJA). **Dissertação (mestrado)** - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/22320>. Acesso em: 23 jul. 2020.

LEIJOTO, C. P.; KASSAR, M. de C. M. Reflexões acerca do conceito de deficiência intelectual/mental para delineamento da população escolar brasileira para registro no censo escolar. In: CAIADO, Katia

Regina Moreno; BAPTISTA, Cláudio Roberto de; JESUS, Denise Meyrelles de (Orgs.). **Deficiência mental e deficiência intelectual em debate**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. p. 101-122.

LIMA, F. de O. Experiências inclusivas na educação de jovens e adultos em um município do interior paulista. 2015. 109f. **Dissertação (mestrado)** - Universidade Estadual Paulista, Marília. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/124067>. Acesso em: 23 jul. 2020.

MARTINS, L. de S. Educação especial no estado de São Paulo: análise documental do período de 1989 a 2010. 2012. 83f. **Dissertação (mestrado)** - Universidade Federal de São Carlos, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3110>. Acesso em: 23 jul. 2020.

ORTIZ, K. T. D. Possibilidades e limites do trabalho colaborativo: o processo de aprendizagem das equações de primeiro grau pelos alunos com deficiência intelectual. 2019. 131f. **Dissertação (mestrado)** - Universidade Federal do Pampa, Jaguarão. Disponível em: <http://dspace.unipampa.edu.br:8080/jspui/handle/riu/4586>. Acesso em: 19 out. 2020.

PEREIRA, G.; ORTIGÃO, M. I. R. Pesquisa quantitativa em educação: algumas considerações. **Revista Periferia**, v. 8, n. 1, p. 66-79, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/periferia.2016.27341>. Acesso em: 19 out. 2020.

PIRES, F. L. B. O ensino da Língua Espanhola na Educação Especial: formação docente e aprendizagem de pessoas com Deficiência Intelectual. 2010. 257f. Tese (**Doutorado em Educação**) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2010. Disponível em: <http://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/123456789/1746>. Acesso em: 24 out. 2020.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. Metodologia de pesquisa. In: **O processo da pesquisa qualitativa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

AS MÚLTIPLAS FACETAS DA SURDEZ: um diálogo entre a Fonoaudiologia e a Pedagogia

Leticia S. Oliveira¹

Anna Augusta S. Oliveira²

Introdução

A surdez é uma condição que afeta milhares de pessoas no mundo, contudo não pode ser interpretada de forma genérica, como se uma única característica pudesse sintetizar a riqueza da unicidade de cada ser humano. Tanto isso é verdadeiro que na contemporaneidade a surdez é concebida numa perspectiva histórico-cultural (e socioantropológica), na busca de compreender o sentido de estar num mundo histórica e ideologicamente demarcado, afinal, a condição humana nos coloca num constante e infundável processo de constituição do que somos ou podemos ser num eterno devir, que nos transforma a cada dia dialeticamente,

¹ Doutora em Ciências pela Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (FMUSP), Fellowship Avançado em Implante Coclear pelo Hospital das Clínicas (HC/FMUSP), Mestre em Fonoaudiologia pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), Especialização em Residência Multiprofissional em Saúde Auditiva pelo Hospital de Reabilitação de Anomalias Craniofaciais (HRAC/USP) e Fonoaudióloga (USP). Atualmente atua na Associação de Assistência à criança deficiente (AACD/SP) e no Curso de Especialização em Educação Especial com enfoque no Transtorno do Espectro Autista e no Atendimento Educacional Especializado (UNESP).

² Livre-docente em Educação Especial pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), pós-doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), Doutora em Educação pela UNESP, Mestre em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Pedagoga (USP). Atualmente é docente de graduação e pós-graduação na UNESP, coordenadora adjunta do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em rede nacional (PROFEI) e coordenadora do Curso de Especialização em Educação Especial com enfoque no Autista e no Atendimento Educacional Especializado (UNESP).

entre a afirmação e negação do que somos, uma vez que estamos, inexoravelmente, aprendendo a ser a partir das condições biopsicossociais que nos marcam como humanos.

Tais fundamentos podem ser encontrados claramente nos estudos de Vygotski (1997; 2000; 2001) que apontam o eixo histórico no sistema de conduta humana e, para ele “estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento. Esta es la exigência fundamental del método dialéctico” (VYGOTSKI, 2000, p. 67) e, como consequência, isso também é verdadeiro ao pensarmos na surdez, condição não localizada apenas no sujeito, como um atributo individual que determinaria sua adaptação ao mundo. Não! Longe disso... qualquer condição humana só pode ser compreendida, a partir das complexas relações sociais, de determinado tempo histórico e a partir das suas concretas circunstâncias de vida.

Certamente podemos reconhecer, no movimento da história da educação dos surdos, mudanças substanciais no campo das concepções, das ações políticas, da tecnologia, das propostas terapêuticas e educacionais. Podemos demarcar o reconhecimento da língua de sinais como uma conquista incomparável, uma vez que admite e legitima o seu direito de acesso à sua língua materna, com a qual se dará seu processo de identificação e desenvolvimento, uma vez que a linguagem é o caminho de constituição dos processos mentais e percorre uma longa trajetória, inicialmente como forma de comunicação e, pela mediação social (instrumental e simbólica), lenta, mas progressivamente, torna-se pensamento. A aprendizagem opera, portanto, um papel preponderante, pois possibilita ao sujeito a compreensão dos sentidos e significados de uma língua que circula de forma ativa nos contextos sociais, a partir de práticas dialógicas que dão sentido aos enunciados, formando infundáveis cadeias interpretativas do que é dito e compreendido. Assim, a palavra como a unidade de sentido linguístico não se caracteriza apenas como um ato físico (o falar), mas como cultura humana criada e mantida a partir de uma realidade histórica.

Contudo, a pessoa com surdez, para acessar o mundo linguístico, precisa de outros processos mediadores que se dão pela palavra, portadora de conceitos, porém, não a palavra dita, mas gestual, para que possa apreender os sentidos dialógicos de forma visual e não auditiva, por isso, a importância indiscutível da língua de sinais, a qual é fundamental para que a criança surda, tal como a ouvinte, possa criar hipóteses, interagir com o outro, estabelecer relações, compreender os sentidos, ou seja, colocar-se em situação dialógica. E, aí então, podemos localizar uma problemática nos diferentes contextos interacionais: familiar, comunitário, social ou escolar. “No caso das crianças surdas, a apropriação da cultura, a construção dos conhecimentos, através do mediador semiótico usado por excelência que é a linguagem oral, estarão comprometidas, e a escola precisa estar atenta a isso para favorecer o seu desenvolvimento (LACERDA, 2009, p. 6).

Dessa forma, logicamente, é necessário que a língua de sinais circule no ambiente educativo, não apenas de forma instrumental, mas de forma viva, interativa e possibilitadora dos encontros dialógicos, pois é no contexto das enunciações que os significados e conceitos semióticos vão-se estabelecendo e a criança poderá, então, se apropriar e internalizar uma língua. Indubitavelmente estamos tratando de uma questão altamente complexa, na qual a literatura da área vem se debruçando intensamente nos últimos anos, no debate sobre a constituição de ambientes linguísticos mistos, entre duas línguas presentes em um mesmo país, reconhecidas legalmente, embora as pesquisas demonstrem, ainda, a fragilidade do uso da língua de sinais de forma mais intensa nos arranjos educacionais e, muitas vezes, a interlocução da criança surda é quase que exclusivamente realizada entre ela e o intérprete, restringindo sobremaneira sua experiência linguística.

O discurso da importância da Língua de sinais na educação dos surdos é, na atualidade, o mais aceito cientificamente, embora, na prática, a forma como a língua de sinais é introduzida na educação dos surdos nem sempre possibilite uma educação efetiva nessa língua. Modelos

de inclusão, como por exemplo, disponibilização de intérpretes para crianças, as quais ainda desconhecem a Língua de sinais; oferecimento de aulas exclusivamente em português com proposta de Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno; ou simplesmente a inserção do aluno surdo em uma sala de ouvintes, sem qualquer modificação didática ou curricular, são as formas mais comuns de educação para esses sujeitos numa simulada “inclusão” (LINS; NASCIMENTO, 2015, p. 34) (grifos no original).

Além da problemática relacionada ao uso da Libras no contexto escolar e a organização dos sistemas educacionais para ofertarem respostas mais adequadas para que a condição de surdez não seja o impedimento para a aprendizagem e, portanto, para o desenvolvimento. Podemos identificar, do mesmo modo, outros sérios problemas que vêm prejudicando o acesso ao conhecimento escolar por estudantes surdos, - não menos importante e não como desqualificador de toda a discussão sobre surdez, cultura surda e língua de sinais -, como a invisibilidade de crianças surdas não usuárias da língua de sinais, seja pela falta de acesso em contextos anteriores e externos à escola, seja pela forma inadequada de como isso vem ocorrendo nos sistemas educacionais ou, também, pelo uso de dispositivos tecnológicos como o aparelho de ampliação sonora (AASI) ou implante coclear (IC).

Bem sabemos ser uma questão bastante polêmica na comunidade surda e entre os pesquisadores³, contudo, não podemos negligenciar o debate, pois tal realidade existe e as crianças usuárias de AASI ou de IC também precisam que a escola considere sua presença, sua especificidade e apresente uma proposta educacional e um suporte educacional especializado que lhes garantam o direito de aprenderem e seu desenvolvimento, como todo estudante, em respeito aos princípios inclusivistas que colocam a diversidade no topo de seus fundamentos. Portanto, há

³Como, por exemplo, Bevilacqua, 2001; Damázio, Bolsanello, Silva, Oliveira, 2012; Silva, L. 2014; Kelman, 2015; Oliveira, 2016; Barca, 2017; Silva, Paulino e Costa, 2020; Lima 2020; Pontin, 2021, entre outros.

de se considerar a diversidade existente no interior de cada grupo, seja o da surdez, do transtorno do espectro autista, das deficiências ou daqueles que possuem capacidades elevadas.

Mesmo entre os usuários da língua de sinais, podemos identificar, muitas vezes, uma simplificação na proposta pedagógica, como se bastasse o uso da Libras, desconsiderando as formas particulares de aprendizagem desses estudantes que, além obviamente do acesso a uma língua, poderiam contar com estratégias metodológicas e didáticas que se utilizem de recursos visuais, tecnológicos, experienciais que possam ampliar suas possibilidades de compreensão dos conceitos científicos dispostos no currículo escolar.

Nessa direção e concordamos com Fragoso e Walter (2016), que, com base em Damázio (2007), afirmam ser necessário superar o “embate entre gestualistas e os oralistas” (FRAGOSO; WALTER, 2016, p.115), pois, com isso, corremos o risco de simplificar questões muito profundas no processo de escolarização dos estudantes surdos, seja por considerar a Libras como suficiente para que aprendam, seja por descuidar das necessidades específicas dos usuários de AASI ou de IC. Ao contrário, imbuídos dos princípios que regem a luta na área da surdez e a defesa de sua língua materna, é essencial que localizemos o debate no campo científico, afastando-nos de defesas apenas ideológicas na condução pedagógica dos processos educativos.

A despeito do caminho assumido na condução da educação e da vida do sujeito surdo, seja este caminho a educação bilíngue ou a utilização de recursos tecnológicos disponíveis para a conquista da oralidade, o fato é que, só o domínio de uma língua torna possível a educação do homem [...]. É indiscutível a necessidade de acesso pleno à palavra para o encaminhamento de propostas efetivas de educação de surdos. Nessa perspectiva, desvendar os limites e possibilidades da proposta de implante coclear, é tarefa que se impõe aos estudiosos da surdez (BOLSANELLO, SILVA, OLIVEIRA, 2012, p. 52).

Esse é o papel da ciência, debruçar-se sobre as necessidades humanas que se colocam em nosso tempo histórico, buscando evidências empíricas sobre a melhor forma de contribuir com o desenvolvimento humano e, no caso da educação, desvendar quais os caminhos mais efetivos para a aprendizagem, a partir da situação concreta do indivíduo, da sua subjetividade, da sua vivência, das suas expectativas, das suas interações, em síntese, da sua condição objetiva.

Decidimos, então, enfrentar o difícil debate sobre as necessidades daqueles que são usuários de IC, inclusive estabelecendo um diálogo entre a Fonoaudiologia e a Pedagogia, para compreendermos os múltiplos fatores envolvidos na decisão sobre o uso de tal tecnologia, o que passa por análises muito minuciosas pela equipe clínica, pela orientação e pela decisão familiar. Também é preciso considerar que o IC não é mágica e não subtrai do sujeito a sua identificação como surdo, uma vez que o uso de um dispositivo eletrônico não o tornará ouvinte e, nem tampouco o afastará do uso da língua de sinais.

Para aprofundarmos um pouco mais o conhecimento sobre o universo do IC, passaremos a palavra à Fonoaudiologia que irá esclarecer os fatores intervenientes sobre o implante, distinguindo seus efeitos nas diferentes situações dos diferentes sujeitos, inclusive tratando de seu uso na fase pré ou pós-lingual.

Tecnologias Auditivas e sua relação com o desenvolvimento de linguagem oral e língua de sinais

Antes mesmo de discutir acerca de termos técnicos relacionados aos diferentes tipos de tecnologias auditivas disponíveis, se faz necessário compreender que a escolha pelo uso de próteses auditivas é exclusiva da família. Os profissionais de saúde envolvidos no diagnóstico audiológico e na reabilitação auditiva irão orientar pais e cuidadores sobre os resultados encontrados e as consequências fisiológicas do tipo e grau da surdez, que pode ser condutiva, mista, sensorineural ou central, e

com os graus de leve a profunda (SILMAN, SILVERMAN, 1997, SISTEMAS DE CONSELHO DE FONOAUDIOLOGIA, 2020), tendo cada uma delas uma consequência diferente para o desenvolvimento auditivo, de fala e linguagem, e portanto, dependendo do diagnóstico será indicado um tipo de aparelho auditivo mais compatível para que o sujeito com surdez possa ter acesso ao mundo dos sons, se esse for de seu interesse.

Apesar das importantes discussões que envolvem posições ideológicas, é necessário compreender que o corpo humano funciona de forma fisiológica, ou seja, temos pouco controle das consequências geradas pelas chamadas deficiências. A medicina veio para somar nesse sentido. Através da prática baseada em evidências científicas tornou-se possível para o sujeito fazer escolhas entre o que considera melhor para o seu bem estar e qualidade de vida. É importante, mais uma vez, salientar que o papel dos profissionais de saúde ou da educação não é tomar a decisão pela pessoa, mas sim apresentar todas as opções viáveis para cada caso e as consequências de sua escolha, pois acreditamos que somente com informações de qualidade é possível fazer uma escolha consciente e também de qualidade.

Vieira *e. al.* (2014) descrevem em seu trabalho que, em geral, para os pais surdos a surdez do filho não é percebida como uma problemática ou que precisa de tratamento médico e, dessa forma, optam por priorizar a identidade e cultura surda, à linguagem de sinais e às questões éticas para tomar sua decisão, embora Potin (2021) relate que, no seu caso em particular, filha de pais surdos e avó ouvinte, a família optou pelo uso tanto da língua de sinais e língua oral. Entretanto, ao mesmo tempo, o estudo de Vieira *et. al.* afirma que existe um déficit de informações na tomada de decisão pelas próteses auditivas, principalmente no que diz respeito à cirurgia de implante coclear (IC) e, somente ao se depararem com uma equipe preparada, os pais passam a compreender o funcionamento do dispositivo e todo o processo de reabilitação, e a partir dessas informações e orientações da equipe multiprofissional de saúde, passam a acreditar que não há outra opção melhor para

a criança. De certa forma, quem estuda e trabalha nessa área já ouviu alguma vez que os profissionais de saúde costumam induzir os familiares a optarem pelo mundo dos sons, mas, vamos entender como isto não é completamente verdadeiro.

Com o surgimento do estudo sobre bioética, o atendimento ético e humanizado passa a ser tão importante quanto a formação profissional especializada em determinada área de atendimento. Nascimento *et al.* (2009), em seu estudo sobre a bioética aplicada à fonoaudiologia, ressaltam que o fonoaudiólogo deverá proporcionar à pessoa e ao seu responsável legal, quando criança, informações adequadas sobre as opções de tratamento, seus riscos e custos, priorizando, além da informação, esclarecimento para que possa exercer sua autonomia, fornecendo ou não o seu consentimento para o tratamento a ser realizado. Assim, desde o diagnóstico audiológico até o processo de reabilitação, em que é esclarecido e fornecido como opção de tratamento o uso de próteses auditivas, existe a preocupação com os aspectos éticos, legais e morais com o outro, sendo este inclusive parte da formação do profissional de saúde, parte de seu juramento e ainda consta como artigo do código de ética da fonoaudiologia.

Artigo 10: V – esclarecer, com linguagem clara e simples, sobre a avaliação, o diagnóstico, os prognósticos e os objetivos, assim como o custo dos procedimentos fonoaudiológicos adotados, assegurando-lhe a escolha do tratamento ou dos procedimentos indicados; VI – informar, em linguagem clara e simples, sobre os procedimentos adotados em cada avaliação e tratamento realizados; VII – esclarecer, apropriadamente, sobre os riscos, as influências sociais e ambientais dos transtornos fonoaudiológicos e a evolução do quadro clínico, mostrando os prejuízos de uma possível interrupção do tratamento, de modo a possibilitar que o cliente escolha continuar ou não o atendimento (CONSELHO FEDERAL DE FONOAUDIOLOGIA).

Portanto, é correto afirmar que o fonoaudiólogo fornece à pessoa orientações acerca do diagnóstico da surdez, assim como

suas consequências para o desenvolvimento cerebral de áreas corticais, de linguagem e fala, apresentando as opções disponíveis para que a criança possa se tornar um ser humano pensante e ativo na sociedade. São, então, realizados os esclarecimentos sobre os diferentes tipos, modelos e marcas de tecnologias auditivas indicados para cada tipo e grau de perda auditiva e como estes, juntamente com a fonoterapia, podem auxiliar, e não garantir, a possibilidade do desenvolvimento de fala e linguagem. Assim como também a pessoa é orientada sobre a possibilidade de não fazer uso exclusivo desse tipo de tecnologia e introduzir a língua de sinais como forma de desenvolvimento de linguagem e de interação com o mundo, inclusive dependendo da etiologia, ou seja, da causa da surdez, este será o único caminho. Infelizmente, existem situações particulares nas quais tal conduta talvez não seja realizada, sendo assim, pode-se afirmar que existe infração ética cabível de denúncia e demais medidas pertinentes a cada situação.

Considerando o cenário referente à atuação fonoaudiológica na área da surdez de forma ética, é essencial que o profissional saiba respeitar a decisão da família, caso a opção seja não fazer uso de tecnologias auditivas, ou caso a condição auditiva seja limitante para o benefício com as mesmas, fornecendo orientações e encaminhamentos necessários para o desenvolvimento e uso da língua de sinais como língua principal. Entretanto, na mesma medida, deve-se exigir da comunidade surda que respeite e inclua a criança e a família que optar por conhecer o mundo dos sons por meio das tecnologias auditivas, afinal, como veremos ainda nesta seção, nem sempre o uso de dispositivos eletrônicos significará a total exclusão do uso da língua de sinais, e nem mesmo fará com que o sujeito deixe de ser surdo, afinal caso este dispositivo sofra algum dano, ou caso a criança após adulta opte por não usá-lo, ao retirá-lo de sua orelha irá se deparar com sua surdez. A tecnologia surge apenas como uma opção atual da medicina para que o sujeito possa ampliar ainda mais suas experiências e interações.

As opções relacionadas às tecnologias auditivas estão cada vez mais em evolução, porém, cada tipo e modelo tem diferentes

indicações conforme as necessidades de cada sujeito. O aparelho de amplificação sonora individual (AASI) costuma ser a primeira indicação para que o sujeito com surdez possa ter sua primeira experiência com o mundo dos sons e com as próteses auditivas no que diz respeito ao uso e manuseio e, até mesmo, para verificar se haverá conforto e aumento da qualidade de vida.

O processo de seleção e adaptação das próteses auditivas é acompanhado pelo fonoaudiólogo e conta com diversas etapas, como por exemplo, a regulagem do dispositivo, a partir da perda auditiva apresentada e das queixas trazidas pelo paciente. Cada vez mais tem sido discutido quanto é importante para adaptação e adesão à reabilitação auditiva, considerar os relatos e preferências de cada indivíduo em diferentes faixas etárias e utilizá-las como parâmetro de melhorias futuras (IWAHASHI *et al.*, 2011).

Ao optar pelo uso de próteses auditivas o sujeito será acompanhado pelo fonoaudiólogo para garantir que o dispositivo esteja oferecendo benefício, satisfação e auxílio nas dificuldades diárias oriundas da surdez, caso não esteja, são discutidas diferentes opções juntamente com o indivíduo e seus familiares. É importante deixar claro que, a qualquer momento do processo de reabilitação auditiva, assim como em qualquer outro tratamento, o sujeito pode mudar de ideia e testar outras opções que estão a sua disposição.

As opções para fornecer melhorias, caso existam queixas com o uso do dispositivo, estão relacionadas à regulagem do AASI ou até mesmo à indicação do IC, reforçando que isto dependerá das queixas, diagnóstico audiológico e decisão da família. Porém, existem diferenças entre o AASI e o IC que precisam ser esclarecidas.

O principal objetivo com o uso dos AASI's é fornecer amplificação suficiente para que o sujeito possa ter acesso aos sons de fala, porém, de forma confortável em diferentes ambientes (HENRIQUES; COSTA, 2011). Contudo, em casos de surdez profunda, a amplificação gerada pela regulagem do AASI nem sempre é suficiente para o acesso aos sons de fala, sendo comum observarmos o uso deles apenas para que haja acesso a sons

ambientais de alerta, como buzinas. Estudos recentes também apontam que o uso de aparelhos auditivos pode prevenir doenças neurodegenerativas com possibilidade de reduzir casos de demência (CRUZ *et al.*, 2013) justamente pela estimulação de habilidades auditivas como a memória auditiva, que está diretamente ligada a aspectos cognitivos de linguagem.

Caso a família opte pelo acesso aos sons de fala, para auxiliar o desenvolvimento de fala e linguagem, em casos de surdez profunda que não tenha benefícios com o uso do AASI, é recomendado realizar uma avaliação com equipe multiprofissional especializada para verificar se existe indicação para o implante coclear (IC).

A indicação de IC passa por diversos critérios estabelecidos pelo sistema único de saúde (SUS) (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2014) sendo que para crianças até quatro anos de idade é necessário ser comprovada a surdez profunda bilateral, sem benefício com AASI após, pelo menos, três meses de uso, dentre outros fatores. Neste primeiro caso, é considerada uma surdez pré-lingual, ou seja, antes de a criança adquirir linguagem oral, porém com desenvolvimento cognitivo dentro do esperado para a idade e com possibilidade de acesso a reabilitação fonoaudiológica.

Para crianças de quatro a sete anos, além da comprovação da surdez profunda bilateral e da falta de benefício com AASI, é exigido que haja presença de indicadores favoráveis para o desenvolvimento de linguagem oral mensurado por protocolos padronizados e, dos sete aos 12 anos de idade, é necessário que a criança apresente código linguístico oral em desenvolvimento mensurado por protocolos padronizados. Nesta fase, já é considerado que a criança apresenta uma perda auditiva pós lingual, ou seja, após o período de maior exposição e maior ápice de desenvolvimento de fala e linguagem. Após este período, caso a criança ainda não tenha apresentado tal desenvolvimento, o IC por si só não garante que o mesmo ocorrerá, afinal, é apenas um dispositivo eletrônico que tem o objetivo de estimular o nervo auditivo a partir de impulsos elétricos programados pelo fonoaudiólogo.

Portanto, além das orientações referentes ao funcionamento de cada dispositivo para cada criança, é importante que a expectativa da família esteja alinhada com o prognóstico do caso, pois conforme levantado nos critérios de indicação para o IC, o objetivo final de sua indicação e uso não é fazer com que a criança fale, mas ser um instrumento que facilita o *input* de estímulos sonoros, que serão então interpretados conforme as condições particulares de cada indivíduo, na tentativa de desenvolver habilidades auditivas e de linguagem que favorecem o desenvolvimento de fala.

Justamente por existirem diferentes condições auditivas, pré ou pós lingual, diferentes condições particulares relacionadas à cognição, estimulação e fatores ambientais, é que nem todas as crianças usuárias de IC conseguirão desenvolver a linguagem oral plenamente. E então fica a dúvida, será que a cirurgia foi em vão? Será que as tecnologias auditivas, mais especificamente o IC, deve somente ser capaz de fornecer linguagem oral?

O acesso aos sons de fala é parte essencial da função de dispositivos eletrônicos para que a criança possa ter modelos e, dessa forma, ter a possibilidade, e não a garantia, de desenvolver a fala (LIMA *et al.*, 2021), porém, é importante ressaltar que o desenvolvimento de linguagem se dá, não somente com a carga linguística oriunda de nossa fala, mas também dos sons ambientais e da percepção de que cada objeto ou cada experiência fornecerá uma combinação de sons diferentes, como por exemplo, o som de uma boneca de pano ou um carrinho de metal caindo no chão trazem para a criança percepção dos tipos de brincadeiras que podem ser feitas com cada um deles.

A partir de diferentes experiências auditivas, tanto com sons ambientais como sons de fala, cria-se uma habilidade auditiva imprescindível para o desenvolvimento de linguagem e formação da identidade, que é a memória auditiva. Enquanto adultos ouvintes, ao ouvirmos a música de um desenho infantil de nossa época, toda aquela vivência retorna à nossa mente com emoções e sensações boas, ouvir sons de passarinhos e cachoeira podem trazer lembranças de paz e tranquilidade, pois sabemos que isso está

associado a um momento de lazer e descanso, ao mesmo tempo em que o sino da escola, enquanto sinto fome, simboliza que logo poderei saciá-la. Tais situações nos fazem lembrar que a audição não está associada somente a um tipo de língua da qual poderei fazer uso, mas também a diferentes experiências e sensações que terei ao longo da vida.

A discussão acerca dos aspectos psicológicos e emocionais associados ao ouvir precisa estar presente para auxiliar aos pais na decisão. A literatura aponta relatos que ouvir com o IC possibilita à pessoa entrar no mundo sonoro, diminuir sua angústia, ampliar sua comunicação com o outro e mudar sua visão de mundo, melhorando sua autoconfiança, auto-aceitação, no sentimento do próprio valor e disposição, e predominância de sentimentos positivos que se orientam para a satisfação do eu (YAMADA; BEVILACQUA, 2012). Ou seja, o uso do IC também pode trazer identidade à pessoa com surdez.

Em relação ao desenvolvimento de linguagem sabe-se que com o uso de próteses auditivas a criança precisará realizar acompanhamentos fonoaudiológicos, tanto para a programação dos dispositivos como para a terapia, muitas vezes centrada na abordagem auri oral. Entretanto, o resultado da reabilitação dependerá de fatores como a idade da criança, o tempo de uso dos dispositivos, tanto em relação às horas diárias quanto à idade em que estes foram adaptados, além de aspectos familiares, sociais, educacionais e econômicos (STEFANINI *et al.*, 2014; BICAS *et al.*, 2017; COLALTO *et al.*, 2017).

Deve-se considerar que para o pleno desenvolvimento de linguagem e do uso de uma língua, esta precisa ser um modelo constante para a criança e fornecer estimulação em diferentes ambientes. Caso a família opte, ou a criança usuária de próteses auditivas precise do apoio da língua de sinais, esta deve ser inserida e estimulada o quanto antes, assim como a linguagem oral. Quadros *et al.* (2016) alertam que, em alguns casos, a criança acaba sendo privada de qualquer tipo de estímulo, pois é privada tanto da comunicação oral, por não fazer uso de dispositivos eletrônicos

desde os primeiros anos de vida, como também acaba sendo privada da língua de sinais, por não ter acesso ao diagnóstico precoce ou por pressupor que o IC só será necessário em idade escolar. Com isso o desenvolvimento de linguagem ficará aquém do esperado, trazendo prejuízos em diversos âmbitos da vida da criança.

É necessário, ainda, lembrar que existem crianças que fazem uso da linguagem oral e da língua de sinais, afinal, crianças usuárias de AASI e/ou IC que tenham acesso à linguagem oral não estarão impedidas de aprenderem a língua de sinais futuramente, pois já terão uma linguagem pré estabelecida. (MELO *et al.*, 2012). A neuroplasticidade do cérebro da criança deve ser considerada no momento da escolha pelo uso ou não de dispositivos eletrônicos, pois, conforme o estudo citado anteriormente é possível que uma criança usuária de AASI ou IC aprenda língua de sinais, mas o contrário não ocorrerá com tanta facilidade, é errôneo dizer que esta criança poderá quando adulta optar pelo uso de dispositivos eletrônicos e desenvolvimento de linguagem oral, afinal, fisiologicamente o córtex auditivo não estará preparado para receber tal estimulação (OLIVEIRA, PENNA, LEMOS, 2015). Além disso, possivelmente, não haverá indicação para a cirurgia de IC caso ela não tenha feito uso de nenhum tipo de dispositivo eletrônico.

Os profissionais envolvidos na área da surdez precisam incluir em suas discussões o funcionamento e desenvolvimento fisiológico do corpo humano no que diz respeito à fisiologia auditiva, não esquecendo que na área da saúde existe um código de ética a ser seguido, que sempre priorizará o respeito e a empatia com a decisão do outro, e caso este não esteja ocorrendo, que medidas legais sejam aplicadas. É necessário também que exista responsabilidade nas informações divulgadas por profissionais e indivíduos que não são da área da saúde acerca do uso de próteses auditivas, que tragam embasamento científico e teórico para as discussões, para que os pais não sejam induzidos a não escolher o que consideram melhor para seus filhos por medo de julgamentos ou até mesmo medos desnecessários que são divulgados sem embasamento nenhum, como por exemplo, de que a cirurgia de IC é no cérebro e pode causar

a morte. Isso não é real e não condiz com os inúmeros estudos realizados em relação às boas práticas cirúrgicas.

É de extrema importância que haja mais políticas públicas que incluam a criança com surdez, e mais do que isso, que considerem as diferentes facetas da surdez, pois existem crianças surdas que fazem uso de dispositivo eletrônico para receber sons de alerta e estimular o córtex auditivo e que se comunicam pela língua de sinais, crianças usuárias de dispositivos eletrônicos e oralizadas, crianças usuárias de dispositivos que são oralizadas e utilizam a língua de sinais, como apoio para deixar sua fala mais compreensível, e, ainda, crianças que não fazem uso de nenhum tipo de dispositivo e comunicam-se pela língua de sinais. Todas as crianças e famílias com suas respectivas decisões merecem respeito e acolhimento em diferentes ambientes que frequentam. A diversidade é grande, portanto, a aceitação, empatia e ações que envolvem políticas públicas na área da saúde e educação também devem ser diversas.

O difícil caminho escolar: até quando a binariedade?

Indiscutivelmente, o mundo em que vivemos ainda se apresenta marcado pelo antagonismo, pela dicotomia, pela binariedade ou, como se pudéssemos olhar as múltiplas formas de ser tal qual a poesia de Cecília Meireles: “ou isso ou aquilo”. Essas marcas sociais nos remetem a pensar de forma antagônica, partindo de referências pré-definidas – ou se é homem, ou se é mulher; ou se é normal ou se é patológico; ou sabe ou não sabe, ou sou contra ou sou a favor, e assim por diante. Obviamente, isso marca nossa convivência social e, conseqüentemente, a escolar, portanto, se estende à interpretação sobre a surdez numa dicotomia entre uma visão clínica e cultural (pode-se dizer socioantropológica).

Contudo, o movimento sociopolítico contemporâneo nos leva ao questionamento dessa forma tão restritiva de olhar o ser social e sua identificação pessoal, numa perspectiva dinâmica, aberta,

dialética – uma vez que somos muitas coisas ao mesmo tempo. Como nos aponta Pontin, sobre a questão da surdez.

Enfim, ser surdo diz respeito a fazer parte de uma diversidade, e os modos de ser e estar surdo são singulares em razão das suas diferentes experiências assim como os surdos implantados também têm suas particularidades trazidas pelas transformações tecnológicas e científicas do mundo contemporâneo. É necessário romper com o olhar fixo da binariedade clínico-antropológico e reconhecer as (re)definições (in)constantes, (in)certas e ambivalentes, assim como se caracteriza a representação. É possível compreender os indivíduos ou sujeitos surdos com novos modos de ser e de se relacionar nesta sociedade, fortemente influenciados pelas conexões digitais (PONTIN, 2021, p. 132).

Os apontamentos de Pontin são muito importantes no contexto atual, no qual vivenciamos um avanço tecnológico em todas as áreas do conhecimento e, portanto, não poderia ser diferente no estudo de situações relacionadas às condições biopsicossociais como a surdez, as questões de mobilidade física (como no caso dos usuários de próteses mecânicas), ou mesmo no aprimoramento da comunicação alternativa por meios tecnológicos. Dessa forma, é preciso que a pesquisa acadêmica se debruce sobre a diversidade existente também em relação às necessidades e particularidades da área da surdez as novas possibilidades que se apresentam sem desconsiderar, obviamente, a importância indiscutível da Libras.

Kelman (2015), com base nas pesquisas que realiza, aponta que atualmente, “em situações com alunos com implante coclear, vem ocorrendo um novo tipo de bilinguismo para surdos: o bilinguismo bimodal. Esse conceito refere-se às duas línguas que circulam em duas modalidades distintas, a de sinais e a portuguesa” (p. 4)”. A autora demonstra que esse é um novo cenário que tem se apresentado devido ao movimento de inclusão escolar que proporciona o encontro de alunos surdos em diferentes situações. No estudo que realizou no Rio de Janeiro, buscou ouvir vários

segmentos da comunidade escolar, como professores regentes e da sala de recursos multifuncionais, intérprete, alunos implantados e seus colegas. Os resultados, conforme a autora, trouxeram “informações relevantes, algumas contraditórias, outras corroboradas por vários sujeitos respondentes” (KELMAN, 2015, p. 10), contudo argumenta a favor do bilinguismo bimodal, considerando que:

[...] ambos os meios de comunicação do surdo implantado deveriam ser complementares e aditivos e não excludentes [...] [e que] a pessoa que sabe mais de uma língua está melhor preparada para a vida. Um surdo que fala e sinaliza pode transitar em mais espaços e contextos socioculturais do que aquele que é usuário exclusivo da língua de sinais (Ibidem).

Na realidade, há de se admitir a presença de muitas dúvidas e incertezas relacionadas à melhor forma de atuar, do ponto de vista linguístico, com os alunos implantados, pois a literatura não é conclusiva em relação a tal ponto, portanto vamos encontrar autores como Kelman que argumentam na direção do bilinguismo bimodal, mas, por outro lado, autores como Pontin (2021), embora reconheçam a diversidade existente no interior de uma mesma condição, no caso a surdez, ainda trazem um discurso permeado pela problematização relacionada à identidade surda, à cultura surda e ao atravessamento tecnológico que pode levar a pessoa a transitar entre dois mundos – o do surdo e o do ouvinte. Contudo, é a própria Potin que aponta:

[...] o IC é um recurso tecnológico que tem produzido novas formas de ser surdo e a língua de sinais é a língua da escola de surdos, é a língua das práticas pedagógica, a língua de comunicação, interação e de produção do que chamei de manifestações éticas. As narrativas docentes deixam clara a produção desses sujeitos pelo atravessamento de diferentes e singulares experiências, escolares, sociais, familiares. Esses atravessamentos são uma marca do nosso tempo, das relações fluidas, das conexões digitais, condições que inviabilizam uma

resposta única ou uma identificação única sobre a representação dos alunos surdos usuários do IC (PONTIN, 2021, p. 155).

Certamente, o aumento de pessoas que passam a utilizar o IC pode trazer perspectivas diferentes para a área; para a percepção de si mesma e para a constituição da subjetividade intrapsíquica na fronteira entre o ser surdo ou ser ouvinte, muito embora ser implantado não significa, necessariamente, tornar-se ouvinte, pois como dito anteriormente, são múltiplos os fatores que podem (ou não) conduzir à aquisição da linguagem oral e às ambivalências que persistirão frente à multiplicidade nos “modos de ser surdo”, desde daqueles que mesmo sendo usuários de Libras, colocaram o implante, os que mesmo implantados abandonaram o uso do IC e aqueles que convivem com as duas línguas, a sinalizada e a oral (PONTIN, 2021).

De qualquer forma, parece ser consenso entre os pesquisadores o uso e o reconhecimento da Libras como uma língua própria do mundo surdo, como Silva (2014) que ao realizar um estudo com duas crianças surdas, sendo uma delas com IC, sobre o processo de aquisição da categoria aspectual, no enfoque lexical e gramatical, afirma que seus dados apontam que:

[...] as crianças surdas com implante coclear parecem ser beneficiadas com o acesso irrestrito à Libras. [...] A aquisição precoce da língua de sinais pode ser um importante fator a ser considerado no desenvolvimento linguístico de crianças surdas que realizam a cirurgia para a colocação do IC precocemente (SILVA, 2014, p. 44).

Barca (2017) ao estudar a constituição da subjetivação de um aluno surdo com IC, com base no enfoque histórico-cultural, também advoga que a aprendizagem da Libras é colaborativo para a aprendizagem do surdo implantado, portanto postula a ideia do bilinguismo, assim como Tenor (2020) que considera a oferta de uma educação bilíngue a essa população, para que se possa garantir “o uso competente de uma língua que possibilite o

desenvolvimento de linguagem e da aprendizagem dessas crianças”(Idem, 2020, p. 199).

Enfim, estamos diante de um tema muito complexo, uma vez que a linguagem é o caminho do pensamento e da elaboração de conceitos, cuja “questão central desse processo é o emprego funcional do signo ou da palavra” (VYGOTSKY, 2001, p. 169), seja a palavra dita ou sinalizada, uma vez que o sentido semiótico dos instrumentos culturais só podem ser apreendidos nas relações entre as pessoas, no campo interacional e na mediação linguística e simbólica, portanto, essa deve ser a preocupação da saúde e da educação, buscar formas em que a comunicação seja garantida como processo de inicial de compreensão e elaboração do mundo que nos rodeia para, então, se tornar pensamento. No dizer do autor,

[...] o papel decisivo na formação do verdadeiro conceito cabe à palavra. É precisamente com ela que a criança orienta arbitrariamente a sua atenção para determinados atributos, com a palavra ela os sintetiza, simboliza o conceito abstrato e opera com ele como lei suprema entre todas aquelas criadas pelo pensamento humano (VYGOTSKY, 2001, p. 227).

Portanto, isso nos remete à busca da superação dos dualismos ou de uma visão meramente binária, entre isso ou aquilo, pois o que está em cena é o próprio desenvolvimento da criança e, assim sendo, cabe-nos tirá-la da invisibilidade, seja qual for sua condição - surda sinalizante ou implantada -. Como nos aponta Oliveira Neto, o necessário é “compreender que a Libras e a língua portuguesa são um sistema em constante movimento, em que há significados, para além desses significados” (Idem, 2022, p.23).

Considerações Finais

Não há como finalizar o assunto. É complexo demais pensar na relação entre linguagem e pensamento e, nesse contexto, o insubstituível papel da língua nos processos mediadores no

contexto social. Os dados científicos, dispostos na literatura, não são conclusivos e, na verdade, nem poderiam ser e, certamente, nunca serão, porque estamos num contexto dialético, marcados pelo nosso tempo e nossa história enquanto humanidade, portanto a ciência avança no ritmo em que avança nosso conhecimento sobre a realidade concreta.

Contudo, não podemos deixar de destacar um ponto fundamental, qual seja, a própria concepção de Libras como uma língua, com características próprias e específicas o que lhe confere complexidade e deveria nos distanciar de uma visão reducionista cujo uso, em contextos clínicos ou escolares, limita-se a uma visão instrumental ou estratégica. O mesmo podemos dizer, em relação aos alunos implantados. Não basta oferecer a eles parcos indícios comunicativos ou linguísticos, mas, sim, conduzi-los ao acesso a uma língua que lhes permita conhecer e compreender o mundo e os fenômenos que nos rodeiam, mesmo que para isso seja necessário atuar na perspectiva do bilinguismo bimodal. O que não podemos é impedir o seu acesso ao conhecimento semiótico, construído historicamente e compartilhado pela humanidade, nas relações sociais, a partir das quais nos constituímos, como seres pensantes e autônomos, o que confere a nossa plena emancipação.

Referências

ANGELO, T.C.D. de; BEVILACQUA, M.C.; MORET, A.L.M. Percepção da fala em deficientes auditivos pré-linguais usuários de implante coclear. **Pró-Fono R. Atual. Cient**, Barueri, v. 22, n. 3, pág. 275-280, setembro de 2010. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0104-56872010000300020>. Acesso em 02 set. 2022.

BARCA, A.P. Subjetivação e escolarização de um aluno surdo usuário de implante **codlear**: um estudo de caso fundamentado na perspectiva histórico-cultural. 2017. 191 f. **Dissertação (Mestrado)** - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2017. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br:8080/jspui/handle/2011/8777>. Acesso em: 02setembro2022.

BEVILACQUA, M.C.A. A ética em programas de implante coclear em crianças. **Boletim de Psicologia**, São Paulo, v.11, n.115, p.169-176, 2001.

BICAS, R. S.; GUIJO, L. M.; DELGADO-PINHEIRO, E. M. C. Oral communication and auditory skills of hearing impaired children and adolescents and the speech therapy rehabilitation process. **Revista CEFAC**, 2017, v. 19, n. 4, p. 465-474.

BOLSANELLO, M. A.; T. S. A. SILVA; Z.S. BOLIVEIRA. Implante Coclear: limites e benefícios. In: RIBEIRO, M.J.L.; SILVA, T.S.A.; CINTRA, E.P.U. (org.) **Tópicos Especiais em Educação: reflexões e práticas**. Maringá: Eduem, 2012. p.45-66.

COLALTO, C. A. et al. Vocabulário expressivo em crianças usuárias de implante coclear. **Revista CEFAC**, 2017. v. 19, n. 3, p. 308-319.

CRUZ M.S, LIMA M.C.P, SANTOS J.L.F, DUARTE Y.A.O, LEBRÃO M.L, RAMOS-CERQUEIRA A.T.A. Uso de aparelho de amplificação sonora individual por idosos: estudo SABE - saúde, bem-estar e envelhecimento. **Audiology Communication Research**, 2013. v.18, n.2, p. 133-42

DAMÁZIO, M. F.M.; ALVES, C.B. Atendimento educacional especializado na perspectiva da educação inclusiva para pessoa com surdez: seu pensar, sentir e fazer. In: GOMES, R.V.B.; FIGUEIREDO, R.V.; SILVEIRA, S.M.P., FACCIOLO, A.M. (orgs.). **Políticas de inclusão escolar e estratégias pedagógicas no atendimento educacional especializado**. Fortaleza: UFCE; Brasília: MC&C, 2016. p. 107-136. Disponível em:<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/43208>. Acesso em 25ag22.

FRAGOSO, P.; WALTER, C. C. F. A inclusão da criança surda em diferentes espaços educacionais. In: ALMEIDA, M.A.; MENDES, E.G. (orgs.) **Educação Especial e seus diferentes recortes**. Marília: ABPEE, 2016. P.101-116.

HENRIQUES M.O, COSTA M.J. Sentence recognition thresholds, at the sound field, for normal hearing subjects with and without hearing loss. **Rev. CEFAC**, 2011. v. 13, n.6, p.1040-1047.

IWAHASHI, J.H, JARDIM I.S, SIZENANDO C.S, BENTO R.F. Protocolo de Seleção e Adaptação de Prótese Auditiva para Indivíduos Adultos e Idosos. **Arq. Int. Otorrinolaringol**, 2011. v.15, n.2, p. 214-222.

LACERDA, C.B.F. **Intérprete de Libras em atuação na educação infantil e no ensino fundamental**. Porto Alegre: Mediação/Fapesp.2009. 95p.

LIMA, E. MEET UP Surdos que ouvem e tecnologias auditivas – experiências sobre surdez, acessibilidade e inclusão no Centro Juvenil de Ciência e Cultura de Salvador. **Estudos IAT**, Salvador, v.5, n.3, p. 139-156, out., 2020. Disponível em: <http://estudiosiat.sec.ba.gov.br>. Acesso em 23ago22.

LIMA, L. C. A. de.; BRANCO, G. M. P. C.; FARIAS, R. R. S. de. Cochlear implantation in children with prelingual deafness: literature review. **Research, Society and Development**, [S. l.],2021. v. 10, n. 16, p. e223101623852.

LINS, H.A.M, NASCIMENTO, L.C.R. Algumas tendências e perspectivas em artigos publicados de 2009 a 2014 sobre surdez e educação de surdos. **Pro-Posições** [online]. 2015, v. 26, n. 3 pp. 27-40. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-7307201507801>. Acessado 25ago22.

KELMAN, A.C. Alunos com implante coclear: desenvolvimento e aprendizagem / Students with cochlear implants: development and learning. **Ensino em Re-Vista**, [S. l.], p. 13–24, 2015. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/30796>. Acesso em: 2 set. 2022.

MELO, T. M. De et al. Audição e linguagem em crianças deficientes auditivas implantadas inseridas em ambiente bilíngue: um estudo de casos. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, 2012. v. 17, n. 4, p. 476–481.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Diretrizes de Atenção da Triagem Auditiva Neonatal. **Ministério da Saúde**, 2012. p. 32.

NASCIMENTO, I.T, TEIXEIRA L.C, ZARZAR P.M.P.A. Bioética: esclarecimento e fonoaudiologia. **Rev. CEFAC**. 2009, v. 11, n.1, p.158-165.

OLIVEIRA, L. S.. Entendendo melhor o implante coclear: quando e por que? In: OLIVEIRA, A.A.S.; PAPIM, A.A.P.; PAIXÃO, K.M.G. (Org.). **Educação especial e inclusiva: contornos contemporâneos em educação e saúde**. 1ed.: CRV, 2018, v, p. 211-224.

OLIVEIRA NETO, A.M. **Curso de Formação continuada para professores intérpretes de Libras do Rio Grande do Norte**. 2022. 52f. Produto Educacional (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - PROFEI) – [Faculdade de Ciências e Tecnologias], Universidade Estadual Paulista - UNESP, Presidente Prudente, 2022.

PONTIN, B.R. **Narrativas docentes sobre alunos surdos com implante coclear em escolas de surdos**. 2021. 152 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2021. Disponível em:<http://hdl.handle.net/10183/220441>. Acesso em 31agosto2022.

QUADROS, R. M. De et al. Mosaico da linguagem das crianças bilíngues bimodais: estudos experimentais. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, 2016. v. 16, n. 1, p. 1–24.

SILMAN, S.; SILVERMAN, C. A. Basic audiologic testing. In: SILMAN, S.; SILVERMAN, C. A. **Auditory diagnosis: principles and applications**. San Diego: Singular Publishing Group; 1997. p.: 44-52.

SILVA, J. C. G. S.; PAULINO, V. C.; COSTA, M. da P. R. da. Impactos sociais na vida da pessoa com implante coclear: uma revisão sistemática. **Revista Educação Especial, [S. l.]**, v. 33, p. e5/1–24, 2020. DOI: 10.5902/1984686X38002. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/38002>.

Acesso em: 25ago22.

SILVA, L. DA. Aquisição das categorias lexicais e gramaticais do aspecto da língua brasileira de sinais: criança surda com e sem implante coclear. **Letrônica**, v. 7, n. 1, p. 26-46, 9 jul. 2014.

SISTEMA DE CONSELHOS DE FONOAUDIOLOGIA. **Código de ética da fonoaudiologia**, 3 de dezembro de 2021. Disponível em:

https://www.fonoaudiologia.org.br/Codigo_de_Etica/2021/12/codigo-de-etica-fonoaudiologia-2021.pdf

STEFANINI, M. R. et al. Parental perspectives of children using cochlear implant. **CoDAS**, 2014, v. 26, n. 6, p. 487–493.

TENOR, A. C. Avaliação das habilidades comunicativas e de linguagem de alunos surdos com implante coclear. **Pesquisa e Debate em Educação**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 190–202, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/31704>. Acesso em: 2 set. 2022.

VIEIRA S.S, BEVILACQUA M.C, FERREIRA N.M.L.A, DUPAS G. Implante coclear: a complexidade envolvida no processo de tomada de decisão pela família. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, 2014. v. 22, n.3, p.415-24.

VYGOTSKI, L. S. **Fundamentos da Defectologia** – Obras Completas – tomo cinco. Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1997. 391p.

VYGOTSKI, L. S. **Problemas del desarrollo de la psique** – Obras Completas – tomo três. Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 2000. 383p.

VYGOTSKI, L. S. **A Construção do Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001, 496p.

YAMADA, M. O.; BEVILACQUA, M. C. Dimensão afetiva da pessoa com surdez adquirida, antes e após o implante coclear. **Estud**, 2012. v. 29, n. 1, p. 63–69.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA ÁREA DA SURDEZ: política, alfabetização e trabalho colaborativo

Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos¹

Nathan Alexandre Felipe²

Jucimara Pagnozi Voltareli³

Introdução

Para que todos os estudantes sejam acolhidos e atendidos de acordo com as suas necessidades e especificidades, bem como valorizados na sua essência, a educação escolar deve permitir aos professores conhecer os estudantes e proporcionar um processo de ensino e de aprendizagem inclusivo de forma totalizadora. De acordo com Sasaki (1997), uma sociedade inclusiva fortalece as

¹ Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT/UNESP. Especialista em Língua Brasileira de Sinais (Libras) e em Psicopedagogia Institucional. É docente da Universidade do Oeste Paulista (Unoeste), foi Coordenadora Institucional do Programa Residência Pedagógica (CAPES) nesta instituição de 2018 a 2022 e é Coordenadora dos cursos de Licenciatura em Pedagogia - presencial e EAD - e Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) em que atualmente também é Vice-Coordenadora e líder do Grupo de Pesquisa Políticas e Práticas da Educação Inclusiva (PPEI).

² Graduando em Licenciatura em Pedagogia EAD pela Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE). Foi bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq) e do Programa de Residência Pedagógica da CAPES. É estagiário do SESI/SP e atua em projetos de extensão de ensino de Libras e de Pedagogia Hospitalar.

³Graduada em Geografia pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Presidente Prudente e Mestre em Educação pela Universidade do Oeste Paulista (Unoeste). É doutoranda em Educação na Unoeste e bolsista PROSUP/CAPES. É membro do Grupo de Pesquisa Políticas e Práticas da Educação Inclusiva (PPEI) pesquisando sobre Filosofia da Diferença, geografia, artes e educação inclusiva.

atitudes de aceitação das diferenças individuais e valoriza a diversidade humana. Para isso, devem-se criar estratégias que enfatizem a importância do pertencer, da convivência, da cooperação e da contribuição, além de garantir apenas espaços adequados para todos.

O termo “educação inclusiva” passou a fazer referência às inúmeras tentativas, por vezes frustradas, de atender à diversidade total de indivíduos dentro da escola (PACHECO, 2007). De acordo com o autor, para que a educação inclusiva se efetive, o ambiente educacional deve ser acolhedor, agradável e transmitir segurança. Além disso, é importante que o trabalho colaborativo permita que seja desenvolvida uma estrutura compartilhada entre educadores, profissionais e famílias. Conforme Pacheco (2007), a educação inclusiva no âmbito das políticas públicas educacionais se relaciona aos valores de igualdade, aceitação e permanência; desta forma, as práticas pedagógicas precisam ser refletidas a partir de uma abordagem mais flexível, diversificada e colaborativa.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI - (BRASIL, 2008), aponta que é necessário criar, a partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, condições reais para uma mudança estrutural e cultural da escola, de maneira que todos os estudantes tenham suas especificidades atendidas. Para tanto, estabelece como objetivos:

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e

informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 14).

Diante desses objetivos delineados na política, o trabalho colaborativo ocorre quando os profissionais da educação se organizam para alcançar seus objetivos gerais e específicos de ensino e de aprendizagem, e, assim, compartilham de um processo de colaboração e troca. Para tanto, ambos profissionais da educação, professor da classe comum e professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) devem se comunicar e interagir abertamente, criando situações de conforto que serão vivenciadas por todos os indivíduos incluídos neste trabalho de colaboração.

De acordo com Cook e Friend (1995), referências fundamentais sobre ensino e trabalho colaborativo, este (trabalho colaborativo) é definido a partir da união de dois ou mais profissionais, dando instruções substantivas para um grupo heterogêneo de estudantes. Conforme Rodrigues (2006), a escola que segue as políticas públicas educacionais de Educação Inclusiva, desenvolvem políticas, culturas e práticas que visam à valorização das potencialidades de cada estudante para a construção de um conhecimento construído colaborativamente, de forma a atingir a qualidade acadêmica e sociocultural sem discriminação.

Na perspectiva da inclusão de estudantes com surdez, o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a proposta de uma educação regular bilíngue e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, em seu Inciso III do Artigo 59, mencionam os professores: 1. da classe comum e 2. especializado em educação especial.

Para atuar no AEE na área da surdez como professor especializado, o docente deve ser usuário da LIBRAS com curso de pós-graduação ou com formação superior e certificado de proficiência em LIBRAS, obtido por meio de exame promovido pelo Ministério da Educação e, segundo as diretrizes, deve ser assegurada, no processo educativo de estudantes que apresentam

dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais educandos, no caso deste texto, estudantes com surdez, a acessibilidade aos conteúdos curriculares, mediante a utilização da LIBRAS e a abordagem das experiências socioculturais, biculturais e bilíngues, contribuindo para a sua leitura visual e espacial do mundo, durante a aprendizagem dos conteúdos curriculares.

Ainda de acordo com Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, é necessário que os cursos de licenciatura e de Fonoaudiologia viabilizem a formação de professores, incorporando conteúdos relacionados à LIBRAS e à surdez e, conforme a Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior nos cursos de licenciatura, o currículo deve abarcar a consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade em diferentes aspectos, por meio de conteúdos relacionados a esse tema.

Diante disso, as perguntas que nortearam esta pesquisa foram: de que maneira os cursos de licenciatura em Pedagogia de uma determinada universidade de Presidente Prudente/SP abordam, nas disciplinas referentes à Educação Inclusiva e Libras, uma discussão efetiva sobre as possibilidades do trabalho colaborativo na área da surdez, tendo em vista os conteúdos e métodos estabelecidos? De que maneira essas discussões são propostas no projeto pedagógico dos cursos e nos planos de ensino das disciplinas?

Para responder a essas indagações, a pesquisa teve como objetivo central analisar, no âmbito dos planos de ensino de disciplinas que versam sobre Educação Inclusiva e Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e/ou Surdez, dos cursos de licenciatura em Pedagogia de uma universidade de Presidente Prudente, de que maneira as propostas didático-pedagógicas podem possibilitar a discussão sobre o trabalho colaborativo, na área da surdez, com os futuros professores. Um dos objetivos específicos centrou-se em compreender a dimensão reflexiva e prática dos conteúdos inerentes às propostas de Educação Inclusiva, Libras e Surdez no Projeto Pedagógico de Curso e Planos

de Ensino dos cursos no que se refere ao Atendimento Educacional Especializado e à colaboração dessa modalidade para o desenvolvimento do estudante surdo na classe comum.

Neste capítulo são apresentados os dados referentes a uma parte do delineamento metodológico, resultados e discussão obtidos a partir dos objetivos traçados na pesquisa de iniciação científica do tipo Programa de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC).

Delineamento metodológico

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa do tipo analítico-descritiva. A pesquisa qualitativa é apropriada para quem busca o entendimento de fenômenos específicos, de natureza social e cultural, buscando realizar descrições, interpretações e comparações, sem a preocupação com dados numéricos e/ou estatísticos (MARCONI; LAKATOS, 2005). Considerando as perguntas e objetivos da pesquisa, foram adotados dois procedimentos: análise bibliográfica e análise documental. Para a escrita deste capítulo, optou-se por trazer como resultados e discussão os dados inerentes à análise bibliográfica.

Tendo por finalidade colocar os pesquisadores em contato com a produção de conhecimento bibliográfico referente à temática do estudo, foi realizado o procedimento de levantamento e análise bibliográfica. Para tanto, foram selecionados referenciais sobre políticas públicas que se referem à educação inclusiva e inclusão na área da surdez que estão em vigor em âmbito nacional, estadual e municipal, sem necessariamente, recorrer a recorte temporal. Além disso, foi realizada uma busca sobre os trabalhos acadêmicos publicados no Portal de Periódicos CAPES e no SCIELO, neste caso, com recorte temporal - últimos 5 anos-, considerando as palavras-chave: Políticas Educacionais, Educação Inclusiva, Surdez, Trabalho Colaborativo.

Após a coleta e a sistematização das produções bibliográficas, todos os artigos, capítulos de livros e livros em PDF foram

organizados, interpretados e analisados à luz dos eixos e objetivos estabelecidos na PNEEPEI.

Todo o material coletado foi lido na íntegra para a identificação de padrões relevantes e mediante a construção de mapas mentais, utilizando os resumos das publicações feitos pelos pesquisadores, foram construídas as categorias temáticas: comunicação e alfabetização de surdos: proposta bilíngue; educação inclusiva e inclusão de surdos: desafios e contradições; o trabalho colaborativo e AEE para a inclusão de surdos e classe comum na perspectiva da inclusão de surdos.

Cumprе salientar que todas as categorias temáticas geradas têm como base central os preceitos da PNEEPEI no que se refere ao desenvolvimento do AEE numa perspectiva de trabalho colaborativo, bem como o que se refere à especificidade da inclusão de pessoas com surdez.

Resultados e discussão

De maneira geral, os principais referenciais sobre políticas públicas que se referem à educação inclusiva e à inclusão na área da surdez problematizados nas categorias temáticas são referentes às produções do Ministério da Educação (MEC) mediante a extinta Secretaria de Educação Inclusiva, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), antes também Secretaria de Educação Especial (SEESP), tendo em vista os documentos regulatórios sobre como operacionalizar a alfabetização de crianças surdas e a sua efetiva inclusão no contexto da classe comum, além de discussões sobre AEE e trabalho colaborativo

Quanto aos trabalhos acadêmicos publicados no Portal de Periódicos CAPES e no SCIELO, as palavras-chave, de maneira isolada ou combinada, retornaram em grande repertório teórico produzido, sendo mais de 100 publicações encontradas. No entanto, buscando organizar o recorte e atentar aos eixos temáticos da pesquisa, foram aprofundadas as leituras de 5 publicações,

centralizadas em grupos de pesquisa que trabalham com os temas trabalho colaborativo e inclusão de pessoas surdas.

Mediante a leitura dos documentos regulatórios do MEC e publicações selecionadas e baixadas do Portal de Periódicos CAPES e SCIELO, os pesquisadores organizaram momentos de estudos, com o intuito de resumir as ideias das publicações e elaborar as categorias temáticas. Sendo assim, foi construído um mapa mental, tendo como centro as palavras: EDUCAÇÃO INCLUSIVA - ALFABETIZAÇÃO DE SURDOS - TRABALHO COLABORATIVO. Vinculadas a estas palavras foram colocadas as frases dos autores lidos que caracterizariam a discussão em função das mesmas. O mapa mental contemplou, finalmente, a estruturação de uma discussão final quanto às categorias: comunicação e alfabetização de surdos: proposta bilíngue; educação inclusiva e inclusão de surdos: desafios e contradições; trabalho colaborativo e AEE para a inclusão de surdos e classe comum na perspectiva da inclusão de surdos.

Comunicação e Alfabetização de Surdos: proposta bilíngue

Os meios de comunicação para os surdos são imprescindíveis para suas relações pessoais, sociais, com o outro e no meio em que está inserido. “A principal função da linguagem é a de intercâmbio social; no entanto constituir sistema simbólico, que nos permite o pensamento generalizante, ordenando e categorizando dados da realidade, conceitualmente, é que a torna base do pensamento.” (BRASIL, 2006, p. 73). A partir da linguagem é que os surdos desenvolvem sua identidade, aguçam os meios cognitivos, adquirem a interação com as pessoas e ampliam sua visão de mundo. O processo de construção da identidade do surdo é necessariamente a sua interação com a comunidade surda, utilizando a sua língua de sinais para o aprimoramento, impelindo o sucesso dessa transição de autoconhecimento. As escolas devem ter profissionais com os quais os alunos surdos se identifiquem e correlacionem a sua interação com o outro, sendo um profissional

também surdo, fazendo com que, ele entenda sua cultura e avance nesse processo, já que em algumas situações muitos são filhos de ouvintes e essa prática não acontece em casa, restringindo assim o entretenimento social do indivíduo (SOUTO, 2017).

A educação dos surdos passou historicamente por diversas perspectivas e muitas vezes foi massacrante para os mesmos. Partes em avanços outros em retrocessos, outrora os surdos não tinham significância alguma, pois não levavam em consideração o sujeito integral por parte dessa população. A língua de sinais foi censurada em meio tempo para o uso de comunicação dos surdos, sendo imposto o oralismo, vivenciando-se uma marcante história de lutas e opressão, onde, paulatinamente essa história se foi modificando, mas, com anos escuros nas vidas dos surdos da época.

No ano de 1880, em Milão na Itália, aconteceu o Congresso Internacional de Educadores de Surdos e, nesse evento, o senhor Alexander Graham Bell, que inventou o telefone buscando uma forma de ampliar os sons, defendeu que o ensino dos surdos deve ocorrer exclusivamente pelo método oral (SILVA; SILVA, 2019, p. 207).

Após essa reunião, muitos surdos imploravam por não utilizar esse método brusco que perdurou por anos sendo um marco vitalício de grande terror, que até nos dias atuais permeia impactos negativos. Portanto, a imposição desse método do oralismo – o uso de sinais que impunha aos surdos a necessidade de aprender a falar – foi proibido nesse mesmo evento. O que não foi nada fácil, já que eram utilizados métodos de fonoarticulação, leitura labial, e até acorrentamento das mãos para evitar a realização de sinais por esses surdos (SENA; CARVALHO; MELO, 2017).

Angustiante quão os surdos da época presenciaram essa passada realidade, em que o seu desenvolvimento tornou inestimável o deletério causado por cerca de um século, depreciando a população e o movimento educacional nas profundezas, uma vez que, a referida sociedade ouvinte tinha em mente que as pessoas com restrição auditiva poderiam fazer a leitura labial e que se eles

utilizassem os sinais se recusariam a falar. No decorrer do tempo, outras aparições foram surgindo. Após a exigência do oralismo, surgiu a comunicação total ganhando um lugar na educação, por sua vez, esse método foi contextualizado no oralismo e no uso dos sinais. À época, era o mais novo avanço para a comunidade surda, perdendo força o oralismo puro, essa perspectiva apareceu depois de muito estudo pelos educadores para o desenvolvimento de aprendizagem no uso da língua de sinais.

A comunicação total para o desenvolvimento da linguagem apenas foi adotada nos anos 70 para a educação de surdos (SOUTO, 2017). No período dessa transição de conquista para os surdos, que ainda de forma lenta, foi-se desenvolvendo e aprendendo a utilização no contexto escolar, num ritmo a menos, mas, se foi deixando o oralismo, abrindo uma visão horizontal ampla de oportunidades e avanço do respeito e da dignidade da cultura e identidade surda como cidadão. Em 1980, uma nova metodologia surge, acentuando a valorização da língua de sinais no aprimoramento da alfabetização e no letramento, fazendo uma realidade mais ativa dos surdos, tornando cada vez mais próxima a inserção do surdo na sociedade com sua cultura, seus valores nos diferentes contextos sociais.

Esse seria o início do bilinguismo e o princípio da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) (MENDES, 2015). A proposta bilíngue é a mais atual forma para a comunicação e alfabetização de surdos e ouvintes num modo democrático, respeitoso e cerceado pelo público surdo, que tem seus direitos da melhor forma de aprendizado educacional que os norteia, pois, é a principal fase de construção do indivíduo com a sociedade, podendo utilizar vantajosos segmentos de contextualizações já pensadas para o desenvolvimento escolar, cultural e de valores humanitários.

O professor que toma frente ao processo de inclusão desse aluno viabiliza enormes frentes para esse educando, tratando de forma igualitária todos os presentes no ambiente escolar, com interações e aproximações num ato de olhar para o próximo como para si. Assim, como relata Pereira (2006) a utopia entre educadores

e educandos é fundamental para que se estabeleça um convívio de forma que seja respeitosa, igualitária, interativa e educacionalmente construtiva entre as partes do ambiente escolar na qual envolva todos os profissionais atuantes da rede de ensino. Ainda que não seja uma tarefa fácil envolver os surdos na classe comum cotidiana, se faz necessária a inserção dos mesmos para desenvolver seu psíquico cognitivo, conhecer e explorar sua cultura e alfabetizá-los primeiramente por sua língua materna a LIBRAS, por conseguinte a Língua Portuguesa escrita, facilitando o entendimento e os meios de comunicação. Assim, disponibilizar uma sala interativa com recursos visuais para o estudante surdo é uma grande aliada nesse processo de construção dos saberes, ajudando a se integrar com as mídias digitais visíveis, ao contrário do cenário da utilização da Língua Portuguesa tratada oralmente.

Educação Inclusiva e Inclusão dos Surdos: desafios e contradições

Ao longo da história, houve diversas mudanças educacionais sobre a educação inclusiva, no entanto, há muito que trabalhar para que de fato aconteça exponencialmente uma inclusão livre de preconceitos, críticas e mais espaços que apresentem meios de comunicação para a população dos grupos referenciais sobre sua necessidade, já que, da era espartana em diante os deficientes não tinham seus direitos humanos e eram considerados inúteis para o seu povo. Na educação, especialmente para a população surda, na oficialização da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) no Brasil em 2002, foram mobilizadas negociações entre o Estado e o movimento surdo, aderindo ao direito de uma educação bilíngue, partindo da educação infantil, utilizando a LIBRAS após a língua materna do país. Atualmente é o pico da vitória da população surda sobre seus direitos.

Outro marco histórico para o referido grupo aconteceu na Espanha em 1994, com a proclamação da Declaração de Salamanca, que “define políticas, princípios e práticas da Educação Especial e

influi nas Políticas Públicas da Educação”. (UNESCO, 1994, s/p). Destarte, a inclusão nos espaços sociais e nos espaços educativos foi o salto democrático em relação à integração dos estudantes com necessidades educacionais especiais, contemporizando o favorecimento da inclusão escolar e social sobre as diferentes circunstâncias em que cada integrante norteia sua específica necessidade trazendo uma forma mais pacífica e inclusa. No campo educacional, cercear um sistema educacional inclusivo é de grande responsabilidade das instituições, pois, a inclusão dos envolvidos não é somente dispor aceitações e ter no papel uma série de fatores que elencam abarcar o público alvo, mas sim, de forma que valorize as diferenças presente.

Instigar a educação bilíngue é mais contraditório do que pensamos. A mesma foi alvo do Ministério da Educação (MEC), salientando e contrapondo a população surda para os quais faz o enfrentamento de escolas bilíngües, restringindo assim o avanço do movimento surdo, limitando e tirando a oportunidade do crescimento educativo da melhor forma que os representa. A crítica estabelecida na educação inclusiva para os surdos é a escassez de visão sobre as fronteiras que acabam impedindo que a LIBRAS seja a sua principal língua para a comunicação e interação social que envolve os próximos passos da imposição do indivíduo em sociedade. Ressalta-se que uma instituição escolar inclusiva deve impelir os direitos que abarcam a comunicação linguística que corrobore o aproveitamento de sua língua específica, já que muitas escolas comuns preservam somente a língua portuguesa tornando-o a língua de sinais invisível, ou seja, é elencada a língua oficial do país, por conseguinte não supre a necessidade do próximo.

Atualmente foi aprovado pela Câmara dos Deputados o projeto de Lei que modifica a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) sobre a Lei de nº 9.394 20 de dezembro de 1996, reformulando o documento e incluindo a educação bilíngue. Sendo assim, o projeto estabelece a LIBRAS como língua principal, vindo o português como secundária, para a correspondente população surda. O projeto de Lei nº 4909/20 diz: “respeito à diversidade

humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva”. Foi acrescido à LDB o capítulo “Da Educação Bilíngue de Surdos”. No referido documento no capítulo “V - A DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS” acrescido pela Lei nº14.191, de 03/08/2021. Um mero marco conquistado pelos surdos, pois, o intitulado documento da LDB classifica uma modalidade de ensino bilíngue de caráter inclusivo, por conseguinte, essa educação será ofertada em classes comuns, escolas, classes e polos bilíngues para surdos com profissionais altamente qualificados e especializados com supervisão periódica.

Além da educação bilíngüe, os estudantes terão direito a um atendimento educacional especializado e, por sua vez, todos citados estarão disponíveis para a realização da matrícula na entidade escolar regular. É assegurado também, após sancionado o projeto, que a educação bilíngue oferecida deverá ampliar o discernimento em todas as instituições do território nacional brasileiro, no acompanhamento educacional dos envolvidos, desde o nascimento continuamente ao longo da vida, valorizando sua língua, cultura, e incluindo ainda mais em sociedade na reafirmação de sua identidade e especificidade pessoal como cidadão, como também materiais didáticos e programas que incluem a participação das comunidades surdas e entidades que os representa.

Trabalho Colaborativo e AEE para a Inclusão de Surdos

O contexto escolar requer atenção especial para uma educação inclusiva e colaborativa para atender os estudantes surdos, portanto, fazer a contribuição do envolvimento da comunidade escolar, essencial para que a aprendizagem tenha sua forma enriquecedora e colaborativa. Além da formação continuada dos profissionais da educação com boas práticas e metodologias educacionais. As ações colaborativas são compostas tanto pelo professor comum, quanto pelo professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) mais a gestão escolar,

relacionando de maneira recíproca para a melhoria no desenvolvimento do aluno que é o centro de todo o entorno.

O professor de LIBRAS é a peça fundamental para traduzir e transmitir o entendimento educativo para o educando surdo com toda resiliência e praticidade, assegurando de maneira significativa todo o ensino e aprendizado. Os princípios para que haja um bom resultado é a cooperação, transparência, autonomia, saber ouvir e questionar. Nessa direção, a escola tem de precaver todos os respaldos do ambiente escolar, as necessidades de evolução para que ocorra de forma coerente, humanizada e unificada, preparando profissionais na inclusão do estudante surdo, afrontando sua introversão pelo novo método de ensino e que dissipem o medo dos olhares ao seu redor, pois, essa é uma nova realidade que a comunidade surda está conquistando com mais um passo à frente e que os professores, tanto da sala regular como o de intérprete de LIBRAS, trabalhem em colaboração sem restrições.

Com isso, fazer a efetivação dos bons resultados é fortalecer o ambiente educacional com práticas pedagógicas que incluem a todos nesse processo, como também a união entre os professores é de suma importância, pois, são eles que vão transmitir o conhecimento e a adaptação para que os discentes evoluam em sala de aula e socialmente com estratégias inclusivas, preparando-o assim para uma vida constituída em seus direitos. É uma tarefa complexa, uma vez que o professor de ensino regular precisa entrar em consonância com outro professor intérprete com saber especializado, passando juntos numa estrutura de ensino adequado, visto que o professor terá que tirar suas técnicas individuais. A reciprocidade é fundamental para que o ensino colaborativo ocorra de forma efetiva com essa didática inclusiva e que preencha o aluno com saberes fundamentais para sua autonomia e na inserção em sociedade escolar, social e cultural.

A gestão democrática deve ter participação efetiva na comunidade escolar, nos trabalhos pedagógicos, na organização, na construção e na avaliação dos projetos pedagógicos, no conhecimento histórico da comunidade surda, na administração

dos recursos da escola e em todos os processos de tomadas de decisões, bem como, na presença do trabalho da equipe multidisciplinar para melhor atender a todos conforme a necessidade de cada um. Transparência, democracia e autonomia são fatores fundamentais para que o trabalho colaborativo tenha um tom da democratização, facilitando a compreensão, caracterizando de maneira mais explícita a liberdade de expressão. Na possibilidade de um planejamento participativo, em que todos demonstram um papel de atuante, de caráter decisório e influente quanto ao planejamento, portanto, todos os participantes na íntegra e não apenas meros espectadores.

Por toda a heterogeneidade de pessoas que assumem posições e funções diferentes é indispensável o trabalho coletivo e solidário para alcançar os objetivos da escola quanto à formação e aprendizagem dos alunos, havendo todo o respeito às diferenças tornando um trabalho conciliado de forma colaborativa entre os sujeitos da instituição. O trabalho colaborativo é um princípio norteador de suma importância na rede escolar. Além do que o envolvimento da família do estudante é imprescindível nesse processo da vida escolar do mesmo, no repasse de informações de convívio, rotinas e o meio que permeia a realidade do aluno, para que possa de forma planejada abranger uma educação a partir da visão de mundo do aluno surdo, trazendo o melhor desenvolvimento pedagógico-social desse discente, abarcando a reciprocidade da instituição escolar com a família em ênfase.

Salientamos os profissionais que estão com formalizações extras e constituindo bases essenciais para o domínio entre as articulações das Línguas (LIBRAS e Língua Portuguesa). A pedagogia tem a diferença no que concerne ao ensino colaborativo, em que a construção dos currículos desses profissionais tem uma pluralidade extensiva a frente às atualizações das metodologias e didáticas concernentes à educação.

A equipe multidisciplinar para essa colaboração é agudamente precisa, havendo um maior alcance no diâmetro da colaboração, entre profissionais da saúde, professores, equipe gestora, família,

professores intérpretes e a direção. Tudo para que se promova de forma qualitativa um ensino concreto, advindo desde a base educacional infantil, perpassando por toda a sua carreira escolar e social, podendo se comunicar, se expressar com as pessoas e o mundo a fora, estabelecer a inclusão não só dentro da escola, mas, em sociedade. Também é importante compreendemos que os surdos têm seus direitos como qualquer ouvinte, o respeito é mútuo, É preciso entender as necessidades de todos, assim, como na comunidade surda que passou por muitos anos em severos deletérios, e que hoje, a cada conquista que vem surgindo é uma **vitória**, sendo vistos como pessoas que tem sentimentos, sonhos, e pensamentos assim como qualquer outra pessoa.

Classe Comum na Perspectiva da Inclusão de Surdos

A educação inclusiva não é fácil de ser aplicada no dia a dia, ainda que seja efetivada a harmonia entre os discentes ouvintes e surdos no espaço escolar. A inclusão dos surdos na sala comum é de extrema importância, permitindo uma concepção mais abrangente de culturas, alcançando a maior integração inclusiva entre a comunidade escolar e social, como também, o respeito e a construção da identidade do surdo.

Sendo possível ser desenvolvida pela proposta bilíngue, garantindo ao surdo todo o processo de ensino e aprendizado eficaz para a sua totalidade comunicação, enraizando desde sua primeira língua a LIBRAS como mediadora e a secundária sendo a Língua Portuguesa escrita, deixando um ar sociável com condições estruturais e acessibilidades para os alunos com deficiência. Para que isso ocorra de fato, sem ocorrências, as instituições por sua vez precisam estar em devidas condições para a recepção dos envolvidos apoiando e suprindo suas necessidades, pois, se não há recursos disponíveis para oferecer um fundamento concreto, os espaços escolares consequentemente causam a exclusão do público alvo.

Então para que o ambiente escolar possa estimular a inclusão ele tem que estar policiado para estas devidas causas, como

também, a formação dos profissionais com formação continuada, qualificados para efetuar um ensino exímio com olhar sensível e que possa estar no convívio entre diferentes personalidades no mesmo ambiente.

Seguindo nessa linha de pensamento, como discorrido anteriormente, as restrições na relação sociolinguística do estudante causam um efeito manada desastroso para sua formação curricular estudantil com grandes dificuldades no aprendizado. Portanto é importante ressaltar quão excepcional é começar o envolvimento da linguagem na criança desde a educação infantil, onde, os especialistas em concomitância vão moldar as estratégias e um contínuo fio condutor de uma aprendizagem significativa, estabelecendo autonomia com a relação do seu ser, assim interpondo em sociedade. No entanto, essa formação da linguagem é afrontosa na realidade, pois não há demanda de profissionais surdos corroborados com a devida qualificação necessária, resultando no envolvimento da regência da população ouvinte. Alerta-se que, para a alfabetização dos discentes surdos, os profissionais devem ser professores surdos, pois, a melhor compatibilidade e entendimento um com o outro é mais eficiente sem distinções. Do que adianta o educando surdo comparecer em sala de aula e não ter uma base, uma comunicação necessária para o seu desenvolvimento? Como o educando se sente dessa forma?

É complexo não ter uma boa educação, como exemplo, se a educação entre os ouvintes há distintas complicações, como você imagina um estudante surdo tentando compreender os gestos sem ter um ensino qualificado? Isso é uma realidade em que não podemos deixar mascarada. O zelo pela qualificação profissional e suas estratégias adotadas devem ser revisadas periodicamente e não “empurrar com a barriga”. Futuramente, quem vai estar à frente de diferentes horizontes será o estudante e certamente isso o deixará em aflição por não poder se comunicar e expressar seus sentimentos e opiniões, sendo dentro ou fora da escola, restringindo ainda mais a inserção em sociedade.

Conclusões

Em vista dos argumentos ora apresentados neste capítulo, a educação inclusiva é necessária para o desenvolvimento integral dos surdos, principalmente, começando essa estruturação na educação infantil, atendendo suas necessidades, assegurando seus direitos, tornando-os meros críticos reflexivos com práticas que enfatizam sua carreira escolar e social.

Visto que a trajetória da comunidade surda foi de muitas tensões no decorrer da história, no terror do oralismo, com a proibição do uso dos sinais por um grande período, após a comunicação total com a duplicidade entre os sinais e o oralismo, abriu-se uma fenda para a educação dos mesmos.

Atualmente, a proposta bilíngue concilia como sua primeira Língua a LIBRAS e como sua segunda a Língua Portuguesa, mas, ainda há algumas neblinas turvas acerca da falta de interação dos professores, alunos ouvintes e a aliança dos alunos surdos em salas regulares, portanto, a compreensão de um trabalho pedagógico colaborativo é essencial para estar em consonância com a comunidade surda.

É necessário contextualizar um ser humano com metodologias ativas que favoreçam seu cognitivo, sua identidade, sua cultura, e a inserção na sociedade, familiarizando todos esses aspectos no processo de alfabetização no trabalho do intérprete com o educador de classe regular com ferramentas visuais, passando a compreender e a conceituar o mundo.

A formação continuada dos profissionais da educação é excepcionalmente importante com práticas docentes que possam conciliar e desenvolver suas necessidades e formulações de criticidade desde a educação infantil, para moldar o aluno e prepará-lo para um futuro promissor que saiba questionar, distinguir, comunicar, explicar e entender o meio que o norteia. Atuar com o bilinguismo de forma capacitada é enriquecedor, o resultado que trará para o discente abrindo portas para um mundo que valorize sua cultura, sua essência como pessoa, alfabetizando-

o tornando possível a atuação em sociedade exercendo seu papel como cidadão com autonomia.

É preciso que os pedagogos cultivem o prazer e a sede por uma educação igualitária e de grande qualidade, podendo atender à população surda, especializando-se na Língua Brasileira de Sinais e tendo uma formação continuada na diversidade de ensinamentos efetivos para suprir a demanda da necessidade de cada indivíduo.

Agradecimentos

Agradecemos ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC) da Universidade do Oeste Paulista (Unoeste) pelo incentivo à pesquisa, desenvolvida por acadêmico de Pedagogia EAD da Unoeste.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelos direitos das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006.

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

COOK, L.; FRIEND, M. **Co-teaching**: Guidelines for creating effective practices. Focus on Exceptional Children, v. 28, n. 3), p. 1-16, 1995.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas, São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 6ª ed. São Paulo, SP: Atlas, 2005.

MENDES, E. S. **Um estudo sobre bilinguismo e letramento visual no ensino de língua portuguesa escrita para surdos no ensino fundamental II**. Ilhéus, BA: UESC, 2015.

PACHECO, J. *et. al.* **Caminhos para a inclusão**: um guia para o aprimoramento da equipe escolar. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PEREIRA, M. C. **Leitura, escrita e surdez**. São Paulo: Secretaria do Estado de São Paulo. 2006.

RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação**: Doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SENA, F. S., CARVALHO, L. S. F. B. MELO, M. A. L. Surdez: uma abordagem sobre a perspectiva oralista. **V Conedu - Congresso Nacional de Educação**. 2017. Disponível em: http://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO_EV117_MD1_SA10_ID1174_16092018212333.pdf, acesso em 16 de agosto de 2022.

SILVA, R. M. G.; SILVA, D. M. A língua brasileira de sinais (libras): direitos e desafios na educação dos surdos e na formação de professores. In: **Língua e linguagem**: as suas multifaces para o ensino. Organizadores e Autores. Pará de Minas, MG: Virtual Books Editora, Publicação 2019. E-book no formata PDF. 218p.

SOUTO, M. W. A. Oralismo X Bilinguismo: filosofias educacionais historicamente contrastantes e presentes na educação para o surdo. In: **XIII EDUCERE (Congresso Nacional de Educação)**. Anais 2017. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25285_12446.pdf. Acesso em 16 de agosto de 2022.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. 1994.

SUPERDOTAÇÃO E DUPLA EXCEPCIONALIDADE: contribuições da produção acadêmica nacional

Beatriz Padilha da Silva¹

Ketilin Mayra Pedro²

Introdução

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, os alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD) apresentam “potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse” (BRASIL, 2008, p. 15).

Indivíduos com AH/SD podem demonstrar potencial e interesse nas mais diversas áreas do conhecimento, tais como: interpessoal; intrapessoal; espacial; musical; corporal; lingüística; lógica e naturalista.

As principais características desses indivíduos consistem em: facilidade ao desenvolver atividades de seu interesse; vocabulário avançado; excelente atenção; concentração; liderança; alto grau de curiosidade; persistência; independência; autonomia; iniciativa; criatividade; imaginação e repertório de informações de múltiplas

¹ Pedagoga pelo Centro Universitário Sagrado Coração Bauru/SP. Atualmente é professora da rede particular de Educação Básica no município de Bauru/SP.

² Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho". Atualmente é docente do Departamento de Psicologia, da Universidade Federal de São Carlos e Professora Colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem da Universidades Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho" - Campus de Bauru.

áreas, memória fotográfica e, muitas vezes, dispensam auxílio dos profissionais em suas práticas (MORALES CHÁCON, 2010).

Para o teórico Renzulli (1986), os indivíduos com AH/SD possuem três traços básicos de comportamento, nomeados por ele como Teoria dos Três Anéis, são eles: habilidade acima da média, envolvimento com a tarefa e altos níveis de criatividade. Dessa maneira, o autor compreende que o fenômeno da superdotação deve ser analisado com base na expressão desses três comportamentos.

Há inúmeros mitos que perpassam o fenômeno da superdotação, um deles consiste na crença de que os indivíduos com AH/SD apresentam alto desempenho em todas as áreas do conhecimento, no entanto, geralmente as habilidades são direcionadas a uma única área do saber, portanto, é comum também que haja dificuldade ou distúrbio de aprendizagem em outras áreas. Juntamente a esse aspecto, surge também a ideia de que todo indivíduo superdotado apresentará um QI excepcional, mas tudo dependerá da sua área de domínio e das demais características individuais do sujeito (WINNER, 1998).

Quando as AH/SD estão associadas com algum transtorno, deficiência e/ou dificuldade temos o fenômeno da dupla excepcionalidade (2e), que é definido como a presença da alta habilidade, ocorrendo simultaneamente a um déficit psicológico, comportamental e neurológico. Há casos em que pessoas desenvolvem habilidades excepcionais e, por outro lado, possuem déficits em algumas ocupações, com possibilidades de ocorrer o inverso.

Segundo Alves e Nakano (2015), a dupla-excepcionalidade pode ser definida como a presença de capacidades superiores em uma ou mais áreas, que ocorre conjuntamente com as deficiências ou condições tidas como incompatíveis a essas capacidades.

A "dupla-excepcionalidade" pode ser definida como a presença de alta performance, talento, habilidade ou potencial, ocorrendo em conjunto com uma desordem psiquiátrica, educacional, sensorial e

física. Envolve, também, a ideia de que pessoas que demonstram capacidades superiores em uma ou mais áreas poderiam apresentar ao mesmo tempo deficiências ou condições incompatíveis com essas características. Como exemplo, na área cognitiva, pode-se citar casos em que crianças possuem Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) juntamente com transtornos do neurodesenvolvimento, como a Síndrome de Asperger (SA), Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Transtornos de Aprendizagem (TA), dentre outros (ALVES; NAKANO, 2015, p. 327).

Alguns cuidados precisam ser adotados ao diagnosticar um indivíduo que possui esses aspectos, pois é um processo complexo e nem todas as análises são classificadas de modo quantitativo, portanto envolve muita experiência e estudos. Kalbfleisch e Iguchi (2008) indicam alguns dados para o processo de identificação: análise do histórico do indivíduo resultadas de uma bateria de conhecimentos; teste de inteligência e de criatividade; indicadores de processamento cognitivo e observações comportamentais, assim como avaliação de pais e professores.

Considerando as orientações das políticas públicas educacionais vigentes, acreditamos que todos os estudantes, independentemente de suas especificidades, devem ter suas necessidades educacionais atendidas, desenvolvendo assim todo o seu potencial cognitivo e criativo.

Diante do exposto, fica evidente a necessidade de ampliarmos os estudos e as discussões sobre o fenômeno da dupla excepcionalidade, de modo que familiares e professores conheçam e compreendam esse fenômeno. Assim, a problemática para este estudo consiste em identificar: quais são as especificidades que podemos encontrar nos casos de dupla excepcionalidade? Quais as características destes indivíduos? Quais as contribuições da literatura para compreensão desse fenômeno?

Sendo assim, torna-se necessário pesquisar e conhecer o que se tem produzido sobre a área, para que possamos analisar o cenário atual e apontar novas demandas e caminhos. Daí a necessidade de analisar o *corpus* da pesquisa nas mais variadas áreas:

[...] há hoje um farto volume de publicações em periódicos e anais de eventos tratando de uma ampla diversidade de problemas que vêm a propósito na compreensão e equacionamento de questões implicadas na Educação Inclusiva e de seus correlatos. Para um avanço qualitativo expressivo pode estar faltando uma ampla revisão e sistematização dos resultados encontrados, e principalmente um vigoroso esforço para uma análise crítica e incorporação desses achados no corpo de conhecimentos já existentes para a construção de referenciais teóricos sólidos [...] (OMOTE, 2014, p. 21).

O avanço na produção do conhecimento acontece quando nos voltamos para o que já foi produzido, por meio de uma revisão da literatura. De acordo com Omote (2014), precisamos, constantemente, revisar de modo crítico as produções científicas. Sendo assim, este trabalho caracteriza-se como uma revisão de literatura, tendo por objetivo geral analisar as produções acadêmicas sobre Altas Habilidades/Superdotação, no âmbito da dupla excepcionalidade.

Método

Esta pesquisa caracteriza-se como bibliográfica. “A pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”. (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 166).

Nessa perspectiva, consistiu um trabalho de revisão da literatura ³, que teve como conteúdo a análise de artigos, dissertações e teses, as quais discutiram sobre a superdotação e a dupla excepcionalidade. Para tanto, foram realizadas pesquisas nos seguintes bancos de dados: Biblioteca Digital de Teses e

³A revisão de literatura foi atualizada no primeiro semestre de 2021.

Dissertações⁴ (BDTD), Portal de Periódicos da CAPES⁵ e na *Scientific Eletronic Library Online*⁶ (SciELO). Barbosa (2014) destaca que tais portais se configuram como os mais importantes no cenário atual.

Com o intuito de encontrar produções acadêmicas pertinentes para a realização da pesquisa, os seguintes descritores foram utilizados nas bases de dados: “Dupla excepcionalidade AND Superdotação”; “Dupla excepcionalidade AND talento”; “Dupla excepcionalidade AND Educação Especial”.

Em relação à variedade de descritores que foram utilizados no levantamento bibliográfico, ressaltamos que no Brasil não há um consenso em relação à terminologia utilizada na área, sendo que a mesma sofre alterações de acordo com o referencial teórico utilizado. Após a realização do levantamento, os resultados foram comparados, com o intuito de excluir as produções que apareceram mais de uma vez.

Além da análise das contribuições das produções acadêmicas, apresentamos uma síntese de cada uma das produções selecionadas. Por fim, evidenciamos que as informações apresentadas na pesquisa podem servir como material de estudo e auxílio para professores, educadores, familiares, e profissionais da educação que apresentam dúvidas ou inseguranças no que se refere ao campo da dupla excepcionalidade.

Resultados e Discussões

Foram realizadas diferentes pesquisas nos seguintes bancos de dados: BDTD, Portal de Periódicos da CAPES e SCIELO, não tornando possível a inserção de informações do último, por

⁴ Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>

⁵ Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php?>

⁶ Disponível em: <https://www.scielo.br/>

apresentar as mesmas pesquisas, com os descritores equivalentes aos que os anteriores trouxeram.

O Quadro 01 apresenta a pesquisa realizada na BDTD com os descritores: dupla excepcionalidade *and* superdotação e dupla excepcionalidade *and* educação especial. No intervalo temporal de 2016 a 2020, foram encontradas um total de quatro dissertações, no entanto uma delas se repetia, resultando assim em três publicações.

O Quadro 02 apresenta a busca realizada no Portal de Periódicos da CAPES. Com os descritores Dupla Excepcionalidade *And* Superdotação, encontramos seis produções acadêmicas que datam de 2015 a 2020, no entanto uma delas não se enquadrava na temática trabalhada nesta pesquisa, resultando assim em cinco publicações.

Quadro 01 – Produções encontradas na BDTD.

Descritores	Autores	Título	Tipo	Ano
Dupla Excepcionalidade <i>And</i> Superdotação	Ogeda, Clarissa Maria Marques	Superdotação e transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: um estudo de indicadores e habilidades sociais	Dissertação	2020
	Souto, Waleska Karinne Soares Coutinho	Inclusão educacional de um aluno superdotado com transtorno de Asperger no ensino fundamental: um estudo de caso	Dissertação	2019
Dupla Excepcionalidade <i>And</i> Ed. Especial	Massuda, Mayra Berto	Indicadores de dotação em educandos diagnosticados com transtorno de déficit de atenção/hiperatividade	Dissertação	2016

Fonte: elaboração própria.

Quadro 02 – Produções encontradas no Portal de Periódicos da CAPES.

Descritores	Autores	Título	Revista	Ano
Dupla Excepcionalidade <i>And</i> Superdotação	Vilarinho-Rezende, Daniela; de Souza Fleith, Denise; Lima Soriano Alencar, Eunice Maria	Desafios no diagnóstico de dupla excepcionalidade: um estudo de caso	Revista de Psicologia (PUCP)	2016
	Pfeiffer, S.I.	<i>Gifted students with a coexisting disability: The twice exceptional</i> Estudantes com altas habilidades/superdotação com deficiência associada: a dupla excepcionalidade	Estudos de Psicologia (Campinas)	2015

	Uberti, Letícia Bitencourt; Rosa, Rafaela Rossini	Dupla excepcionalidade no filme “O Som do Coração”: uma reflexão sob a perspectiva neuropsicológica	<i>Research, Society and Development</i>	2020
	Lopes, Betania Jacob Stange; Gil, Maria Stella Coutinho de Alcantara	Altas Habilidades/Superdotação percebidas pelas mães nos seus filhos com Deficiência Visual	Revista Brasileira de Educação Especial	2016
	Alves, Rauni Jande Roama; Nakano, Tatiana de Cassia	<i>Creative performance and their relationship with different measures of intelligence in children with developmental dyslexia: an exploratory study</i> Desempenho criativo e suas relações com diferentes medidas de inteligência em crianças com dislexia do desenvolvimento: um estudo exploratório.	Psicologia: Reflexão & Crítica	2015

Fonte: elaboração própria.

A fim de analisar as produções encontradas e verificar o impacto acadêmico de cada uma delas, a seguir apresentaremos uma síntese de cada um dos estudos selecionados para a pesquisa.

O estudo de Ogeda (2020) teve por objetivo: identificar indicadores de superdotação pela avaliação dos pais/responsáveis; identificar indicadores de TDAH, por meio da avaliação dos pais/responsáveis; avaliar o repertório de Habilidades Sociais, por meio da avaliação dos pais/responsáveis e do protocolo de auto-avaliação; realizar uma identificação preliminar de casos de dupla excepcionalidade; investigar a percepção dos pais/responsáveis sobre os estudantes inseridos nos fenômenos investigados; analisar comparativamente similitudes e diferenças nos indicadores encontrados em cada um dos grupos; avaliar a relação dos dados com os indicadores da dupla excepcionalidade.

A pesquisa desenvolvida foi de caráter quanti-qualitativa, avaliativa e comparativa. A coleta de dados foi feita com 12 estudantes que tinham entre seis e 13 anos e seus respectivos pais, somando 36 entrevistados, com o intuito de avaliar crianças em caso de Superdotação, TDAH e dupla excepcionalidade. A seleção dos participantes contou com os seguintes critérios: gênero, idade, nível de escolaridade, grau de parentesco e uso de medicamentos. Os instrumentos utilizados foram: avaliação sociodemográfica e socioemocional, características associadas à Superdotação, MTA-SNAP IV⁷¹; roteiro de entrevista e Avaliação de Habilidades Sociais. A partir dos instrumentos aplicados foram encontrados os seguintes resultados: indícios de superdotação; déficit de atenção; hiperatividade; habilidades sociais e análises realizadas pelos responsáveis. Dessa maneira, houve divisão entre dois grupos: alunos considerados precoces, a partir dos seus comportamentos superdotados e alunos com hipótese indicativa de TDAH, sendo composto por seis alunos em cada etapa.

⁷¹ O MTA-SNAP-IV avalia diretamente os sintomas centrais do TDAH e do transtorno desafiador de oposição (TDO), conforme descrito no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais.

Os resultados da pesquisa indicaram a identificação de estudantes com indicativos de 2e, questões interpessoais, emocionais e comportamentais preocupantes. É importante conhecer e se aprofundar no assunto, a fim de proporcionar um desenvolvimento significativo, melhor acolhimento aos responsáveis, e a necessidade de trabalhar com os campos multidisciplinares. Isso faz a diferença para o desenvolvimento do participante e a exclusão do caso pela falta de excelência na identificação da 2e.

A dissertação de Souto (2020) elencou os seguintes objetivos de pesquisa: analisar o processo de inclusão educacional de um aluno superdotado com Transtorno de Asperger no ensino fundamental a partir da perspectiva dos diversos atores envolvidos (gestores, professores, mãe e o próprio aluno); despertar o interesse de pesquisadores, educadores e profissionais acerca da inclusão dos alunos com 2e, bem como um suporte das políticas públicas e auxílio especializado tanto para o estudante, quanto às famílias. Utilizando o modo qualitativo a coleta e a análise dos dados foram realizadas em quatro etapas, sendo elas: pré-análise, codificação, categorização e inferência. Referindo-se ao primeiro, a organização do material; o segundo, a leitura, desenvolvimento dos objetivos gerais e hipóteses; no terceiro momento, classificação de materiais finalizando com a exploração e aprofundamento nas informações coletadas.

Foram avaliados quais aspectos contribuíram e influenciaram para a inclusão do aluno, seus desafios e assistência educacional recebida pela criança, simultaneamente com três diferentes instrumentos: entrevistas, análise da coleta e observações relacionadas ao contexto escolar. Houve a participação de um menino de 11 anos, identificado com 2e, a mãe, a diretora da escola e os professores. O referencial teórico adotado para esse estudo foi o modelo dos Três Anéis proposto por Joseph Renzulli.

Souto (2020) apresentou em seus resultados a importância de incluir o educando na classe comum do ensino regular com o acompanhamento na sala de recursos, que resultou em uma grande

evolução detectada nos aspectos acadêmicos, familiares e socioemocionais durante todo o processo de análise.

Massuda (2016) elencou os seguintes objetivos de pesquisa para o seu estudo: verificar se há indicadores de superdotação em alunos diagnosticados com TDAH; levantar e analisar as atitudes dos professores sobre a superdotação e capacitá-los para a utilização do instrumento de identificação de superdotação.

Foram utilizados os seguintes instrumentos para coleta de dados: fichas de caracterização do profissional da área; Escala *Likert* de Atitudes em Relação à Identificação e ao Desenvolvimento de Talentos (ELAIDT); observação em sala de aula, sendo composta por um estudo de caso piloto e outros dois de casos múltiplos. Fez-se necessária a participação de diferentes indivíduos, dentre eles: um psiquiatra; duas psicólogas; uma fonoaudióloga; um pediatra; três professores do Ensino Fundamental I; três crianças indicadas pelo Centros de Atendimento Psicossocial (CAPSi) com TDAH e 63 crianças não indicadas pelo CAPSi, mas que se relacionam com as diagnosticadas com TDAH. As crianças selecionadas pelo CAPSi foram escolhidas de acordo com alguns critérios: expor o diagnóstico de TDAH realizado por seus profissionais; estar em tratamento pelo CAPSi; estarem matriculadas no Ensino Fundamental I na cidade onde foi aplicada a pesquisa e apresentar o Termo De Consentimento Livre e Esclarecido aos responsáveis.

Houve critérios de seleção para os professores participantes, sendo eles: ser diretor ou diretora do Ensino Fundamental I na cidade onde foi aplicada a pesquisa; ter um aluno diagnosticado com TDAH e indicado pelo CAPSi; participar do treinamento para a aplicação do instrumento de identificação e apresentar o Termo de Consentimento.

A partir dos resultados verificou-se a suposição de superdotação em dois alunos com TDAH: um com quatro hipóteses no domínio, perante a criatividade e invenção; outro com dois indicadores na área socioafetiva e um indicador na área de inteligência com habilidade na comunicação. Os dados de pesquisa apontaram que, frequentemente, esse público-alvo não é

valorizado em sala de aula, em vista disso, denominam como único responsável pela educação desse aluno, os educadores especiais, desconsiderando outros serviços necessários para a formação de qualidade do educando.

Há mitos e crenças relacionados ao assunto que interferem na identificação e no desenvolvimento do indivíduo e na busca por aprimorar conteúdos, aprender como devem fornecer assistência, se aprofundar sobre a temática para expandir conhecimentos e conseguir aplicá-los da melhor maneira, em sala de aula.

A investigação de Vilarinho-Rezende (2016) teve como objetivo relatar um estudo de caso de uma criança superdotada que estava em processo de identificação de uma suposta Síndrome de Asperger, ou seja, de uma 2e. Ao final, esperava-se compreender melhor as dificuldades encontradas pelos profissionais da área em relação ao diagnóstico da 2e, conhecer possíveis formas de abordar o tema no tratamento com a criança e entender o impacto desse diagnóstico para a família.

O participante principal desta pesquisa foi uma criança de nome fictício de Marcos, de oito anos e seis meses que estudava no 4º ano do ensino fundamental em uma escola particular. O participante da pesquisa foi selecionado por meio de uma amostra de conveniência. Foram realizadas sete entrevistas, todas gravadas através de áudio. A primeira pessoa a participar foi a mãe de Marcos e as questões abordadas versavam sobre: gestação, nascimento, seu desenvolvimento em diferentes dimensões - família, vida escolar-, processo de diagnóstico da superdotação e suspeita de Síndrome de Asperger.

Posteriormente, houve uma conversa informal com a criança sobre seus interesses e a vida escolar. Em outra etapa, os profissionais que acompanhavam o menino: a psicoterapeuta, a terapeuta de psicomotricidade, o professor e a psicóloga do programa de atendimento ao aluno superdotado, avançaram na discussão, tendo como itens: desenvolvimento profissional; entendimento sobre superdotação; histórico do atendimento de

Marcos; compreensão pertinente às dificuldades; avanços da criança e posicionamento sob o diagnóstico de 2e.

Pode-se concluir, a partir dos resultados encontrados, que mesmo os profissionais qualificados e experientes na área sentem grande dificuldade na caracterização de crianças com 2e, como: quais procedimentos realizar para a melhor efetivação das intervenções e como o diagnóstico interfere na família, dificuldades nas habilidades sociais e motoras da criança, a falta de naturalidade, resistência a mudanças e tendência a dialogar acerca de um único tema. Notam-se muitas semelhanças entre as características de superdotação e os comportamentos da Síndrome de Asperger. Os resultados deste estudo de caso também apontaram a importância de um trabalho multidisciplinar, e de novas pesquisas acerca do processo de identificação da dupla excepcionalidade e as dificuldades obtidas pelos profissionais e familiares.

Pfeiffer (2020) em seu estudo aponta os seguintes objetivos de pesquisa: apresentar os desafios do indivíduo com 2e, dificuldades e suas especificidades, incluindo a discussão sobre TDAH, doenças específicas, diagnósticos equivocados, dificuldades de aprendizagem específicas e suicídio. Cabe destacar que, mesmo não fazendo parte desse quadro de transtornos, tais dificuldades fazem parte da realidade dos adolescentes superdotados, sendo considerado como a terceira principal causa de morte entre os adolescentes nos EUA, pelo sentimento de solidão, por haver falta de entendimento e soluções para suas inquietações, dentre outros, ou seja, o autor explorou a definição e caracterização dos temas, bem como suas especificidades, além disso, realizou análises perante essas circunstâncias interligadas.

O referido artigo fundamentou-se na experiência clínica do autor com estudantes superdotados com transtornos de uma ou mais doenças diagnosticadas no mesmo paciente, transparecendo desafios relacionados à saúde, saúde mental, aspectos comportamentais, âmbito acadêmico e psíquico, dentre outros.

Os resultados deste estudo constataram a existência de diferentes tipos de 2e, de modo que há um número significativo de

estudantes com 2e, coexistindo assim dois ou mais distúrbios e/ou problemas de saúde. É preciso atentar-se para o resultado das intervenções negativas e os obstáculos psicológicos enfrentados, a partir das vivências dos adolescentes.

O artigo de Uberti e Rosa (2020) teve por objetivo apresentar um estudo de caso clínico pelo viés da Neuropsicologia, por meio da análise do personagem principal do filme “O Som do Coração” e caracterizar as manifestações características de AH/SD apresentadas pelo personagem principal, delineando pontos em comum com transtornos neurodesenvolvimentais. O delineamento metodológico adotado foi o estudo de caso por meio da ficção, baseado na metodologia do Arco de Charles Maguerez, composta pela primeira etapa, na qual é a observação e identificação de problemas e dificuldades; a segunda etapa corresponde ao levantamento de hipóteses; na terceira, realiza-se a teorização, em que o conteúdo é buscado e organizado tecnicamente. As últimas etapas (Hipótese de solução e Aplicação à Realidade) dizem respeito, respectivamente, à elaboração da análise, coexistindo na construção do conhecimento teórico e a aplicação em forma de tratamento.

O filme conta a história de um pequeno órfão que desde a primeira infância teve um grande contato com a música e nasceu com o dom de ouvir e tocar. Descoberto como prodígio da música, com apenas 12 anos, tornou-se aluno da faculdade de artes nos Estados Unidos. Com alta sensibilidade, curiosidade, grande facilidade musical, percepção e agilidade ao tocar diferentes notas e improvisar, dentre outras diversas habilidades cognitivas, juntamente com dificuldade em prestar muita atenção, dificuldade em finalizar tarefas, distração, impulsividade, os autores suspeitaram de sua 2e.

Os resultados obtidos a partir da pesquisa demonstraram que nem todos os comportamentos citados como peculiares das AH/SD se expõem em todos os avaliados, não podendo ser conclusivo e assertivo, visto que foram pouco explorados. Já sendo caracterizado como um dos principais desafios ao diagnóstico da 2e, foi anunciada a desatenção dos dois casos: AH/SD e TDAH. Foi

possível observar que nem todos os comportamentos tidos como típicos das AH/SD se manifestam claramente.

Lopes e Gil (2016) objetivaram em seu estudo verificar se mães de crianças com deficiência visual identificavam características e comportamentos comuns às aquelas com AH/SD. O estudo foi desenvolvido na sede de uma Organização Não Governamental (ONG), com a participação de três mães, entre 37 e 46 anos, com nível de escolaridade igual ou superior ao Ensino Fundamental completo. Na coleta de dados, foram utilizados os seguintes instrumentos: ficha de identificação; caracterização de pais; formulário para identificar as altas AH/SD; subtestes das escalas verbais Wechsler de Inteligência (WISC III), adaptadas para pessoas com deficiência visual.

Os resultados da pesquisa permitiram identificar a baixa expectativa dos pais perante seus filhos com deficiência visual e como ela pode ser superada através da proposta dos Três Anéis de Joseph Renzulli. Considerando a Escala Verbal, a mesma não apresentou sinais evidentes para que os filhos fossem declarados superdotados como foram apresentados em outra análise. As mães apontaram reconhecer o potencial dos seus filhos e valorizar suas habilidades perante díspares circunstâncias.

A pesquisa de Alves e Nakano (2015) teve como objetivos: verificar o desempenho criativo e suas relações com diferentes medidas de inteligência em uma população de crianças com Dislexia do Desenvolvimento; estimar as correlações entre esse desempenho e diferentes medidas de inteligência, a fim de verificar se nessa amostra encontrar-se-ia um padrão ou se, assim como apontado na literatura, as correlações variaram em razão do uso de diferentes instrumentos. A partir desse objetivo visou-se, secundariamente, também discutir a possibilidade da presença da dupla-excepcionalidade nessa mesma população.

Utilizou-se no estudo, o método exploratório e, para aplicá-lo, houve 13 participantes com Dislexia do Desenvolvimento, sendo divididos em 61% do sexo masculino e 39% do sexo feminino, com idades entre nove e onze anos, com grau de escolaridade entre o

terceiro ao sétimo ano, sendo sua maioria no quinto e sexto ano do ensino fundamental, do ensino público. Os seguintes testes foram aplicados nos participantes: teste de criatividade figural infantil (TCFI); escala de inteligência Wechsler para crianças (WISC-III); matrizes progressivas coloridas de Raven (MPCR) e o desenho da figura humana (DFH-III), composto por três atividades, as crianças tinham que responder através de desenhos. A partir disso, foram analisadas 12 características criativas: fluência, flexibilidade, elaboração, originalidade, expressão de emoção, fantasia, movimento, perspectiva incomum, perspectiva interna, uso de contexto, extensão de limites e títulos expressivos.

Os resultados indicaram um número maior de crianças classificadas na média, no que diz respeito à criatividade e à inteligência e melhor desempenho no fator emotividade. Quatro participantes apresentaram desempenho acima da média, sendo possível identificá-los com 2e e somente um apresentou desempenho “médio inferior”. Também foi apontada a escassez de produções nacionais sobre a temática, a visão dos autores a partir da ideia de padronização de termos utilizados sobre as dificuldades de aprendizagens, com o intuito de facilitar a compreensão dos leitores e contribuições significativas ao analisar o assunto.

Após a revisão de literatura realizada, verificamos que das oito produções acadêmicas encontradas, duas foram desenvolvidas por pesquisadores norte-americanos, e que a maioria tratava do TDAH, Asperger e AH/SD. Nesse aspecto, os estudos de Alves e Nakano (2015) e Lopes e Gil (2016) diferenciam-se, visto que estes abordavam a Dislexia e a Deficiência visual, respectivamente, no âmbito da 2e.

Ao analisar as pesquisas em relação ao público-alvo selecionado como participante, verificamos que não houve unanimidade; as pesquisas contaram com a participação de pais/responsáveis, profissionais de saúde, da educação e estudantes com deficiências ou transtornos de faixa etária entre seis e 13 anos. Destacamos que em relação aos participantes, a pesquisa de Uberti e Rosa (2020) se diferenciou das outras por ter como foco, a análise de um personagem principal do filme “O Som do Coração”.

Quando analisamos os objetivos das pesquisas, verificamos que a maioria compreendeu a análise e investigação das especificidades relacionadas a 2e, além de objetivar despertar interesses em pesquisadores, analisar atitudes e dificuldades encontradas pelos profissionais diante do tema.

Sobre o tipo de pesquisa adotado, verificamos que estas utilizaram abordagens: quantitativa, qualitativa, avaliativa e comparativa. Em relação à identificação da 2e, Kalbfleisch e Iguchi (2008) indicaram algumas etapas importantes: análise do histórico do indivíduo; teste de inteligência e de criatividade; indicadores de processamento cognitivo e observações comportamentais, assim como avaliação de pais e professores.

Ao analisar os instrumentos de pesquisa adotados nas produções analisadas, observamos que os autores apresentaram propostas variadas. Souto (2020) utilizou-se de entrevistas semi-estruturadas, análise documental e observações diretas no contexto escolar. Massuda (2016) adotou o uso de fichas de caracterização do profissional da área; Escala *Likert* de atitudes em relação à identificação e ao desenvolvimento de talentos; e observação em sala de aula, sendo composta por um estudo de caso piloto e outros dois de casos múltiplos. Uberti e Rosa (2020) aplicaram o Arco de Charles Maguerez.

A coleta de dados de Lopes e Gil (2016) foi dividida em ficha de identificação; caracterização de pais; formulário para identificar as altas AH/SD; subtestes das escalas verbais Wechsler de Inteligência (WISC III), adaptadas para pessoas com deficiência visual, compondo com uma tabela baseada na teoria de Renzulli, os Três Anéis. Vale destacar que para o teórico Renzulli (1986), os indivíduos com AH/SD possuem três traços básicos de comportamento, nomeados por ele como teoria “dos três anéis”, são eles: habilidade acima da média, envolvimento com a tarefa e altos níveis de criatividade. Dessa maneira, o autor compreende que o fenômeno da superdotação deve ser analisado com base na expressão desses três comportamentos.

Alves e Nakano (2015) utilizaram os seguintes instrumentos: teste de criatividade figural infantil (TCFI), escala de inteligência Wechsler para crianças (WISC-III), matrizes progressivas coloridas de Raven (MPCR) e o desenho da figura humana (DFH-III), composto por três atividades, as crianças tinham que responder através de desenhos. A partir disso, foram analisadas 12 características criativas: fluência, flexibilidade, elaboração, originalidade, expressão de emoção, fantasia, movimento, perspectiva incomum, perspectiva interna, uso de contexto, extensão de limites e títulos expressivos. Fundamentados em cada desempenho, passaram por outras etapas, análises e classificações.

Sobre a definição de 2e, destacamos os achados:

[...] esses estudantes estão em um grupo de risco para dificuldades sociais, emocionais e insucesso escolar, e propõem uma definição, a fim de que os profissionais identifiquem esses estudantes e desenvolvam programas para atender às suas necessidades. Apoiam a mudança de foco para os pontos fortes e desenvolvimento dos potenciais dos estudantes (OGEDA, 2020, p. 32).

Assim, ao analisarmos as contribuições das pesquisas, constatamos que há apontamentos convergentes entre elas, tais como: a importância da inclusão dos estudantes no ensino regular e o apoio das salas de recursos; a desvalorização do público-alvo da educação especial em sala de aula. A desconsideração perante os profissionais de diferentes áreas denomina como único responsável pela educação desse aluno, a importância do profissional de Educação Especial e a necessidade de ofertar serviços de ordem complementar e suplementar para a formação de qualidade do educando.

Em relação a 2e que compreende o fenômeno das AH/SD e o TDAH, é possível verificar que os mitos e crenças interferem no processo de identificação e no desenvolvimento do indivíduo. Há inúmeros mitos que perpassam o fenômeno da superdotação, um deles consiste na crença de que os indivíduos com AH/SD

apresentam alto desempenho em todas as áreas do conhecimento, no entanto, geralmente as habilidades são direcionadas a uma única área do saber, portanto, é comum também que haja dificuldade ou distúrbio de aprendizagem em outras áreas. Juntamente a esse aspecto, surge também a ideia de que todo indivíduo superdotado apresentará um QI excepcional, mas tudo dependerá da sua área de domínio e das demais características individuais do sujeito (WINNER, 1998).

As produções analisadas apontaram ainda o número significativo de estudantes com 2e, coexistindo assim duas ou mais condições específicas em um mesmo indivíduo. Além disso, os estudos revelaram a falta de entendimento e soluções para estudantes com 2e, baixa expectativa dos pais perante os filhos que apresentam essa condição. Nesta perspectiva, Ogeda (2020) e Vilarinho-Rezende (2016) trouxeram em suas conclusões a importância e a necessidade de trabalhar com profissionais e áreas multidisciplinares, de modo que uma identificação e atendimento educacional adequado faz a diferença no desenvolvimento do indivíduo.

A revisão de literatura realizada evidenciou a escassez de produções nacionais sobre a temática, e indicou a importância de os profissionais se aprofundarem nesta área do conhecimento. Pode-se destacar também que mesmo os profissionais qualificados e experientes na área sentem grande dificuldade na caracterização de crianças com 2e, de modo que há poucos procedimentos e instrumentos padronizados que garantam uma identificação e intervenção efetiva. Tal constatação corrobora com os achados apresentados a seguir.

Os profissionais que lidam com a educação apresentam um conhecimento superficial e incompleto do aluno com altas habilidades, além de não contarem com uma orientação focada nas práticas educacionais voltadas para essa clientela. Percebe-se que a falta de informação também desfavorece o desenvolvimento de práticas adequadas a essas crianças (ANTIPOFF; CAMPOS, 2010, p. 7).

Por fim, há que se destacar ainda, que a escassez de instrumentos pedagógicos que possibilitem ao professor um rastreamento inicial da 2e, e a pouca inserção do tema em cursos de formação inicial e continuada acarretam uma baixa informação sobre o tema por parte da comunidade, das escolas e das famílias, dificultando assim um atendimento educacional que atenda às especificidades desses indivíduos. “Esses estudantes estão em um grupo de risco para dificuldades sociais, emocionais e insucesso escolar, e propõem uma definição, a fim de que os profissionais identifiquem esses estudantes e desenvolvam programas para atender às suas necessidades” (OGEDA, 2020, p. 32).

Considerações Finais

O objetivo geral que norteou a realização desta pesquisa consistiu na identificação e análise das produções acadêmicas sobre AH/SD, no âmbito da dupla excepcionalidade. Ao realizarmos os levantamentos nas bases de dados indicadas no método da pesquisa, identificamos oito produções acadêmicas que versavam sobre a temática da superdotação e da dupla-excepcionalidade. O baixo número de pesquisas encontradas indicou que a produção científica em nosso país sobre a referida temática ainda é incipiente, de modo que há pouca inserção do tema em cursos de formação inicial e continuada, ocasionando assim pouco acesso em relação à temática por parte da comunidade, das escolas e das famílias, dificultando assim, a oferta de um atendimento educacional especializado que atenda as especificidades desses indivíduos.

Os resultados das pesquisas analisadas indicaram a importância de os profissionais aprofundarem e expandirem seus conhecimentos sobre o assunto. Pode-se destacar também que mesmo os profissionais qualificados e experientes na área sentem grande dificuldade na caracterização de crianças com 2e, de modo que há poucos procedimentos e instrumentos padronizados que garantam uma identificação e intervenção efetiva. Observamos, de modo geral, a existência de um conhecimento incipiente sobre a

temática, indicando assim a necessidade de realização de novas pesquisas que tratem do rastreamento, identificação e atendimento educacional desses estudantes.

Destacamos a necessidade de desmistificar os mitos e crenças sobre a temática, uma vez que estes interferem no processo de identificação da 2e no desenvolvimento do indivíduo. Com base nos achados das pesquisas, indicamos ainda a importância de promover parcerias com profissionais de áreas multidisciplinares, de modo que a identificação e o atendimento educacional especializado sejam assertivos e significativos para o estudante. Além disso, faz-se necessário considerar o acolhimento dos familiares, evitando assim adversidade social e emocional que podem desestabilizar a família e comprometer o desenvolvimento do indivíduo. Espera-se que este estudo contribua significativamente para todos os leitores interessados pela temática, que compreendam a importância desse fenômeno e suas especificidades, o quanto é válido procurar auxílio para melhores encaminhamentos, procurar por informações, a fim de conhecer as características predominantes da 2e, para que possamos intervir intencionalmente na vida destes indivíduos.

Referências

- ALVES, R. J. R.; NAKANO, T. C. A dupla-excepcionalidade: relações entre altas habilidades/superdotação com a síndrome de Asperger, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade e transtornos de aprendizagem. **Rev. psicopedag.** [online]. 2015, vol.32, n.99, p. 346-360.
- ANTIPOFF, C. A.; CAMPOS, R. H. F. Superdotação e seus mitos. **Psicol. Esc. Educ.** [online]. 2010, vol.14, n.2, p.301-309.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

KALBFLEISCH, M. L.; IGUCHI, C. M. Twice-exceptional learners. *In*: PLUCKER, J; CALLAHAN, C. M. (Orgs.). **Critical issues and practices in gifted education**. Waco: Prufrock Press; 2008. p. 707-20.

LOPES, B. J. S.; GIL, M. S. C. A. Altas Habilidades/Superdotação Percebidas pelas Mães nos Seus Filhos com Deficiência Visual. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v.22, n. 2, p. 203-220, Jun 2016.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MASSUDA, M. B. **Indicadores De Dotação Em Educandos Diagnosticados Com Transtorno De Déficit De Atenção/hiperatividade**. Universidade Federal de São Carlos Centro de Educação e Ciências Humanas Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. 26 fev., p. 1-176, 2016.

MORALES CHÁCON, K. **Alta dotación y talentos en la niñez: aspectos básicos**. San José: C.R: Litografía e Imprenta LIL, 2010.

OGEDA, C. M. M. **Superdotação E Transtorno De Déficit De Atenção/hiperatividade: Um Estudo De Indicadores E Habilidades Sociais**. Universidade Estadual Paulista - Júlio de Mesquita Filho Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília. 14 de fev., p. 1-234, 2020.

OMOTE, S. Produção Acadêmica em Educação Especial. *In*: OMOTE, S.; OLIVEIRA, A. A. S.; CHACON, M. C.M. **Ciência e Conhecimento em Educação Especial**. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2014. p.13-24.

PFEIFFER, S. I. Gifted students with a coexisting disability: The twice exceptional. **Estud. psicol.** (Campinas), Campinas, v.32, n.4, p.717-727, Dec. 2015.

RENZULLI, J. S. The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. *In*: STERNBERG, R. J.; DAVIDSON, J. E. (Orgs.). **Conception of giftedness**. New York: Cambridge University Press, 1986, p. 53-92.

SOUTO, W. K. S. C. **Inclusão Educacional De Um Aluno Superdotado Com Transtorno De Asperger No Ensino Fundamental: Um Estudo De Caso**. Universidade de Brasília

Instituto de Psicologia: Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde. Fev., p. 1-174, 2019.

UBERTI, L. B.; ROSA, R. R. Dupla excepcionalidade no filme “O Som do Coração”: uma reflexão sob a perspectiva neuropsicológica. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 9, n. 9, p. e211997094, 2020.

VILARINHO-REZENDE, D.; SOUZA F. D.; LIMA S. A., EUNICE M. Desafios no diagnóstico de dupla excepcionalidade: um estudo de caso. **Revista de Psicología**, Lima, v. 34, n. 1, p. 61-84, 2016. Disponível em:

WINNER, E. **Crianças Superdotadas: mitos e realidades**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM TDAH EM MACEIÓ/AL: relatos de diretores, coordenadores pedagógicos e professores

Tainah Soares da Silva

Emanuele Mariano de Souza Santos¹

Flávia Calheiros da Silva²

Alessandra Bonorandi Dounis³

David dos Santos Calheiros⁴

Introdução

O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado pela desatenção, desorganização e/ou hiperatividade-impulsividade, sendo considerado um distúrbio comum na infância ou na adolescência, com influência nos processos de aprendizagem (APA, 2014).

¹ Graduação em Terapia Ocupacional pela Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas (UNCISAL). Mestrado em Ensino na Saúde pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Doutora em Ciências da Saúde pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Docente da Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas (UNCISAL).

² Graduação em Terapia Ocupacional pela Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas (UNCISAL). Mestrado em Psicologia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Docente da Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas (UNCISAL).

³ Graduação em Terapia Ocupacional pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Docente da Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas (UNCISAL).

⁴ Graduação em Terapia Ocupacional pela Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas (UNCISAL) e em Educação Física pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Mestrado e Doutorado em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Docente da Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas (UNCISAL).

Barkley *et al.* (2008) apontam o TDAH como um dos assuntos mais estudados em crianças que frequentam a escola. Para Silva (2010), devido ao comportamento do estudante com esse transtorno, o desconforto na sala de aula para os professores e colegas de classe é evidente. Além disso, por vezes, as regras e limites impostos pela escola para esses estudantes tornam-se bastante complicados, pois além de não terem a presença de seus pais facilitando a convivência, deparam-se com metas e tarefas a serem cumpridas nesse ambiente.

Embora para os profissionais da escola seja complexo diferenciar os sintomas do TDAH dos comportamentos típicos de uma criança, o cuidado com a rotulação é necessário (SILVESTRE *et al.*, 2016), já que muitas das características que compõem esses perfis podem ser confundidas dentro do ambiente escolar por mau comportamento. Vale ressaltar, que a diferença entre uma criança com TDAH e uma criança sem o transtorno é a observação da frequência do comportamento por pelo menos seis meses - a idade de início dos sintomas (antes dos 12 anos) - e se há algum prejuízo em dois ou mais contextos, como escola e casa, por exemplo (APA, 2014). Assim, é necessário que o diagnóstico sempre seja realizado por profissionais especializados, que contextualizarão os sintomas na história de vida da criança (MAIA; CONFORTIN, 2015).

Segundo Oliveira (2017), a escola, além de ser um local de ensino básico e fundamental para a vida do ser humano, também é um lugar de socialização e interação com diferentes pessoas e vivências cotidianas, contribuindo na formação moral dos estudantes. Assim, nota-se o importante papel da escola tanto no aprendizado de conteúdos programáticos quanto na adesão do conhecimento, devendo ser um ambiente acolhedor para todos, sem distinção.

No Brasil, toda criança tem direito à escola, como estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996) e na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI, Lei nº 13.146 (BRASIL, 2015). Nelas, a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) é assegurada

como serviço de apoio à inclusão escolar. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEE-EI, a criança com TDAH não é considerada um indivíduo que faz parte da clientela do AEE, por não fazer parte do público-alvo da Educação Especial (BRASIL, 2008). Entretanto, isso não minimiza o compromisso da escola mediante as necessidades da criança com TDAH.

Para Seno (2010), existem algumas medidas que os profissionais das escolas podem adotar para facilitar o aprendizado do estudante com TDAH em sala de aula, tais como: sentá-lo na primeira carteira e distante da porta ou janela; propor atividades curtas e realizar atividades com pouca duração para não ultrapassar o tempo de concentração desse estudante. Nota-se, então, que o papel desses profissionais é imprescindível para o desempenho do estudante com TDAH.

Além da escola, a família, segundo Silvestre *et al.* (2016), é corresponsável e figura indispensável para o sucesso escolar da criança. Para tanto, ambas as instituições, família e escola, devem ser parceiras em todo o processo de cuidado do estudante.

Assim, levando-se em consideração que estudantes com TDAH possuem dificuldades de ajustamento diante das demandas da escola, torna-se fundamental que a família e os profissionais das instituições de ensino estejam preparados para lidar com situações dessa natureza (MAIA; CONFORTIN, 2015). Em Maceió/AL, são desconhecidos os desafios postos à escola relacionados ao processo de escolarização de estudantes com TDAH, bem como as possibilidades que se apresentam para o sucesso escolar, revelando a necessidade de estudos que investiguem essa realidade. Considerando essa problemática, o presente estudo teve como objetivo analisar a escolarização dos estudantes com TDAH na rede de ensino municipal de Maceió/AL, a partir dos relatos de diretores, coordenadores pedagógicos e professores.

Métodos

Trata-se de uma pesquisa de campo, desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa, com enfoque descritivo (GIL, 2002).

A pesquisa foi realizada na cidade de Maceió/AL. Inicialmente, houve um levantamento das escolas municipais da capital alagoana que têm crianças com TDAH matriculadas. Verificou-se que 20 escolas do ensino fundamental I e II localizadas em seis das oito regiões administrativas (RA) possuíam alunos com TDAH. Com base no critério de amostra aleatória simples foi selecionada uma escola de cada região, que possuísse crianças com TDAH matriculadas.

Os participantes selecionados para a entrevista foram os diretores, coordenadores pedagógicos e professores que trabalhavam nessas instituições, por no mínimo seis meses, sendo excluídos aqueles que não aceitaram participar da pesquisa ou que estavam afastados do trabalho por férias ou por motivos de saúde.

Foram convidadas a participar do estudo 18 profissionais das seis escolas selecionadas, sendo subdivididos em seis coordenadores pedagógicos, seis diretores e seis professores. Entretanto, 10 participantes de três escolas não aceitaram participar do estudo, oferecendo como justificativa a sobrecarga de trabalho. Além disso, percebeu-se uma aparente falta de interesse desses docentes em discutir o tema em questão. Dessa forma, apenas oito profissionais das regiões administrativas RA3, RA5 e RA6 aceitaram participar desse estudo. Para preservar a identidade dos participantes, optou-se por identificá-los pelas iniciais de cada cargo exercido na escola e número ordinal. Com esse intuito, fez-se necessário também utilizar nomes fictícios nas pessoas citadas pelos entrevistados durante suas falas.

Para a produção dos dados foram utilizados dois roteiros de entrevistas semiestruturados: um direcionado aos coordenadores pedagógicos e diretores e o outro direcionado aos professores, objetivando perceber como estes profissionais apoiavam a escolarização dos estudantes com TDAH e as necessidades de

apoio dos estudantes com esse transtorno. As entrevistas foram realizadas individualmente após leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, que explicava os objetivos e procedimentos do estudo, tendo os participantes a opção de aceitar ou não a entrevista. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas na íntegra, garantindo a confidencialidade dos colaboradores e a veracidade das informações repassadas.

As entrevistas foram tratadas por meio da técnica de análise de conteúdo, especificamente a temática (BARDIN, 2011). A partir da análise, foram elaborados dois eixos temáticos, a saber: eixo 1: a escolarização de estudantes com TDAH: O que dizem os diretores e coordenadores pedagógicos? Subdividido em duas categorias: 1. identificação dos estudantes com TDAH e 2. serviços de apoio à escolarização. Eixo 2: a escolarização de estudantes com TDAH: o que dizem os professores? Subdividido em quatro categorias: 1- identificação das crianças com TDAH, 2- estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas por professores para a escolarização das crianças com TDAH; 3- necessidades de apoio aos estudantes e 4- apoio aos professores para favorecer a escolarização das crianças com TDAH.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas, de acordo com o parecer nº 2.639.181 (CAAE: 86398517.5.0000.5011) e respeitou as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos (BRASIL, 2012), sendo iniciada apenas após sua aprovação ocorrida no dia 07 de maio de 2018. O período da coleta de dados ocorreu entre os meses de maio a junho de 2018.

Resultados

Os resultados obtidos nesta pesquisa estão apresentados e discutidos, obedecendo à sequência de eixos e categorias anteriormente referidas.

Eixo 1: A escolarização de estudantes com TDAH: O que dizem os diretores e coordenadores pedagógicos?

Categoria 1: Identificação dos estudantes com TDAH

Quando indagados sobre como percebem se há crianças com TDAH na escola, alguns participantes descrevem características comportamentais dos estudantes, destacando comportamentos de desatenção, como dificuldade de manutenção da concentração na realização das atividades, e aumento da atividade motora, como hiperatividade e inquietude.

Ele já sabe ler, mas ele não consegue se concentrar para fazer as atividades (Participante C1).

Bom, o João⁵ ele é hiperativo, ele não para. Tanto é que eu tive que dar uma suspensão de cinco dias a ele, então, ele passou uma semana sem vir. [...] E o Pedro⁶ é assim, a especialidade dele é muito de beijar a moça, de agarrar as meninas... ele é quieto de prestar atenção em tudo, menos nos estudos (Participante D2).

Cada transtorno ele se apresenta de uma forma diferente, mas como a gente está falando especificamente do TDAH, que são aqueles alunos um tanto quanto mais inquietos do que os outros, é aquela questão que eu falei antes: “eles querem aparecer”, digamos assim (Participante C2).

Para o participante D1, esses estudantes com TDAH são tranquilos, ou seja, apresentam características semelhantes às de uma criança da mesma idade que não possui esse transtorno.

Para mim, tranquila. Ela brinca, conversa... por isso que a gente acha que ela não tem nada. Agora, pode ser que na sala ela tenha mais

⁵ Nome fictício do estudante, para preservar a identidade.

⁶ Nome fictício do estudante, para preservar a identidade.

dificuldade, mas faz nada além de uma criança de 6 ou 7 anos (Participante D1).

O participante D3, quando perguntado sobre como seria esse estudante na escola, não soube informar, remetendo que teve o conhecimento sobre a criança apenas no momento da entrevista através de outro profissional da escola:

Não, eu não sei [...] Como você [pesquisadora] pode perceber, naquele dia em que você esteve aqui, a professora da sala de recursos multifuncionais falou que tinha um aluno que seria da professora Ana³ pelo turno da manhã (Participante D3).

Ao serem perguntados sobre a forma como esses profissionais têm o conhecimento desse estudante com TDAH em sua escola, o participante C2 concluiu ter esse saber no ato da matrícula do mesmo, onde o responsável já traz a Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID) informando o diagnóstico que a criança tem.

Normalmente, na matrícula o responsável já informa para escola que o filho tem certo transtorno e no início das aulas a psicopedagoga pede o CID; e aí já começa essa frequência na sala de recurso multifuncional e consegue dar esse suporte para esse aluno. Então, no ato da matrícula a gente já sabe o que o aluno já traz com ele e durante as aulas o próprio professor já nos procura (Participante C2).

Outro participante já informa que tal conhecimento é perceptível através do comportamento desses estudantes na escola.

Através do comportamento delas. Eu sou professora, já tive vários alunos do público-alvo da Educação Especial, mesmo sem laudo eu procurava a profissional e falava: “Olhe, eu acho que deve ter alguma especialidade, seria uma boa convidar os pais” [...] Então assim, eles dão sinais de que a gente suspeita que seja, mas eu não digo que ele faz parte desse grupo. Preciso de um laudo médico, de

um especialista que realmente tire a nossa dúvida, mas percebemos através de comportamentos (Participante D2).

Os participantes C1 e D1 relatam que sabem que tal estudante tem esse transtorno porque eles têm o CID, porém percebe-se na fala que eles desconfiam desse diagnóstico devido ao comportamento “nada fora do normal” desses estudantes:

No caso da Maria⁷ a gente não tem certeza. Ela veio com o diagnóstico, mas a gente não tem uma certeza. O diagnóstico é dado pelo médico e a gente não pode refutar, né? Mas assim, a gente não tem grandes problemas com ela, porque ela brinca, ela faz as atividades (Participante C1).

Hoje, com TDAH, a Joana⁸ só identificou a Maria⁴, por que ela tem o CID, mesmo assim a gente não acha que ela tem, mas como o médico deu né? (Participante D1)

Categoria 2: Serviços de apoio à escolarização

Quando questionados sobre as medidas que as escolas costumam tomar para atender as necessidades dos estudantes com TDAH, muitas questões distintas foram levantadas. A sala de recursos multifuncionais do atendimento educacional especializado foi citada como uma das alternativas de apoio a esses estudantes, como observado nas falas de C2, D1 e D3:

Todos os alunos são encaminhados para a sala de recursos multifuncionais, a professora (psicopedagoga) faz uma avaliação e nessa avaliação ela é quem vai dizer o nível que a criança se encontra e os dias de atendimento, de quantos dias ela precisa [...]. A gente considera um acompanhamento bom em relação a essas crianças (Participante C2).

⁷ Nome fictício da aluna, para preservar a identidade.

⁸ Nome fictício da professora do AEE, para preservar a identidade.

A gente faz indicação para a Joana⁹ aí ela diz “Não, a gente tem que encaminhar para tal lugar” para outra especialidade [...] Então a Joana⁵ senta aqui faz anamnese com a criança e com a família da criança, entendeu? Faz todo o processo para pegar a história dela, aí depois que ela fecha esse relatório, ela diz para onde ela pode ser atendida (Participante D1).

A criança é encaminhada para a sala de recursos multifuncionais para ter o atendimento do profissional da sala de recursos (Participante D3).

Além da sala de recursos multifuncionais, os partícipes citaram a parceria/apoio de outros serviços externos à escola, sendo citados os serviços da área da saúde, tais como: centro especializado em reabilitação, unidade básica de saúde e centro de atenção psicossocial Infanto-juvenil.

[...] Primeiro, a gente encaminha para a psicóloga do posto aqui próximo, que é uma grande parceira, e aí ela vê se precisa de mais acompanhamento [...]. Depois, ela encaminha ou a gente mesmo faz isso, no caso se ela tiver com muita demanda. Aí, a gente já pede realiza para Centros Especializados em Reabilitação [...], até para o Centro de Atenção Psicossocial Infanto-juvenil a gente encaminha (Participante C1).

Então, eles chamam atenção e pelo fato de eles chamarem atenção, lógico que a escola tem que dar mais atenção a estas crianças [...]: acompanhando em relação à medicação, em relação ao tratamento que normalmente essas crianças fazem em Centros Especializados em Reabilitação ou em outro local; e a gente gosta sempre de trabalhar com essa parceria (Participante C2).

[...] a gente fala do Centro de Atenção Psicossocial Infanto-juvenil, as vezes alguma de nós vai com a mãe, vai levar lá [...], a gente faz encaminhamento tanto para lá, como também se for o caso para o

⁹ Nome fictício da professora do AEE, para preservar a identidade.

posto [Unidade Básica de Saúde], sendo o foco maior na área da Psicologia (Participante D1).

A criação de novas estratégias em sala de aula também foi citada pelo participante D2, a fim de atender as necessidades desses estudantes com TDAH em sala de aula:

Com o João¹, este ano utilizamos uma estratégia; o João¹ estava em uma sala aprontando e também sendo agredido, já sua irmã estava em outra; então, o que a Beatriz¹⁰ fez? Vamos juntar. Vamos deixar a irmã ao lado do João¹, ela vai auxiliar (Participante D2).

Além disso, o participante D2 cita o suporte da Coordenadoria geral de educação especial da secretaria municipal de educação (CGEE/SEMED) na destinação de Profissionais de apoio Escolar para atender as necessidades desses estudantes com TDAH. No excerto apresentado a seguir, observa-se uma crítica, quando o D2 afirma que antes a criança tinha um profissional de apoio que a auxiliava, mas que conforme a SEMED, o TDAH não faz parte da clientela para estes profissionais. Apesar disso, afirma a importância de ter esse profissional junto à criança, embora não explique de que forma esses profissionais contribuem na sua escolarização.

Olhe, tem o setor na SEMED de alunos especiais, certos casos que até a Beatriz⁶ sabe quais precisam de auxiliar, quem precisa e quem não precisa [...] tinha um aluno da manhã que tem TDAH, estava com auxiliar, mas tiraram agora porque disseram que ele não tem direito. Então não sei quais são os casos que têm ou não têm, mas têm uns alunos que eram acompanhados por auxiliar, então, a gente solicita quando tem laudo e o laudo vem com o CID, a gente manda para lá, pede um auxiliar e chega. Agora, eu acho que eles estão mandando mais para autismo. Então a SEMED, acho que já está parando de mandar até auxiliar para quem tem TDAH. Isso é difícil, porque eles

¹⁰Nome fictício, para preservar a identidade.

precisam de uma pessoa. Tem casos de TDAH que precisam, como o Pedro² (Participante D2).

Além do apoio da SEMED, todos os participantes afirmaram a existência de orientações da coordenação com os professores. Esse procedimento, segundo os participantes, se dá através de planejamentos com a coordenação, do diálogo com os professores das salas de recursos multifuncionais, do HTPC (Hora de Trabalho Político Pedagógico), dentre outros, como descritos nos relatos a seguir:

Tem o planejamento com a coordenação e dependendo tem com a Rosimeire também, que ela dá dicas de atividade (Participante D1).

O HTPC é uma vez por mês, aí a gente procura trazer técnicos especializados na demanda (Participante D2).

O professor tem acompanhamento pedagógico, a partir do momento que é detectado que a criança tem algum tipo de deficiência, aí ele é encaminhado para a sala de recursos multifuncionais e começa a ter um atendimento (Participante D3).

Questionados se esses profissionais na escola fazem algum tipo de orientação com os pais, a maioria dos participantes afirmou que sim. Com isso, a existência da comunicação entre a família da criança com TDAH e a escola é perceptível nas falas dos participantes.

A gente chama primeiro esse pai. A gente primeiro vê, passa para a Joana⁵ e ela chama [...]. Aí se precisar ficar aqui na sala de recursos por dificuldade de aprendizado, ela fica e os pais sempre vêm (Participante D1).

Quem sempre faz esse atendimento, esse convite com os pais é a Beatriz⁶ (Participante D2).

Com certeza, assim nesse sentido de chamar os pais para conversar. O coordenador chama (Participante D3).

Na fala do participante D2, é notório perceber que a direção deixa para a professora do AEE acionar os pais quando há alguma dificuldade com a criança com TDAH. Isso demonstra que envolver os pais é uma maneira de apoiar a escolarização das crianças com TDAH.

Eixo 2: A escolarização de estudantes com TDAH: O que dizem os professores?

Categoria 1: Identificação das crianças com TDAH

Ao serem indagados acerca das características dos estudantes com TDAH em sala de aula, pôde-se observar que houve, em sua maioria, respostas distintas entre os participantes. Para o participante P3, quando indagado a respeito da presença de estudante com TDAH em sua sala de aula, diz não ter conhecimento.

Saber ao certo se eu tenho crianças com TDAH realmente eu não sei. Eu tenho duas crianças que vieram para mim como crianças especiais e que são atendidas pela sala de recursos multifuncionais da escola, mas não veio nenhum retorno de lá para o professor de sala explicando o que é que a criança tem, qual o tipo de dificuldade que ela tem. Então, assim, dizer quantas eu tenho com TDAH não poderia lhe dar essa informação precisamente. Eu já disse, eu tenho duas crianças especiais, mas não sei qual a deficiência delas (Participante P3).

Assim, na fala do participante P3 nota-se que este sabe apenas que tem duas crianças com algum tipo de deficiência em sua sala de aula, porém, não sabe especificamente qual deficiência possuem.

O participante P1 refere-se em sua fala a uma estudante com TDAH, indicando que ela possui comportamento irritado com os outros alunos, especificamente quando é contrariada.

Ela é carinhosa com os demais alunos, mas ela não gosta de ser contrariada e algumas vezes tudo tem que ser do jeito dela; quando uma criança está desenhando, ela também quer que a criança use o mesmo lápis de cor, aí a partir daí ela fica irritada, as vezes ela demonstra estar furiosa e começa as discussões. É aí que tenho que me impor, mas ela é tranquila. (Participante P1)

Diferente do participante P1, P2 relata que o estudante tem comportamento inquieto.

Não para na sala e se botar para fazer uma atividade, ele começa a escrever qualquer coisa; e se você der as costas, ele aproveita para se retirar da sala (Participante P2).

Quando indagados sobre a forma pela qual esses profissionais souberam e/ou identificaram os estudantes com TDAH, o participante P1 mencionou o comportamento relacionado à falta de participação deles nas atividades escolares.

Pelo comportamento, porque muitas vezes quando observo a aluna, ela está como se não estivesse ali. Está ali fisicamente, mas o pensamento está em outro lugar [...]. Ela não vinha com a atividade pronta. Ela não vinha, não participava, não fazia as atividades, ela não tem atenção de procurar uma página de um livro (Participante P1).

Apesar de não ter a clara convicção de quem seja a criança com TDAH em sala de aula, o participante P3 suspeita quem seja o indivíduo através de seu comportamento.

Ano passado ele foi meu e eu falei para a coordenadora que ele não era como os outros. Ele tinha algo que eu não sabia o que era, eu disse que ele tinha algo de diferente, porque não memorizava. No ano passado, ele era muito agressivo e esse ano ele já está mais tranquilo;

ele pede para sair muito, para ir ao banheiro, tomar água [...] ele acompanha direitinho, ele é muito esperto, ele é muito inteligente... tem algumas dificuldades, por exemplo, memorização [...] Mas assim, ele entende, só não consegue memorizar (Participante P3).

Já o participante P2, mencionou ter adquirido o conhecimento do estudante com TDAH através de outro profissional da escola que o comunicou sobre esse fato.

Isso é orientado pela psicóloga que acompanha ele. Ela que passa as informações para a gente. Toda vez que a gente se reúne, ela passa caso por caso. Então, ela pega o laudo que ela tem e transfere para gente; já passou por e-mail, documentado e fala caso por caso... cita o aluno e cita o que ele tem (Participante P2).

Categoria 2: Estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas por professores para a escolarização das crianças com TDAH

Ao serem perguntados sobre o processo de ensino aprendizagem desses estudantes em sala de aula, a análise apontou a utilização e a inexistência de algumas estratégias em sala, como pode ser visto na fala do participante P1 e os participantes P2 e P3, citam que não existe metodologia específica para esses alunos.

A gente não tem um planejamento voltado somente para ela. A gente pega a atividade e inclui a criança, eu não preparo a atividade só para a Maria⁴. A partir do que está trabalhando, a partir do tema geral da aula, ela também faz a mesma atividade, é o mesmo método, não tem coisas diferentes para a Maria⁴, nem atividade, nem o jeito de falar com ela. [...] Eu tento tratá-la com mais carinho, pois como ela se irrita muito fácil e tem um pouco de dificuldade, ela vem me procurar. Então, eu tento tratá-la de uma forma diferente (Participante P1).

Não existe nenhum processo de ensino-aprendizagem, pois ele não para em sala, não tem como. E das vezes que ele fica em sala, é perturbando todos. Ele não faz atividades, não faz nada, só mexe

com os outros. [...] porque assim, não tem uma orientação devida para a gente, e outra coisa, eu estou com uma turma de 30-40 alunos. Então, se eu voltar a atenção para um aluno como o Pedro², que tem que ter uma pessoa junto com ele ali e isso eu acho que é fato, toda a turma começa a fazer uma bagunça na sala de aula (Participante P2).

De especial não [...] porque ele já é uma criança que apesar de ter vindo para mim com esse rótulo de ser especial, ele acompanha direitinho, ele é muito esperto, ele é muito inteligente (Participante P3).

Nota-se que para P3, não há necessidade de utilizar estratégias, pois o estudante apresenta bom desempenho, sem precisar de adaptações ou alternativas metodológicas.

Categoria 3: Necessidades de apoio dos estudantes

Ao serem questionados sobre o que esses alunos necessitam para favorecer o desempenho escolar, um dos participantes relatou a necessidade de um profissional de apoio.

Para ela, um profissional de apoio escolar. Eu não sei ainda por que não veio um auxiliar; só com crianças com deficiência ou criança com autismo, mas seria bacana uma pessoa aqui, que estivesse com ela ou então uma pessoa que fizesse uma atividade fora da sala de aula com ela. (Participante P1)

O participante P2 deixa claro que não sabe lidar com esse estudante e cita a falta de interesse do estudante como forma de dizer que não sabe se este tem interesse em receber ajuda.

Olha, eu não sei se ele tem interesse, eu não vejo interesse no Pedro², tanto é que qualquer coisa ele está pedindo para tomar água, para ir ao banheiro para não permanecer ali naquele canto. Eu não vejo meios de dizer assim: “Pedro², vá fazer a atividade” ... não vejo meios de dizer isso para que desperte o interesse dele. É isso que eu fico de mãos atadas. Não sei como lidar com o caso dele. (Participante P2)

No caso do participante P3, este relata que o estudante não tem necessidades em sala de aula pelo fato de ele acompanhar as atividades acadêmicas.

No caso do Murilo¹¹, eu não vejo necessidades de apoio porque ele acompanha direitinho, o problema dele que eu vejo, como professora, é a memória, mas ele tem uma escrita tranquila, tem noção de espaço, de localização. Então assim, acompanha as discussões orais que acontecem, conteúdo que é dado também compreende, mas ele não grava. Então assim, não vejo necessidades para o Murilo⁷. (Participante P3)

Quando indagados sobre a participação desses estudantes com TDAH em sala de aula, os participantes P1 e P3 afirmaram que estes são participativos, acompanhando assim as atividades, se predispondo-se a ter uma participação mais ativa neste ambiente; já o participante P2 afirmou que o estudante não participa assiduamente das atividades escolares, mostrando comportamento inadequado com os colegas e inquieto para permanecer dentro da classe.

Ela é bastante participativa. Ela reconta, ela quer participar... quando eu chamo para contar história, ela faz questão de ser as personagens... Quando eu peço para alguém vim no quadro, pegar um objeto, ela vem pegar [...]. ela não se prende, ela é participativa. (Participante P1)

Eles participam direitinho oralmente [...] o Murilo⁷ acompanha. (Participante P3)

Categoria 4: Apoio aos professores para favorecer a escolarização das crianças com TDAH

Quando questionados se eles recebem algum tipo de orientação acerca do seu trabalho com os estudantes com TDAH, os participantes disseram não receber nenhuma orientação.

¹¹ Nome fictício do aluno, para preservar a identidade.

Nenhuma, nenhuma [...]. É mais pelo conhecimento que a gente adquire mesmo no curso superior, mas quando a gente chega para trabalhar diretamente com a criança a gente tem que sempre estar pesquisando, adquirindo conhecimento de como lidar com esse tipo de criança que a gente não tem nenhum apoio, nem apoio pedagógico [...]. A gente tem a psicopedagoga, mas ela trabalha diretamente com a criança [...]. Não tem nenhuma orientação. É que nem eu falei para você desde o início, é a gente é que percebe e a gente tem que procurar métodos para trabalhar com essa criança. (Participante P1)

De jeito nenhum, esse ano principalmente. Todo ano a gente sempre tinha alguma coisa, mas esse ano não tivemos [...]. Agora, uma coisa que eu sinto muita falta é de como lidar com esse aluno em sala, aí é uma coisa que a gente não tem preparação, não tem treinamento e fica aqui à mercê. Por exemplo, se é necessário fazer uma prova especial com um aluno como esse, qual a forma que eu tenho que avaliá-lo? Isso são coisas que faltam para a gente. (Participante P2)

Além desse fator, na fala do participante P3 observa-se que apesar de existir um núcleo que poderia apoiar, essas ações ficam mais na questão burocrática e na comunicação por meio de relatório de acompanhamento.

Não. Orientação não. Existe um núcleo na secretaria que sempre visita a escola e fica em contato com as psicopedagogas para saber como essas crianças estão. Às vezes eles me pedem um relatório de como elas se comportam em sala de aula, mas não vem retorno no sentido de informações, nem de dicas de como trabalhar em sala. Ficam à disposição alguns cursos pela SEMED, mas assim, o horário às vezes não dá para mim porque eu trabalho os dois turnos, então às vezes não dá. E eu já participo de uma das formações da SEMED voltada para o segundo ano, não tenho tempo de participar de mais uma para essas crianças especiais (Participante P3).

Discussão

Com base nos resultados, observa-se a presença de respostas distintas nos dados analisados dos eixos 1 e 2 quanto à discriminação de características e/ou comportamentos dos estudantes que apresentam o TDAH. Embora, a maioria dos professores trouxesse em suas falas características comportamentais perceptíveis, outros não souberam informar como estes eram na escola, demonstrando com isso dificuldades na identificação perante seu comportamento. Tal fato fica mais esclarecido quando o participante P3 relata sobre o desconhecimento do diagnóstico dos estudantes, no qual foram identificados apenas como “crianças especiais”. Para Stroh (2010), quando a criança com TDAH adentra na fase escolar, os sintomas aparecem com clareza, cabendo aos profissionais reconhecer os comportamentos desse transtorno para possibilitar uma possível intervenção pedagógica.

Além disso, pode existir o fato em que o profissional não sabe diferenciá-los das crianças que não possuem esse tipo de transtorno, como foi observado na fala dos participantes C1 e D1. Para Lima (2004), as características que compõem uma criança com TDAH são também comuns em indivíduos que não possuem o transtorno, por isso, é necessário que as observações e o acompanhamento dessas manifestações sejam permanentes. Com isso, percebe-se a importância das práticas profissionais na escola, objetivando identificar e diferenciar os estudantes com e sem o TDAH, para que assim estes utilizem novas metodologias de ensino.

Em relação à utilização de novas estratégias, foi visível a inexistência de metodologias de ensino para os participantes do eixo 2, apenas P1 citou o suporte emocional como metodologia. Segundo Pereira (2015), existem algumas medidas que as escolas podem adotar para as aulas, como: diversificar o método de ensino com uma aula diferente da outra; ajustar as lições propostas por estratégias de questionamentos e utilizar tarefas que exijam exploração.

Com relação aos serviços de apoio destinados a esses estudantes, os participantes do eixo 1, citaram a sala de recursos multifuncionais como medida de apoio. Assim, percebe-se que tomando os devidos cuidados, a referida sala pode ser um espaço de grande influência para a disposição de princípios da Educação Inclusiva na escola, contanto que cada profissional tenha consciência e seja responsável por seu papel no processo. Estes, por sua vez, a partir disso têm a chance de conhecer mais, aprender, atuar, criar soluções, sugerir e envolver-se globalmente, a partir de suas funções específicas (GALVÃO FILHO; MIRANDA, 2012). Para Pasian, Mendes e Cia (2014), um dos objetivos dessas salas é o apoio aos professores das salas regulares, de forma que possibilitem a esses estudantes condições necessárias para o efetivo progresso de aprendizagem.

Apesar de muitos estados do Brasil, inclusive Alagoas, não abranger o TDAH como um transtorno que faça parte desse público, na Política de Educação Especial do estado de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2006) esses estudantes frequentam o AEE nas SRM. Dessa forma, tal problematização faz repensar na possível reformulação da Política de Educação Especial do município de Maceió, o qual ainda não contempla o TDAH como um transtorno que tenha o direito de receber o apoio do AEE. Tal fato também se sustenta nas falas do eixo 2, enfatizando a existência de haver o apoio somente para crianças com “deficiência ou autismo”, exaltando assim a importância de existir o apoio também para a clientela do TDAH. Para Durel (2016), uma das contribuições do AEE com estudantes com TDAH é auxiliar o professor nas adaptações físicas e pedagógicas necessárias para atendê-los.

Em uma das falas de um participante do eixo 1, é citado o suporte da Coordenadoria Geral de Educação Especial (CGEE) da SEMED, apontando que antes havia um profissional de apoio escolar que auxiliava um aluno com TDAH, mas que depois foi “retirado”. A esse respeito, destaca-se que embora esse participante acredite ser relevante a presença desse profissional, não soube especificar de que forma poderia contribuir na escolarização dessas

crianças. Tal fato também pode ser sustentado quando em uma das falas de um dos participantes do eixo 2, é citado o profissional de apoio escolar como uma necessidade do estudante, mas em nenhum momento é explicado de que maneira ele poderia ajudar.

Além do AEE, observou-se também a existência de parcerias com outros serviços da área da saúde. Segundo Dallanora *et al.* (2007), devido à criança com TDAH ter por vezes problemas em sala de aula é necessário que a escola procure profissionais da saúde para ajudá-los. Apesar dos participantes terem mencionado esse tipo de parceria, nota-se que há uma comunicação fragilizada entre a escola e os serviços especializados da área de saúde.

Estima-se que a Terapia Ocupacional, como profissão da saúde pode ampliar o desempenho escolar do estudante com TDAH, uma vez que, segundo Rocha, Luiz e Zulian (2003), objetiva fortalecer a ação dos educadores e dos educandos, auxiliando, orientando e apoiando as crianças e os pais/responsáveis havendo sucesso no ensino aprendizagem.

No quesito de orientações e comunicação entre coordenadores pedagógicos, diretores e professores, percebe-se que entram em confronto quando estes são questionados se há ou não esse tipo de direcionamento. Nota-se que enquanto os participantes do eixo 1 relatam que há a presença dessas orientações, os integrantes do eixo 2, sem exceção, relatam que não existe tal direcionamento. Maia e Confortin (2015) retratam que quando a escola não apoia o professor ou quando não lhe dá a devida assistência, não há um progresso desejado do aluno com TDAH.

Apesar de haver esse questionamento dos professores perante a falta de orientação com esses estudantes com TDAH, vale ressaltar também que a maioria desses profissionais não relatou a busca independente de orientações acerca da escolarização desses estudantes. Para Rodrigues (2014), o professor deve buscar conhecimento sobre o TDAH e frequentemente deve se atualizar a respeito desse transtorno, procurando sempre atender às demandas dos estudantes a fim de lhes permitir um melhor desempenho escolar.

A presença da família na vida escolar do estudante é imprescindível, ficando evidente a necessidade de existir um diálogo entre os pais, a escola e a criança. Dessa forma, quem faz o convite ao responsável para essa relação é algum profissional da escola, na maioria dos casos, o professor do AEE. Segundo Silvestre *et al.* (2016, p. 7), a comunicação entre a escola e a família é uma maneira de trocar experiências sobre a criança, e por isso deve ser estimulada, no sentido de aumentar a probabilidade de a criança ter uma experiência de vida escolar bem-sucedida.

Por fim, compete informar que é de suma importância que todos os profissionais da escola estejam engajados em prol do desempenho escolar do estudante com TDAH, visto que este tem características que dificultam seu aprendizado em sala de aula e tem uma alteração no comportamento, dificultando assim sua relação com os outros estudantes.

Considerações finais

Esta pesquisa trouxe dados relevantes em relação ao processo de escolarização das crianças com TDAH, bem como a prática do exercício da profissão dos coordenadores pedagógicos, diretores e professores que compõem a equipe escolar.

Ficou evidente nesse estudo que o TDAH não é muito discutido na comunidade escolar, não existindo metodologias empregadas para facilitar o ensino aprendizado nessas instituições de ensino, restando como única alternativa as Salas de Recursos Multifuncionais.

Além disso, notou-se que os participantes traziam consigo comportamentos que tendem a dificultar o processo de escolarização dos estudantes com esse transtorno. Nesse sentido, cabe aos órgãos públicos municipais auxiliarem na capacitação, bem como na disponibilidade de profissionais como, por exemplo, os terapeutas ocupacionais, que auxiliem nesse processo educacional, além da proposição de políticas públicas específicas para as crianças com TDAH. Observou-se também ser necessária a

cooperação de todos os envolvidos (pais, profissionais da escola, profissionais da saúde e a criança) para o melhor desempenho escolar da criança com esse transtorno.

Dessa forma, torna-se imprescindível a realização de novas pesquisas relacionadas à escolarização dos estudantes com TDAH no Brasil, especialmente no município de Maceió/AL, visto que são realizadas poucas investigações sobre esse transtorno no estado.

Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Ed. 70, 2011. 229 p. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro.

BARKLEY, Russell A. *et al.* **Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade**: Manual para Diagnóstico e Tratamento. Ed. 3. Porto Alegre: Artmed, 2008. 779 p.

BRASIL. Lei. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 02 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>>. Acesso em: 03 ago. 2018.

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, DF, 6 jul. 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em 24 out. 2018.

BRASIL. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Brasília, DF: Conselho Nacional de Saúde, 2012. Disponível em: <<http://>

conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2018.

COLLINS, K., FERRI, B. Literacy education and disability studies: Reenvisioning struggling students. **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, v. 60, n. 1, p. 7–12. 2016. Disponível em: <http://www.academia.edu/24889539/Literacy_Education_and_Disability_Studies_Reenvisioning_Struggling_Students_Journal_of_Adolescent_and_Adult_Literacy_60_1_7-12_Doi_10.1002_jaal.552>. Acesso em: 12 nov. 2018.

DALLANORA, A. R. *et al.* A relação da escola com o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade nos vales do Rio Pardo e Taquari - RS: um pensamento atual. **Revista Psicologia em Pesquisa**, Juiz de Fora, 1 (1): 29-33.

DUREL, Susana de Fátima Frighetto. As contribuições do atendimento educacional especializado para a memorização e atenção do educando com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade. 2016. 28f. (**Monografia**) – Curso de Pedagogia, Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2016.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos De Pesquisa**. 4. ed. São Paulo:Atlas, 2002.

MAIA, M. I. R.; CONFORTIN, H. TDAH e aprendizagem: um desafio para a educação. **Revista Perspectiva**, Erechim, 39 (148): 73-84.

OLIVEIRA, Samira. Escola: sua importância além do ensino. **Psiconline**, 2017. Disponível em: <<https://www.psiconline.com/2017/03/escola-sua-importancia-alem-ensino.html>>. Acesso em: 13 out. 2018.

PASIAN, Mara Silvia; MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana. Salas de recursos multifuncionais: Revisão de artigo científicos. **Revista Eletrônica de Educação**, [s.l.], 8 (3): 213-225.

PEREIRA, Juciane Aparecida Andrade. A inclusão das crianças com TDAH no ambiente escolar. 2015. 38f. (**Monografia**) – Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

ROCHA, Eucenir Fredini; LUIZ, Angélica; ZULIAN, Maria Aparecida Ramirez. Reflexões sobre as possíveis contribuições da terapia ocupacional nos processos de inclusão escolar. **Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**, São Paulo, 14 (2): 72-78.

RODRIGUES, Jéssica Salomão. Relação professor x aluno com TDAH: um estudo de caso. 2014. 28f. (**Monografia**) – Curso de Pedagogia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. Fundação Catarinense de Educação Especial. Coordenador Sergio Otavio Bassetti. Política de educação especial no Estado de Santa Catarina. *FCEE*. São José, 52 p., 2006.

SENO, Marília Piazzini. Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH): O que os educadores sabem? **Psicopedagogia**, São Paulo, 27 (84): 334-343.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Mentes inquietas TDAH: Desatenção, Hiperatividade e Impulsividade**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010. 215 p.

SILVESTRE, Áurea *et al.* Família e a escola na aprendizagem da criança com TDAH: a necessidade de uma parceria ativa e produtiva. **Pedagogia em Ação**, Minas Gerais, 8 (1):1-17.

PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO: caminhos teóricos na produção acadêmica brasileira

Eleusa Maria Passos Tenório¹

Elisangela Leal de Oliveira Mercado²

Introdução

O processo de escolarização da pessoa com deficiência no Brasil vem passando por contínuas transformações, perfazendo diversos registros legais e educacionais, norteadores do percurso de Inclusão Escolar e dos caminhos da Educação Especial. Com o reconhecimento da educação como direito, a democratização do acesso e o advento da Educação Inclusiva, muitos estudantes com deficiências adentraram à sala de aula comum. Professores generalistas são desafiados a adequarem os currículos e as atividades às necessidades e especificidades desses estudantes, ao mesmo tempo em que aprendem a trabalhar colaborativamente com professores especialistas. O *modus operandi* do planejamento educacional é repensado e a discussão do Plano Educacional Individualizado (PEI) ganha força no meio acadêmico e educacional.

No Glossário da Educação Especial do Censo Escolar³ (BRASIL, 2021) o PEI é identificado como um instrumento escrito, elaborado

¹ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação pela Universidade Federal de Alagoas – UFAL na linha de pesquisa Educação e Inclusão de Pessoas com Deficiência ou Sofrimento Psíquico. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1348451049261022>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2298-5704> E-mail: eleusatenorio@gmail.com

² Professora Adjunta II da Universidade Federal de Alagoas – UFAL, do Programa de Pós-graduação em Educação da UFAL. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2713240004237441> ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2815-4813> E-mail: elisangela.mercado@cedu.ufal.br

³ O Glossário da Educação Especial - Censo Escolar é uma publicação anual do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) do Ministério de Educação (MEC) com conceitos e orientações referentes à Educação Especial no Censo Escolar.

pelo professor regente da sala de aula comum, com a finalidade de planejar, propor e acompanhar as atividades pedagógicas e o desenvolvimento dos estudantes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE). Além disso, pode ser usado como documento comprobatório na declaração desses estudantes para o Censo Escolar.

O PEI surge como um instrumento promissor a ser utilizado para contemplar a diversidade dos processos de aprendizagem, levando em consideração as habilidades, os ritmos e os interesses dos estudantes PAEE. Trata-se de um instrumento consolidador do dever do Estado no acesso ao currículo comum, voltado às necessidades específicas de cada estudante, o qual considera a escuta dos profissionais e as narrativas dos percursos de aprendizagem do sujeito. Contudo, a utilização do PEI no contexto educacional brasileiro ainda é muito recente. Pesquisas desenvolvidas por Hudson (2020) e Silva e Camargo (2021) têm mostrado que na prática escolar e em muitas redes de ensino há uma confusão entre o PEI e o Plano de Atendimento Educacional Especializado (Plano de AEE), discussão que aqui será aprofundada. Nesse cenário, desponta a necessidade de estudos e pesquisas sobre esse instrumento de planejamento e de responder como o PEI é compreendido e utilizado num contexto de Inclusão Escolar.

Este capítulo tem como propósito analisar a compreensão e os diversos usos do PEI no Brasil, a partir do levantamento bibliográfico em teses e dissertações. A escolha pela pesquisa bibliométrica deu-se por esta ser considerada instrumento capaz de fornecer amparo ao pesquisador acerca das pesquisas relacionadas ao estudo, permitindo a compreensão quantitativa e qualitativa da produção científica, além de possibilitar clareza na definição da problemática e elucidar os estudiosos referência na temática a ser investigada. Essa forma de pesquisa apresenta-se como mais flexível, podendo ser parte ou apenas uma fase de uma pesquisa descritiva ou experimental. Para Martins e Theóphilo (2016), essa modalidade constitui o embasamento necessário e básico para a realização de estudos monográficos ou dissertativos, destacando que o levantamento

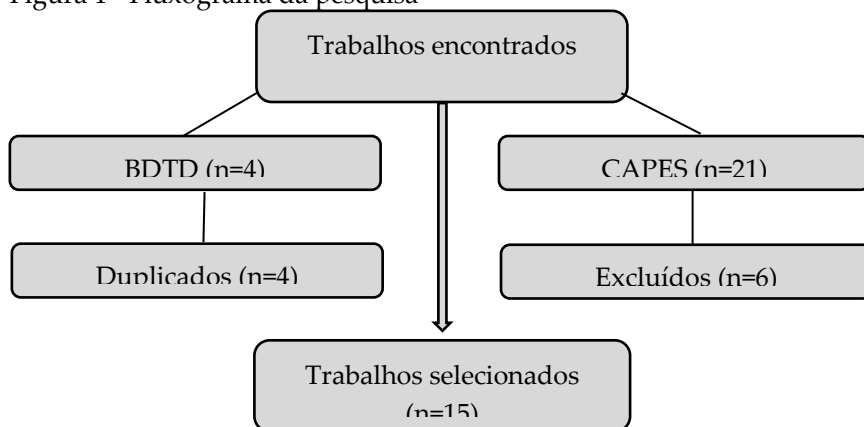
bibliográfico é o cerne do estudo exploratório, desenvolvido a partir das informações obtidas em grandes bases de dados.

Num cenário de ampliação gradual do número de estudantes PAEE na sala de aula comum, o PEI surge como um movimento das redes de ensino para garantir a Educação Inclusiva. A relevância deste estudo consiste na elaboração de um panorama de como o PEI é compreendido no Brasil, a partir das pesquisas realizadas pelos programas de pós-graduação.

Metodologia

A trajetória metodológica desta pesquisa tem início com a definição dos termos a serem buscados nos bancos de dados de duas plataformas alimentadas pelos programas de pós-graduação - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (Plataforma Sucupira). Utiliza como descritores os termos “Plano Educacional Individualizado” e “Planejamento Educacional Individualizado”. No processo de busca na Plataforma Sucupira foi necessária a utilização de aspas nos termos supracitados como estratégia de refinamento dos dados, uma vez que apareceu a princípio um volume de 49.294 trabalhos aleatórios, abordando diversos tipos de assuntos, e após o uso das aspas em cada termo o quantitativo de dados sofreu uma redução para 21 trabalhos. Este recurso não foi necessário na BDTD, na qual encontramos apenas 4 trabalhos abordando a temática, e todos já referenciados na Plataforma Sucupira (Figura 1).

Figura 1 - Fluxograma da pesquisa



Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

Durante o processo de seleção inicial dos trabalhos encontrados na Plataforma Sucupira foram definidos como critérios de inclusão a presença de expressões relacionadas aos termos da pesquisa no título, no resumo ou nas palavras chaves e, como critérios de exclusão os trabalhos duplicados, ficando apenas uma versão para análise, e os que não abordam o tema em questão. Este movimento resultou na seleção de 15 trabalhos para a análise bibliométrica (12 dissertações e 3 teses) e 6 trabalhos foram excluídos por não atenderem aos critérios estabelecidos para inclusão no estudo.

As pesquisas sobre PEI no Brasil

O panorama histórico das pesquisas sobre PEI no Brasil tem início na primeira década dos anos 2000 com as pesquisas de Tannús-Valadão (2010; 2013), que a partir dos estudos desse tipo de Planejamento em vários países (França, Itália e Estados Unidos) chega à conclusão de que o Brasil não possui dispositivos na legislação que garantam aos estudantes PAEE um PEI, conseqüentemente, o planejamento educacional está centrado na instituição. No início da segunda década algumas pesquisas, ainda

de forma tímida, têm apresentado indícios de mudanças neste cenário, perfazendo, até o presente ano, um total de 15 trabalhos de mestrado e doutorado envoltos neste tema. (Quadro 1).

Quadro 1 – Pesquisas sobre o PEI.

Autores / Ano de Publicação	Título	Natureza	Instituição
TANNÚS - VALADÃO, Gabriela (2010)	Planejamento educacional individualizado na educação especial: propostas oficiais da Itália, França, Estados Unidos e Espanha.	Dissertação (Mestrado Acadêmico)	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)
PEREIRA, Debora Mara (2014)	Análise dos efeitos de um plano educacional individualizado no desenvolvimento acadêmico e funcional de um aluno com transtorno do espectro do autismo	Dissertação (Mestrado Acadêmico)	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
AVILA, Leila Lopes de (2015)	O planejamento educacional individualizado (PEI) para pessoas com deficiência intelectual: uma construção colaborativa	Dissertação (Mestrado Acadêmico)	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)
CAMPOS, Erica Costa Vliese Zichtl (2016)	Diálogos entre o currículo e o planejamento educacional individualizado (PEI) na escolarização de alunos com deficiência intelectual	Dissertação (Mestrado Acadêmico)	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)
COSTA, Daniel da Silva (2016)	Plano educacional individualizado: implicações no trabalho colaborativo para inclusão de alunos com autismo	Dissertação (Mestrado Acadêmico)	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)
SILVA, Carla de Carvalho Macedo (2017)	Inclusão de estudantes com deficiência intelectual: a importância do plano pedagógico individualizado e de estratégias de ensino	Dissertação (Mestrado Profissional)	Universidade Federal Fluminense (UFF)

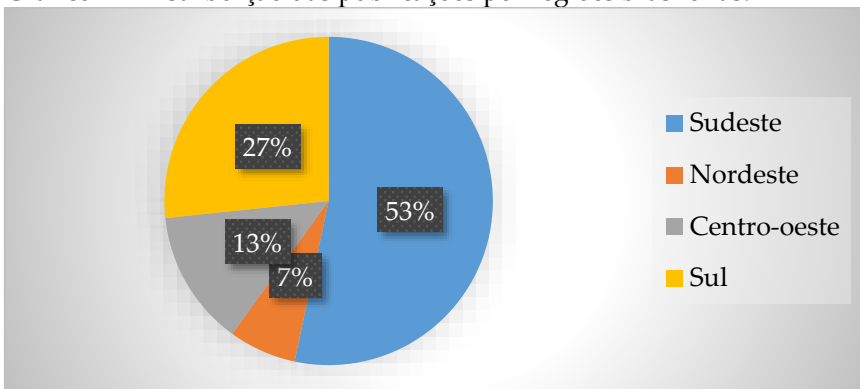
	criadas coletivamente pelos professores		
BASSI, Tania Mara dos Santos (2019)	O plano educacional individualizado (PEI) e a escolarização dos alunos com deficiência intelectual: práticas e processos em curso	Dissertação (Mestrado Profissional)	Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS)
BARBOSA, Vania Benvenutti (2019)	Processos de elaboração e implementação do plano educacional individualizado na educação profissional e técnica de nível médio	Dissertação (Mestrado Profissional)	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais (IFSEMG)
OLIVEIRA, Marines Andreazza de (2020)	Plano educacional individualizado e sua importância para a inclusão de crianças autistas	Dissertação (Mestrado Acadêmico)	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)
PEREIRA, Marta Aparecida de Mello (2020)	O planejamento educacional individualizado (PEI): das sinuosidades da elaboração a sua aplicabilidade	Dissertação (Mestrado Profissional)	Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS)
SANTOS, Jessica Rodrigues (2020)	Inclusão escolar e os modos de planejamento educacional individualizado nos institutos federais brasileiros	Dissertação (Mestrado Acadêmico)	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)
SILVA, Gabrielle Lenz da (2021)	A percepção de professores sobre os desafios e possibilidades de implementação do Plano Educacional Individualizado (PEI) para alunos com Transtorno do Espectro do Autismo	Dissertação (Mestrado Acadêmico)	Universidade Federal de Pelotas (UFPel)
TANNÚS-VALADÃO, Gabriela (2013)	Inclusão escolar e planejamento educacional individualizado: avaliação de um programa de	Tese (doutorado)	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

	formação continuada para educadores		
MASCARO, Cristina Angelica Aquino de Carvalho (2017)	O atendimento pedagógico na sala de recursos sob o viés do plano educacional individualizado para o aluno com deficiência intelectual: um estudo de caso	Tese (doutorado)	Universidade do Estado do Rio De Janeiro (UERJ)
MELLO, Alessandra de Fatima Giacomet (2019)	Plano educacional individualizado: a colaboração docente como processo, a aprendizagem e a inclusão escolar como propósito	Tese (doutorado)	Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI)

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2022.

Os trabalhos selecionados nos bancos de dados pesquisados apontam para uma produção recente e tímida na área sobre o PEI. Dos 15 trabalhos selecionados apenas 3 são oriundos de cursos de doutorado enquanto dos 12 restantes, 7 resultam de cursos de mestrados acadêmicos e 5 de mestrados profissionais. Constata-se uma maior incidência de publicações produzidas em Programas de Pós-Graduação, localizados em universidades federais e nas Regiões Sudeste e Sul (Gráfico 1).

Gráfico 1 – Distribuição das publicações por regiões brasileiras.

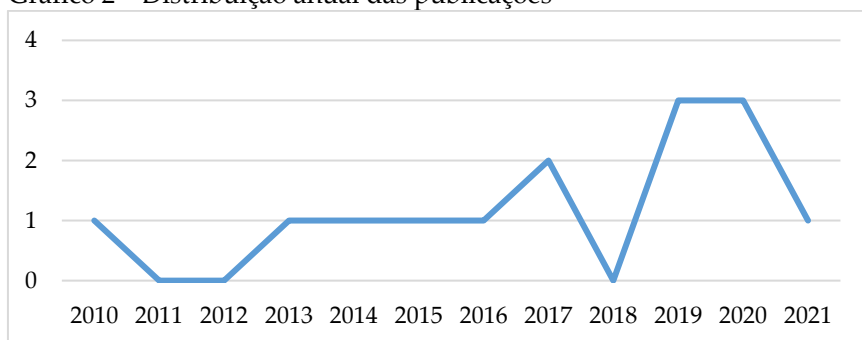


Fonte: Elaborado pelas autoras, 2022

As teses e dissertações analisadas (n = 15) apresentam uma correlação entre o campo geográfico de coleta de dados e as instituições nas quais estes programas estão alocados, com exceção da dissertação de Tannus-Valadão (2010) que, por ausência de dados empíricos no Brasil, limita-se a uma análise documental comparativa entre as legislações e demais documentos norteadores do PEI em países da Europa e América do Norte. Os dados apresentados demonstram a escassez de produção científica sobre o PEI na Região Nordeste, representada por apenas uma única dissertação que descreve uma pesquisa cuja finalidade é analisar os efeitos do PEI para um estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) numa escola de ensino fundamental em Natal. A concentração de pesquisas na região Sudeste é explicada pela quantidade de programas de pós-graduação *stricto sensu* instalados no Brasil. Segundo dados do Sistema de Informações Georreferenciadas da Capes (GEOCAPES) o Sudeste é a região com a maior representação de instituições que ofertam cursos de pós-graduação, corroborando com o registro da maioria das dissertações e teses sobre o tema.

A temporalidade dos trabalhos analisados (n = 15) demonstra um movimento de publicações sobre o tema por 11 anos quase que ininterruptos, de 2010 até 2021. Contudo, notou-se a ausência de publicações nos anos de 2011, 2012 e 2018, com média aproximada de duas pesquisas por ano, a partir de 2016 e um importante crescimento em 2019, embora com queda no ano de 2021 (Gráfico 2).

Gráfico 2 – Distribuição anual das publicações



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2022

A análise dos dados coletados representa a verdadeira contribuição da pesquisa, a proposta de uma reflexão contextualizada torna-se inerente à bibliometria. Com este pressuposto, os indexadores temáticos serão os primeiros a serem discutidos. As palavras-chave encontradas nos resumos das dissertações e teses ilustradas na figura 1 revelam o universo de temas correlatos às pesquisas sobre PEI no Brasil.

Figura 1 - Nuvem de palavras-chaves utilizadas nos trabalhos selecionados



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2022

Foram encontradas 63 palavras-chave que compõem o universo das temáticas relacionadas às pesquisas em PEI no Brasil. As palavras-chave de destaque foram: Plano Educacional Individualizado, seguido do termo similar Planejamento Educacional Individualizado, com 8 e 6 menções cada uma respectivamente. Considerando que esses termos ou seus sinônimos foram os mesmos utilizados durante a busca das dissertações e teses, evidenciamos a manifestação da Lei de Zipf.

A terceira das leis bibliométricas clássicas é a Lei de Zipf, também conhecida como lei do mínimo esforço, formulada em 1949 e que descreve a relação entre palavras num determinado texto suficientemente grande e a ordem de série destas palavras (contagem de palavras em largas amostragens). Zipf observou que, num texto suficientemente longo, existia uma relação entre a frequência que uma dada palavra ocorria e sua posição na lista de palavras ordenadas segundo sua frequência de ocorrência (RAMOS, 2009, p.4).

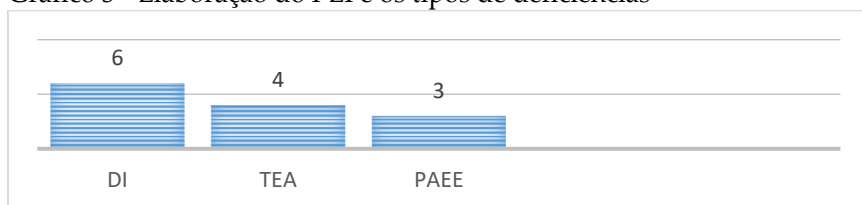
De acordo com o autor, a Lei de Zipf visa quantificar a frequência em que os termos ocorrem na publicação e com isso ser capaz de gerar uma lista ordenada dos termos mais frequentes ao tratar da temática do PEI, à medida em que permite no processo de indexação a identificação do assunto abordado pelas publicações. Os termos Educação Especial; Inclusão Escolar e Educação Inclusiva estão presentes em 11 publicações respectivamente. Essas três palavras juntas representam 25,3% das publicações.

Em relação aos sujeitos da pesquisa encontramos apenas dois trabalhos que fizeram uso de análise documental, os 13 restantes optaram atuar diretamente com os professores na busca dos dados, por intermédio de entrevistas, grupos de estudo, observações do cotidiano e da prática pedagógica e de ações formativas no ambiente escolar. A etapa de ensino em que essas pesquisas ocorreram também foi diversificada, envolvendo um estudo em turmas de pré-escola, um no ensino médio técnico e os demais em turmas de ensino fundamental. Do conjunto de pesquisas que concebe o professor como fonte principal da pesquisa, dois estudos

se detiveram ao professor da Educação Infantil; onze foram realizados com professores da sala de aula comum e professores da Educação Especial do Ensino Fundamental. Desse quantitativo, apenas duas pesquisas expandiram o universo dos sujeitos entrevistados para outros profissionais de apoio à inclusão escolar.

Nas pesquisas analisadas, com relação ao público-alvo a que o PEI está destinado, chama a atenção a recorrente preocupação da elaboração deste para estudantes com deficiência intelectual (DI) e TEA. Nas pesquisas analisadas (n = 13) foram identificados seis trabalhos relacionados à construção do PEI para estudante com DI; quatro estudos destinados a estudantes com TEA e os três restantes estão voltados de forma geral para os estudantes PAEE, sem discriminação do público destinado (Gráfico 3).

Gráfico 3 - Elaboração do PEI e os tipos de deficiências



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2022

De forma geral, estas pesquisas defendem que pensar a Educação na perspectiva dos estudantes PAEE significa refletir sobre as particularidades de cada condição de deficiência, suas necessidades e os diferentes processos de aprendizagem. Assim, o PEI é trazido ao cenário educacional como instrumento de acesso à educação e à igualdade de oportunidades visando à aprendizagem e ao pleno desenvolvimento do estudante com deficiência, conforme afirmam os autores a seguir.

Diferenciar as práticas pedagógicas requer rever as diversas dimensões que envolvem o currículo escolar, o que, por sua vez, exige, planejamento e intervenções fundadas em avaliações educacionais sistematizadas sobre os processos de ensino e

aprendizagem dos alunos. O PEI estabelece uma base de atuação e intervenção pedagógica de forma contextualizada, de acordo com os objetivos propostos para a turma (PLETSCH; GLAT, 2013, p. 21).

Esse pensamento é refletido nas pesquisas de Avila (2015) e Campos (2016), realizadas com estudantes com deficiência intelectual, ao defender a importância do PEI a partir das especificidades destes. O ato de planejar é visto como uma ferramenta indispensável para o estudante ter acesso ao currículo escolar, com isso o PEI é concebido como um planejamento que visa oferecer estratégias pedagógicas voltadas à diversidade e individualidade, em busca de novas formas de atender a maneira singular como cada sujeito aprende, sem perder de vista os objetivos gerais das propostas curriculares.

O PEI nas pesquisas brasileiras: achados do estudo

Nas pesquisas analisadas identificamos, em sua maioria, a concepção de PEI como importante instrumento facilitador do processo de escolarização do estudante PAEE e de acesso ao currículo escolar. Ao contrário do Plano de AEE, trata-se de um planejamento voltado ao estudante e não ao serviço. Pensado de forma colaborativa, sua construção e execução envolvem todos os atores da rede de apoio à inclusão, que junto com o próprio sujeito de aprendizagem traça diretrizes e metas a serem alcançadas pelos estudantes PAEE, ao longo do processo de formação e escolarização.

Pereira (2014), ao analisar os efeitos do PEI no desenvolvimento acadêmico e funcional de uma criança com TEA matriculada na Educação Infantil, concebe-o como um recurso pedagógico centrado na criança e elaborado por uma equipe multidisciplinar. A pesquisa foi desenvolvida por meio de uma metodologia baseada na relação linha de base e intervenção. Os contextos de análise do comportamento e intervenção tomaram como direcionamento duas rotinas: de letramento e de lanche. O nível de participação da criança nessas atividades foi avaliado

considerando o tempo de engajamento e, a partir destes aspectos, o PEI foi elaborado e aplicado, sendo retroalimentado pelas sessões de autoscopia da professora referência da turma. A pesquisa aponta que “a professora titular concebeu o PEI como um instrumento norteador de seu trabalho pedagógico, oferecendo maior sentido à educação com a criança com TEA” (PEREIRA, 2014, p. 134). O PEI além de fomentar uma prática pedagógica colaborativa, possibilita o envolvimento das equipes multidisciplinares e familiares em prol de uma Educação Inclusiva. Oliveira (2020) também desenvolve sua pesquisa com crianças com TEA matriculadas na Educação infantil, com foco na percepção dos professores sobre o PEI, visto como uma estratégia de organização curricular para a inclusão escolar. Os resultados dessa pesquisa evidenciaram a inexistência de contato entre os profissionais que realizam os atendimentos à criança com TEA, agravada pela indefinição conceitual e desconhecimento sobre o PEI.

Costa (2016) e Silva (2021) descrevem o processo de implementação do PEI em uma turma do Ensino Fundamental que tem uma criança com TEA. Costa (2016), ao realizar a pesquisa, identifica a ausência de legislação nacional que ampare o uso do PEI no Brasil, a partir de uma análise conceitual e defende uma visão de PEI como metodologia de trabalho operacionalizada por meio do trabalho colaborativo. Por fim, executa o processo de construção do PEI numa escola de ensino fundamental, demonstrando os passos e protocolos utilizados e o desenvolvimento de um software para análise e gerenciamento das ações do PEI, o qual considera significativos para o sucesso de implantação do PEI com estudantes com TEA. Corroborando com essa concepção, Silva (2021) investiga a percepção dos professores de estudantes com TEA a respeito do PEI, à medida em que investiga as práticas de planejamento pedagógico adotadas no Brasil e nos EUA, compreendendo que apenas a publicação de uma legislação sobre o PEI não é suficiente e, que para uma prática mais concisa é importante treinamento, instrução e formação de como elaborar e implementar o PEI, juntamente, com formações sobre

práticas e estratégias direcionadas às especificidades dos estudantes com TEA.

Mascaro (2017), Silva (2017), Mello (2019), Barbosa (2019) e Pereira (2020) demonstraram em suas pesquisas a não compreensão e a falta de conhecimento por parte da comunidade escolar a respeito do PEI. Esse aspecto que resulta na dificuldade de elaboração ou ausência deste tipo de planejamento no contexto escolar e, para reverter esse cenário, propõem a elaboração de cursos de formação, protocolos e cartilhas para a construção do PEI. Nessa perspectiva, Silva (2017) implementou um grupo de estudos com professores regentes, para elaborar, de forma coletiva, práticas de ensino específicas para os estudantes com deficiência intelectual, e constatou que por meio do PEI os professores descobriram caminhos pedagógicos capazes de facilitar o processo de escolarização.

Também relacionada aos estudantes com deficiência intelectual, a pesquisa de Mascaro (2017) enfatiza a aplicabilidade do PEI e defende a elaboração de um protocolo de modelo de PEI para ser aplicado nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). Trata-se de um estudo que busca a elaboração, implementação e avaliação do PEI para uma estudante com deficiência intelectual matriculada no 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública. Dentre os resultados identificados, está a falta de consenso na elaboração do PEI e o papel de cada profissional no processo educacional inclusivo. Deve-se ter em mente que esse planejamento, centrado no estudante com deficiência, precisa dialogar com toda a comunidade escolar em que ele está inserido, objetivando o acesso ao currículo, através de processos específicos, mas não se distanciando do grupo social e, para que isso aconteça, faz-se necessária a participação das figuras envolvidas no processo de aprendizagem escolar, principalmente do professor da educação especial e do professor da sala de aula comum, bem como dos profissionais especializados que acompanham o estudante, dos genitores e do próprio estudante, quando possível.

De acordo com Campos (2016), Bassi (2019) e Pereira (2020), teoricamente, a elaboração do PEI envolve um conjunto de profissionais envolvidos no processo de inclusão escolar do estudante com deficiência intelectual, entretanto, nos campos de pesquisas acompanhados a prática de construção do Plano é responsabilidade do Auxiliar Especializado, ou seja, um profissional exclusivo para o atendimento individualizado do estudante com deficiência. Os dados investigados apontam que o Plano elaborado apresenta-se deficitário em relação à elaboração, à aplicabilidade e à compreensão do PEI enquanto trabalho colaborativo. Além disso, em Bassi (2019) foi identificada a disparidade entre a oferta de formação continuada aos professores e a realidade instalada. A justificativa para o professor regente da não construção do PEI está ligada à falta de conhecimento acerca das necessidades e especificidades dos estudantes com deficiência intelectual. Avila (2015) analisa o processo de elaboração e implementação do PEI para estudantes com deficiência intelectual, por meio de entrevistas e momentos formativos com professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), equipes pedagógicas das escolas e técnicos da Secretaria Municipal de Educação que participaram do processo de construção da proposta de PEI na rede de ensino, resultando no avanço da proposta do PEI e da inclusão escolar no município.

A única pesquisa voltada ao uso do PEI no Ensino Médio é a de Santos (2020), cuja finalidade consiste em analisar os documentos regulatórios para inclusão escolar e o PEI. Os resultados apontam a existência de poucas regulamentações e poucos documentos específicos para o PEI. A etapa de elaboração do planejamento identificou lacunas quanto à autorização e garantia de participação efetiva do estudante PAEE e sua família, além da ausência do plano de transição. Quanto às pesquisas de Tannus-Valadão (2010; 2013), ambas são consideradas um marco regulatório ao trazer o tema para o país e levantar a defesa da importância de se garantir o PEI para estudantes PAEE como requisito legal.

A falta de regulamentação e formação continuada, observada em muitas dessas pesquisas, acarreta concepções e práticas diferenciadas de PEI. Observam-se divergências sobre quem elabora o plano, quais os objetivos das atividades propostas para os estudantes PAEE, ausência da visão pedagógica, como também a não coparticipação, articulação ou colaboração dos outros personagens relacionados à aprendizagem do sujeito em questão.

Considerações Finais

Ao iniciarmos a pesquisa bibliográfica, buscamos conhecer o que está sendo pesquisado e discutido por outros autores, ampliando nosso cenário de conhecimento sobre o tema, possibilitando respostas às indagações propostas inicialmente e fazendo surgir outras questões a serem pesquisadas. Como consequência desse levantamento, colecionamos publicações e leituras relevantes com referenciais teóricos significativos para nossa pesquisa.

No decorrer da busca desse arsenal, nos deparamos com inquietações, desde a carência de dispositivos legais acerca do PEI, a não diferenciação com outros planos mais utilizados no contexto da Educação Especial, a falta de nitidez dos profissionais responsáveis pela elaboração do instrumento, objetivos, funcionamentos e finalidades, dentre outras questões cujas respostas não foram encontradas nos achados desta pesquisa.

Na leitura das publicações selecionadas, destacaram-se as falas dos autores a respeito da falta de dispositivos legais que garantam aos estudantes PAEE a elaboração de um PEI voltado para suas peculiaridades, de modo a facilitar seu acesso ao currículo regular. A carência de legislações acerca desse plano também gera lacunas em relação a sua construção, execução e avaliação, levantando a necessidade de documentos norteadores e esclarecedores para possibilitar resultados promissores e benéficos para seu público-alvo. Em consequência disso, pesquisadores brasileiros apontam que, algumas vezes, o PEI está sendo elaborado de forma centrada nos

serviços já em funcionamento na Educação Inclusiva, como SRM e centros de AEE, tornando difícil a garantia da colaboração entres os profissionais que lidam com o estudante e, algumas vezes, acabam resultando em sinônimo do Plano de AEE.

Outro item de grande relevância corresponde à importância do trabalho colaborativo no planejamento e na execução do PEI. Verificou-se, nos resultados das pesquisas selecionadas, que há uma inconstância do sujeito que elabora o PEI e dos colaboradores para essa construção. Foi mencionada, em alguns estudos, a desarticulação do PEI com o contexto geral da educação escolar. Encontramos teses e dissertações que, durante seu processo de pesquisa, destacaram a necessidade de elaboração de um documento norteador para criação do plano; outras trabalharam com a metodologia de formação e grupos de estudos junto aos envolvidos com o estudante da educação especial. Essas pesquisas deixam transparecer o fato de não haver conhecimentos necessários que possibilitem a elaboração do PEI, carecendo de textos sistematizadores como protocolos e cartilhas para sua elaboração e aplicabilidade. Com isso, constatamos a urgência de mais pesquisas científicas geradoras de publicações para uma melhor visão do cenário em torno da construção e utilização do PEI, que possam proporcionar um olhar crítico que estimule mudanças tanto em nível de produções acadêmicas e práticas escolares quanto na elaboração de documentos legais.

Referências

AVILA, Leila Lopes de. O planejamento educacional individualizado (PEI) para pessoas com deficiência intelectual: uma construção colaborativa. 2015. 180 f. **Dissertação** (Mestrado Profissional) - Curso de Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2015.

BASSI, Tania Mara dos Santos. O Plano Educacional Individualizado (PEI) e a escolarização dos alunos com deficiência intelectual: práticas e processos em curso. 2019. 182 f. **Dissertação** (Mestrado Profissional) - Curso de Educação, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2019.

BARBOSA, Vania Benvenuti. Processos de elaboração e implementação do Plano Educacional Individualizado na educação profissional e técnica de nível médio. 2019. 150 f. **Dissertação** (Mestrado Profissional) - Curso de Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais, 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Glossário da Educação Especial: Censo Escolar 2021**. Brasília, DF: Inep/Mec, 2021.

CAMPOS, Erica Costa Vliese Zichtl. Diálogos entre o currículo e o planejamento Educacional Individualizado (PEI) na escolarização de alunos com deficiência intelectual. 2016. 173 f. **Dissertação** (Mestrado) - Curso de Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2016.

COSTA, Daniel da Silva. Plano Educacional Individualizado: implicações no trabalho colaborativo para inclusão de alunos com autismo. 2016. 103 f. **Dissertação** (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 2016.

HUDSON, Bruna Cristina da Silva. A percepção de professores (as) sobre a utilização do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) em Minas Gerais. 2020. 179f. **Dissertação** (Mestrado) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2020

MASCARO, Cristina Angélica Aquino de Carvalho. O atendimento pedagógico na sala de recursos sob o viés do plano educacional individualizado para o aluno com deficiência intelectual: um estudo de caso. 2017. 152 f. **Tese** (Doutorado) - Curso de Educação, Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

MARTIN, Gilberto de Andrade; THEOPHILO, Carlos Renato. **Metodologia da investigação científica**. 3 ed. São Paulo: Atlas: 2016

MELLO, Alessandra de Fatima Giacomet. Plano Educacional Individualizado: a colaboração docente como processo, a aprendizagem e a inclusão escolar como propósito. 2019. 274 f. **Tese** (Doutorado) - Curso de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2019.

OLIVEIRA, Marines Andrezza de. Plano educacional individualizado e sua importância para a inclusão de crianças autistas. 2020. 142 f. **Dissertação** (Mestrado) - Curso de Ensino, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2020.

PEREIRA, Marta Aparecida de Mello. **O Planejamento Educacional Individualizado (PEI):** das sinuosidades da elaboração a sua aplicabilidade. 2020. 000 f. **Dissertação** (Mestrado Profissional) - Curso de Educação, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2020.

PEREIRA, Débora Mara. Análise dos efeitos de um Plano Educacional Individualizado no desenvolvimento acadêmico e funcional de um aluno com Transtorno do Espectro do Autismo. 2014. 181 f. **Dissertação** (Mestrado) - Curso de Educação, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

PLETSCH, Maria Denise; GLAT, Rosana. Plano Educacional Individualizado (PEI): um diálogo entre práticas curriculares e processos de avaliação escolar. In: GLAT, Rosana; PLETSCH, Maria Denise. **Estratégias Educacionais Diferenciadas:** para alunos com necessidades especiais. Rio de Janeiro: Eduerj, 2013. Cap. 1. p. 17-32. ISBN: 978-8575113059.

RAMOS, Manoel Wallace Alves. A modelagem de um índice de produção científica através de modelos lineares generalizados hierárquicos. 2009. 66 f. **Dissertação** (Mestrado em Estatística) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009

SANTOS, Jessica Rodrigues. Inclusão escolar e os modos de Planejamento Educacional Individualizado nos institutos federais brasileiros. 2020. 163 f. **Dissertação** (Mestrado) - Curso de

Educação do Indivíduo Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

SILVA, Carla de Carvalho Macedo. Inclusão de estudantes com deficiência intelectual: a importância do Plano Pedagógico Individualizado e de estratégias de ensino criadas coletivamente pelos professores. 2017. 77 f. **Dissertação** (Mestrado Profissional) - Curso de Diversidade e Inclusão, Instituto de Biologia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.

SILVA, Gabrielle Lenz da. A percepção de professores sobre os desafios e possibilidades de implementação do Plano Educacional Individualizado (PEI) para alunos com Transtorno do Espectro do Autismo. 2021. 128 f. **Dissertação** (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2021.

SILVA, Gabrielle Lenz da; CAMARGO, Sígla Pimentel Höher. Revisão integrativa da produção científica nacional sobre o Plano Educacional Individualizado. **Revista Educação Especial**, 34, e49/1–23. 2021. <https://doi.org/10.5902/1984686X66509>

TANNUS-VALADÃO, Gabriela. Planejamento Educacional Individualizado na educação especial: propostas oficiais da Itália, França, Estados Unidos e Espanha. 2010. 125 f. **Dissertação** (Mestrado) - Curso de Educação Especial, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

TANNUS-VALADÃO, Gabriela. Inclusão escolar e Planejamento Educacional Individualizado: avaliação de um programa de formação continuada para educadores. 2013. 200 f. **Tese** (Doutorado) - Curso de Educação Especial, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

RELATO DE EXPERIÊNCIA DO EVENTO DE EXTENSÃO “BATE-PAPO ON-LINE: INCLUSÃO EDUCACIONAL EM FOCO”

Soraya Dayanna Guimarães Santos¹

Cíntia Helisa Freitas Cruz Soares²

Drielle de Freitas Parma³

Márcio José Rodrigues da Silva⁴

Maria Regina Granato Pimenta Lacerda⁵

Introdução

O ensino, a pesquisa e a extensão constituem os três pilares importantes da docência na Educação Superior. Nessa perspectiva, a Constituição Federal de 1988 estabeleceu, em seu art. 207, o seguinte: “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988).

Nessa perspectiva os projetos de extensão, cria um vínculo entre universidade e comunidade externa, permitindo uma troca de valores entre eles. Assim, a extensão universitária deve

¹ Doutora em Educação (PPGE/UFAL) e professora do Instituto de Educação Física e Esporte da Universidade Federal de Alagoas (IEFE/UFAL) e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa (PPGE/UFV).

² Mestranda em Educação (PPGE/UFV) e atua como Assistente Técnica Educação Básica/ Secretária Escolar, lotada na Escola Estadual Padre Maximino Benassati, Muriaé, MG.

³ Mestranda em Educação (PPGE/UFV) e professora da Rede Municipal de Ubá/MG, além de ser professora/orientadora do curso de extensão de Língua Brasileira de Sinais - CELIB/ UFV.

⁴ Mestrando em Educação (PPGE/UFV) e professor de Educação Física na Prefeitura Municipal de Alto Rio Doce/MG.

⁵ Mestranda em Educação (PPGE/UFV) e Tradutora/Intérprete de Libras (UFV).

funcionar como uma via de duas mãos, onde a universidade leva e recebe os conhecimentos dessas comunidades.

Partindo desse princípio, de criar um vínculo com a comunidade, foi pensado um projeto de extensão universitária, na modalidade evento, classificado em ciclos de estudos que pudesse contribuir e conhecer as ações que vêm sendo desenvolvidas em diversas instituições de ensino na área da Educação, com o foco na inclusão.

Dentre as temáticas e ações de extensões que são ofertadas pelas Universidades brasileiras, a relacionada à inclusão dos estudantes com deficiência na rede regular de ensino tem sido alvo de discussão entre muitos professores, que ainda não se sentem preparados para receber esse público (NASCIMENTO, 2009).

A iniciativa desse projeto partiu de um grupo de estudos que discute sobre Formação e Práticas Pedagógicas Inclusivas, formado por uma docente vinculada ao Instituto de Educação Física e Esportes (IEFE) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa (PPGE/UFV), além de quatro mestrandos em Educação do PPGE/UFV.

Nessa direção, esse evento extensionista foi estruturado/ planejado visando promover a integração entre a comunidade acadêmica e a sociedade, além de contribuir com a formação continuada e a socialização dos conhecimentos na área da Educação Especial para os alunos dos cursos de graduação e pós-graduação e para os profissionais da rede de ensino da Educação Básica que atuam ou que irão atuar numa perspectiva inclusiva, além de fortalecer as redes de saberes na área.

O evento de extensão “Bate-papo On-line: Inclusão Educacional em Foco” abordou temas de estudos que envolveram questões sobre a inclusão de pessoas com deficiência desde o acesso até a permanência da Educação Básica à Educação Superior.

Dessa forma, esse relato de experiência teve como objetivo socializar as discussões promovidas durante o Evento de Extensão “Bate-Papo On-line Inclusão Educacional em Foco”.

Metodologia

Este estudo é um relato de experiência de uma ação de extensão intitulada “Bate-papo online: inclusão educacional em foco”. Trata-se de um estudo científico que possibilita a produção de conhecimentos (MUSS *et al*, 2021), pois permite descrever situações relevantes de uma determinada experiência. A abordagem proposta é de natureza qualitativa on-line, método de análise e levantamento de dados de uma área ou de um grupo de participantes, por meio da comunicação virtual (FLICK, 2013).

Essa ação de extensão foi realizada entre os dias 07 de junho a 06 de julho de 2022, composta por quatro encontros de estudos, transmitidos remotamente pela plataforma digital do Google Meet.

Tivemos 40 participantes inscritos no Evento “Bate-Papo online: inclusão educacional em foco”, entre estudantes de graduação e pós-graduação e profissionais da Educação de diferentes localidades do Brasil (Alagoas, Minas Gerais, Pernambuco e Rio de Janeiro). Contamos com a colaboração, na condução do Evento, de seis professores-pesquisadores de três Universidades públicas brasileiras (UFV, UFAL e IFES), em momentos distintos.

Vale ressaltar que os participantes concordaram com o Termo de Autorização - uso de imagem, voz e apresentação e cederam a utilização de materiais escritos (chat, questionários inicial e avaliação final).

A comissão organizadora, composta por uma docente do IEFE/UFAL e do PPGE/UFV e quatro estudantes do mestrado em Educação PPGE/UFV, realizou reuniões quinzenais durante março a maio de 2022, com a finalidade de planejar e estruturar as atividades do Evento. Para realização dessas atividades foram utilizados alguns recursos tecnológicos digitais: 1) plataforma de videoconferência *Google Meet* para a exibição do evento; 2) sistema SIGAA da UFAL para realização das inscrições dos participantes; 3) endereço de e-mail dos participantes para a comunicação durante todo o período do evento, como exemplo, envio de

materiais de apoio dos palestrantes (artigo, site, pesquisa, e outros) para leitura prévia; 4) chat do *Google Meet* para comunicação ao vivo durante o ciclo de palestras; 5) formulário *Google Forms* para as frequências, os questionários on-line inicial e de avaliação final.

Realizamos a interpretação do material escrito e dos quatro encontros gravados, sendo estabelecidas duas partes para organização dos dados. Parte I- Relato dos quatro dias do Evento de Extensão “Bate-papo online: inclusão educacional em foco” e Parte II - Avaliação dos questionários on-line (inicial e final).

Desenvolvimento

Parte I- Relato dos quatro dias do Evento de Extensão “Bate-papo online: inclusão educacional em foco”

Apresentaremos a descrição das experiências e das atividades desenvolvidas durante o Evento, a partir de um relato pormenorizado dos quatro dias do “Bate-papo online: inclusão educacional em foco”, na sequência das imagens abaixo:

Figuras 1, 2, 3 e 4 –Cartazes de divulgação dos Palestrantes no Evento de Extensão

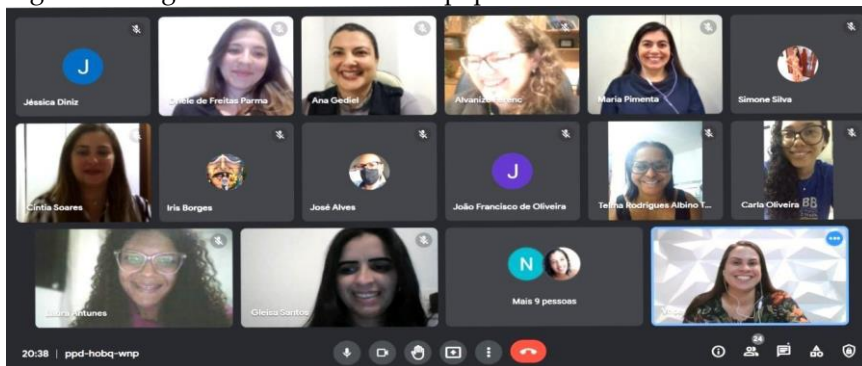


Fonte dos próprios autores

- Primeiro dia do Evento: “Inclusão do Estudante Surdo na Educação Superior”

Iniciamos o primeiro encontro no dia 07 de junho de 2022, que ocorreu no horário entre 18h30min às 20h30min. A solenidade virtual de abertura foi composta pelas professoras Doutoras Soraya Santos (IEFE/UFAL; PPGE/UFV), coordenadora geral do Evento, Leonéa Santiago, diretora do IEFE/UFAL e Alvanize Ferenc, coordenadora do PPGE/UFV.

Figura 5 – Registro do 1º dia do Bate-papo On-line



Fonte dos próprios autores (autorizada pelos participantes)

Nesse primeiro dia, o “Bate-papo” discutiu sobre: “Inclusão do Estudante Surdo na Educação Superior”. Tivemos como convidada a Professora Doutora Ana Luiza Gediel do Departamento de Letras, vinculada à área de Língua Brasileira de Sinais da UFV e como mediadora, a mestranda em Educação do PPGE/UFV, Driele Parma.

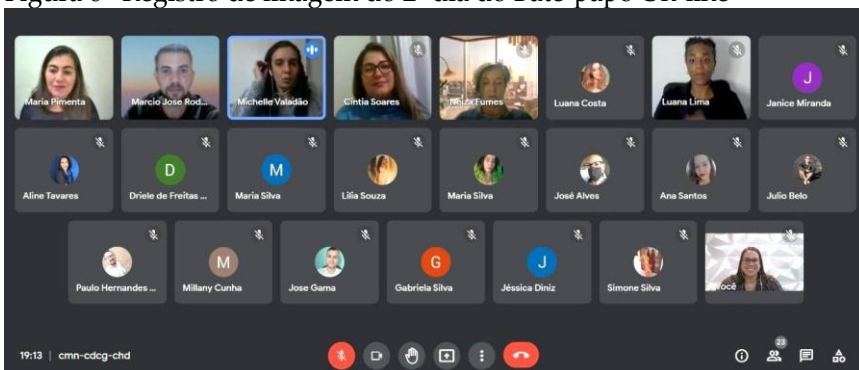
Estiveram presentes trinta e um (31) participantes, de diversas áreas profissionais e localidades distintas. Neste encontro, não tivemos pessoas surdas inscritas, por esse motivo, nesse dia não houve a interpretação no par linguístico Português e Libras, mas decidimos que nos próximos encontros haveria a presença de intérpretes, pois iríamos disponibilizar os vídeos gravados nas redes sociais.

A professora começou problematizando sobre a inclusão do estudante surdo no ensino superior e posteriormente apresentou o Dicionário on-line de Libras, fruto de uma de suas pesquisas. Durante a sua fala, chamou a atenção de todos os participantes que foram desafiados a um exercício de busca no dicionário on-line, para treino e contato com o material. Os participantes enviaram/ fizeram perguntas (por chat e/ou áudio), questionamentos e dúvidas sobre as diferentes barreiras enfrentadas pelo estudante surdo ao longo da vida, além de muitos elogios ao material exposto (disponível em: <http://sistemas.cead.ufv.br/capes/dicionario>; Instagram: @proculturasurda).

- Segundo dia do Evento: “Acessibilidade em Educação Superior” e “O Impacto da Pandemia na Invisibilidade da Pessoa com Deficiência”

O segundo encontro aconteceu no dia 15 de junho de 2022, de 19h às 20h30min. A coordenadora Profa. Dra. Soraya Santos fez a apresentação de abertura e a mediadora mestranda do PPGE/UFV Maria Regina Lacerda deu início ao Evento. Tivemos a presença de duas intérpretes de Libras, na interpretação Português e Libras e contamos com 32 participantes.

Figura 6 –Registro de imagem do 2º dia do Bate-papo On-line



Fonte dos próprios autores (autorizada pelos participantes)

Neste segundo dia, tivemos a participação de duas professoras, a Dra. Michelle Nave Valadão do Departamento de Letras, vinculada à área da Língua Brasileira de Sinais da UFV, e a Dra. Neiza Fumes do IEFE/PPGE/UFAL.

A professora Dra. Michelle trouxe uma discussão sobre “Acessibilidade em Educação Superior”, relatando suas experiências como coordenadora Interdisciplinar de Políticas Inclusivas (UPI) e a respeito de trabalhos sobre Acessibilidade e Inclusão da UFV. Em sua apresentação, utilizou dois vídeos institucionais com depoimentos de estudantes universitários com deficiência atendidos pela UPI. Após a exposição dos vídeos, algumas questões foram levantadas pelos participantes, tais como: “se a UPI realizava acompanhamento psicológico para o estudante universitário que adquiriu deficiência durante a sua graduação” e “como era a atuação da UPI com os estudantes com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH)”. A professora respondeu a primeira pergunta explicando que o apoio oferecido na UPI era pedagógico, mas sempre em parceria com a Divisão Psicossocial da UFV. Na segunda pergunta a profa. Michelle respondeu que os estudantes com TDAH são atendidos pela UPI, mas enfatizou que não fazem parte do público-alvo da Educação Especial e acrescentou que eram tomadas medidas simples e com resultados significativos, como: gestão do tempo, organização da rotina de estudos, aplicação de prova em ambiente silencioso, organização da sequência da prova, entre outros. Uma última pergunta foi lançada para a professora Michelle em relação à sensibilização, ao diálogo e à resistência dos docentes universitários com os estudantes com deficiência. A professora explicou que no início não foi fácil, mas foi uma conquista ao longo do tempo, desde 2014 com a implantação do Núcleo de Acessibilidade e depois, em 2018, com a criação da UPI.

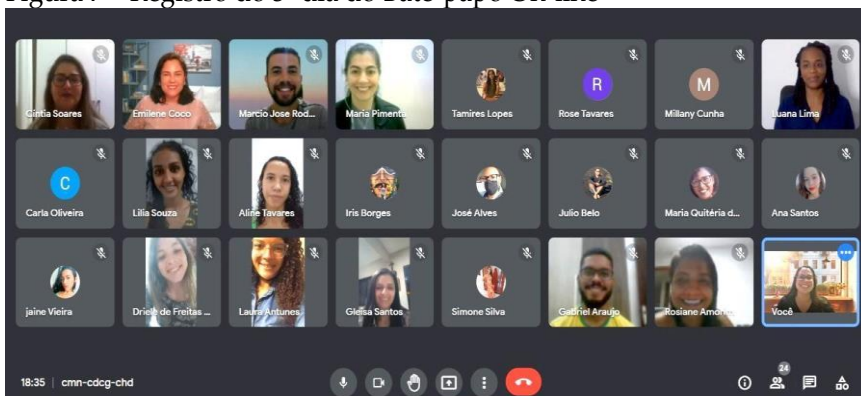
No segundo momento do bate-papo, contamos com a presença da profa. Dra. Neiza Fumes que apresentou a temática: “O Impacto da Pandemia na Invisibilidade da Pessoa com Deficiência”. Na oportunidade, a professora trouxe dados com gráficos importantes

que nos permitiram refletir sobre o impacto da pandemia do COVID-19 na invisibilidade da pessoa com deficiência, demonstrando que o cenário de exclusão foi maior para essas pessoas no campo educacional. Algumas questões foram levantadas pelos participantes, tais como: “de que forma podemos recuperar esse hiato/lacuna deixado pela pandemia no cenário das universidades?”. A professora respondeu que muitos estudantes evadiram ou desistiram de seus cursos e isso acarretará grande prejuízo aos mesmos, tendo em vista que precisarão de um tempo bem maior para concluir seus estudos e ingressarem no mercado de trabalho. Enfatizou a necessidade dos coletivos e das mobilizações sociais, no sentido de reivindicarem seus direitos. Uma das participantes do bate-papo questionou sobre a importância da conscientização dos docentes quanto à avaliação equitativa dos estudantes com deficiência. A professora Neiza destacou que sem o ensino de qualidade, muitos docentes avaliam com a estratégia capacitista dos padrões mínimos, só para não comprometerem o processo.

- Terceiro dia do Evento: “Estudante com Transtorno do Espectro Autista na Escola”

O terceiro encontro aconteceu no dia 23 de junho de 2022, de 17h às 19h. Iniciamos com a fala de abertura da coordenadora do evento, a profa. Dra. Soraya Santos e em seguida com a fala da mediadora e mestranda em Educação Cíntia Helisa Freitas Cruz Soares do PPGE/UFV. Tivemos a presença de duas intérpretes de Libras, na interpretação Português e Libras e contamos com 26 participantes.

Figura 7 – Registro do 3º dia do Bate-papo On-line



Fonte dos próprios autores (autorizada pelos participantes)

Neste dia, contamos com a participação da palestrante, a Profa. Dra. Emilene Coco do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), apresentando a temática: “Estudante com Transtorno do Espectro Autista na Escola”. A professora conduziu a discussão trazendo muitas reflexões sobre o estudante com TEA na escola, a partir de um olhar para o desenvolvimento humano na perspectiva histórico-cultural, além de relatar situações práticas vivenciadas em sua prática profissional.

Durante a apresentação algumas dúvidas e questionamentos foram compartilhados. Uma participante comentou que o conhecimento adquirido foi muito relevante e irá contribuir com o planejamento das aulas na turma em que ensina para um estudante com TEA. Outra participante utilizou o áudio e perguntou sobre a opinião da profa. Emilene sobre o método da Análise Comportamental Aplicada (Aba) o diagnóstico e a educação. A professora enfatizou que não considera favorável a utilização da ABA e ratificou o papel da escola, que legitima a autonomia para utilização de estratégias de aprendizagem, o que não deve depender de nenhuma outra categoria profissional.

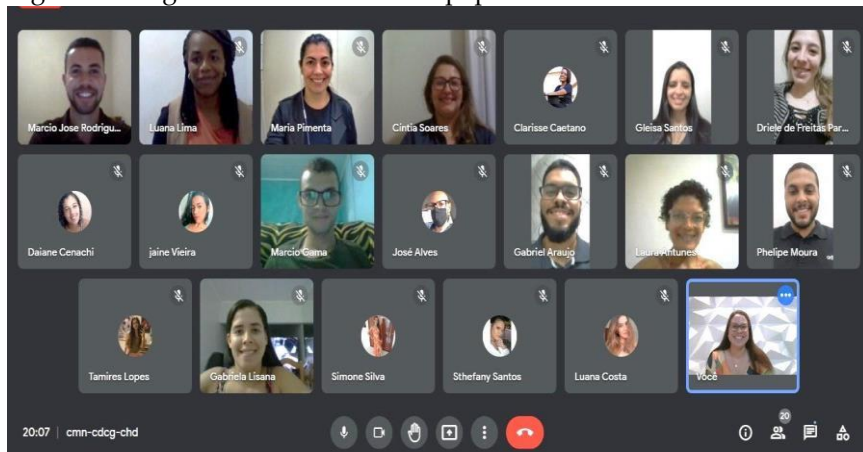
Por último, a profa. Dra. Emilene Coco indicou os seguintes livros: “Linguagens escritas e a criança com autismo (2016)”; “Estudantes com autismo no primeiro ano do ensino fundamental:

movimentos de construção das práticas pedagógicas (2019)”; “Autismos: a constituição humana a partir da construção histórico cultural (2021)”.

- Quarto dia do “Bate-papo online: inclusão educacional em foco”

O quarto encontro aconteceu dia 06 de julho de 2022, de 18h30min às 20h30min. Tivemos a presença de dois professores, Dra. Soraya Santos (IEFE/UFAL; PPGE/UFV) e o mestrando em Educação Márcio Rodrigues (PPGE/UFV). Por motivos particulares, houve uma mudança quanto ao palestrante. Tivemos a presença de duas intérpretes de Libras, na interpretação Português e Libras e contamos com 18 participantes.

Figura 8 – Registro do 4º dia do Bate-papo On-line



Fonte dos próprios autores (autorizada pelos participantes)

No último dia do encontro, tivemos discussões sobre a temática “Formação de Professores de Educação Física e Inclusão”. Os professores trouxeram dados significativos de estudos e pesquisas que possibilitaram reflexões/debates sobre a importância da inclusão na formação dos professores de Educação Física. A profa. Soraya Santos apresentou dados comparativos entre os cursos de graduação em Educação Física do Brasil e de Portugal,

com destaque para os currículos e as disciplinas relacionadas a área de Educação Especial/Inclusiva. Um dos participantes utilizou o microfone do *Google Meet* e questionou se a realidade portuguesa dos cursos de Educação Física era semelhante à brasileira. A professora Soraya explicou que a formação inicial e continuada na área da inclusão, nos dois países, estava dando passos limitados, porém era fundamental fortalecer mais esses espaços de preparação para que atendam às necessidades dos professores, de maneira menos tímida. Relatou ainda que os professores brasileiros argumentaram que tiveram uma formação inicial "fragilizada" com relação às discussões sobre inclusão. Em contrapartida, os professores portugueses afirmaram ter tido uma "boa" formação inicial, face aos conteúdos relacionados à inclusão do estudante com deficiência. Apesar dos diferentes posicionamentos, os professores dos dois países reconheceram que a temática da inclusão não deveria se concentrar apenas nas disciplinas/unidades curriculares específicas e sim em todo o currículo do curso de Educação Física.

O professor Márcio em sua fala explicou sobre a escolarização básica no país e como esse processo está intrinsecamente relacionado ao processo de formação de professores. Em sua exposição, foi apresentado um vídeo em que mostrava o início dos movimentos sociais em favor do direito da pessoa com deficiência, que ocorreu no mesmo período em que o sistema educacional iniciava pautas relacionadas às temáticas inclusivas. No decorrer de sua apresentação, retratou a formação na perspectiva inclusiva dos professores de educação física e, por meio do artigo apresentado, apontou os caminhos necessários relatados pelos professores para a inclusão do aluno com deficiência nas aulas de educação física. Relatou ainda um estudo realizado sobre a percepção dos professores de educação física sobre os conceitos de inclusão e pessoa com deficiência, onde foi perceptível observar lacunas na formação dos profissionais em relação a essas temáticas. Por fim, o professor indicou e disponibilizou o ebook: *Esportes e Atividades Físicas Inclusivas- NGIME/UFJF (2014)*.

Finalizamos o Evento agradecendo a participação, a interação e a disponibilidade de todos.

Parte II - Avaliação dos questionários on-line (inicial e final)

A Comissão Organizadora elaborou, por meio da plataforma *Google Forms*, dois questionários on-line: um inicial e um de avaliação final.

No primeiro encontro, no dia 07 de junho de 2022, foi disponibilizado para os participantes o questionário inicial on-line. Já no dia 06 de julho de 2022, no último encontro, o questionário final.

1º momento: Questionário inicial on-line

O questionário inicial teve como intuito conhecer os participantes inscritos e suas interfaces com a área da Educação Especial, além de elucidar as suas perspectivas em relação ao Evento.

Observamos, por meio das respostas do questionário, dados importantes em relação aos participantes, como a idade entre 20 e 56 anos (+/- 29,2 anos), tendo uma maior prevalência do gênero feminino (79%), de diferentes localidades (Alagoas e Minas Gerais).

Sobre a formação acadêmica, contamos com participantes com a graduação concluída e/ou em andamento, em cursos de Pedagogia, Educação Física, Educação do Campo, Geografia e Matemática. No que se refere à atuação profissional, percebemos que grande parte dos participantes atuava na rede de ensino pública e privada (professores da Educação Básica e Superior e estagiários).

Ao serem questionados sobre as expectativas em torno do Evento, foi constatado que a maioria dos participantes manifestou interesse em fomentar novos conhecimentos em relação a Educação Especial e Inclusiva, como também à realização de troca de experiências entre os participantes e conhecer práticas pedagógicas e metodológicas referente às temáticas discutidas (inclusão do estudante surdo, acessibilidade na Educação Superior, o estudante

com TEA na escola e por fim, formação de professores de Educação Física na perspectiva inclusiva).

No questionário inicial, perguntamos também aos participantes a sua compreensão sobre a inclusão de estudantes com deficiência no âmbito educacional. Diante das respostas construímos três categorias, sendo:

- I) garantia e permanência na educação;
- II) acessibilidade e adequação no ambiente escolar;
- III) práticas pedagógicas/ metodológicas.

Na primeira categoria, intitulada “**Garantia e Permanência na Educação**”, reunimos as respostas dos participantes que enfatizaram que a inclusão educacional estaria voltada ao acesso e permanência do estudante com deficiência, com igualdade de condições para todos, como podemos conferir nos recortes abaixo:

Possibilitar que as pessoas com necessidades especiais⁶ tenham as mesmas condições educacionais que todos os demais. (P2)

Tornar a educação mais universal e equânime. (P3)

É um movimento que atende as necessidades de pessoas especiais visando a inclusão na sociedade. (P10)

É o acesso e permanência de todos os alunos na escola regular. (P14)

É quando todos os estudantes têm o direito de aprender juntos em um mesmo espaço educacional, sem discriminações e estigmas. (P16)

Possibilitar ao educando o acesso e a permanência na educação escolar com qualidade e equidade para aquisição dos conhecimentos. (P18)

⁶Identificamos nas respostas de muitos participantes do evento a utilização dos termos “necessidades especiais”, “portador de deficiência” e “deficientes”. Atualmente, o termo utilizado é “pessoa com deficiência”, pois considera novos conceitos e perspectivas inclusivas, conforme estabelece a Convenção Sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, realizada pela ONU (BRASIL, 2007)

Acesso de forma igualitária para portadores de deficiência permanente e de longo prazo. (P21)

Oportunidade de acesso ao ensino, aprendizagem e sucesso para todos os alunos. (P24)

É um processo que promove e possibilita a participação ativa de todos os estudantes, respeitando sua singularidade num ambiente de valorização da diversidade. (P25)

Conseguimos identificar que as narrativas acima elucidam que o direito à inclusão educacional são presunções à igualdade da pessoa com deficiência, regidas pelos direitos fundamentais na garantia da proteção para todos os indivíduos, independente das suas condições sociais, culturais e econômicas (MARTIN; ZACHEO, 2019). Nesse sentido, sabemos que leis, decretos e documentos, como a Constituição Federal (1988), Declaração de Salamanca (1994), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), Lei Brasileira de Inclusão (2015), entre outras, amparam o acesso, a permanência e a participação dos alunos com deficiência nas instituições escolares, como afirmam Silva e Rocha (2020).

Já na segunda categoria “**Acessibilidade e Adequação no Ambiente Escolar**”, os participantes compreendiam inclusão educacional como adequações realizadas no ambiente em que o estudante com deficiência está matriculado, além de enfatizarem a eliminação de barreiras que dificultavam o processo de inclusão educacional. De acordo com o questionário obtivemos tais respostas:

Entendo como maneiras que servem para incluirmos as pessoas em atividades, tarefas e na vida em geral, não só para deficientes, mas para todas as pessoas em geral, porque o conhecimento deve ser acessível a todos. (P7)

Utilizar meios para que alunos com necessidades especiais se façam presentes no ambiente escolar. (P8)

Criar meios de fazer com que qualquer pessoa consiga participar de algo no meio social. (P11)

Entendo a inclusão como a possibilidade de acessibilidade e participação de estudantes que têm alguma deficiência. (P12)

Compreendo que o ambiente deve ser agradável e propício para a aprendizagem do deficiente, se faz necessário um ambiente em que o aluno sintá-se pertencente. (P15)

Percebemos que os debates nesse eixo foram analisados por uma perspectiva da inclusão educacional onde todos têm o direito à educação, torna-se necessário que a escola se transforme em um ambiente acessível, em aspectos arquitetônico, pedagógico e atitudinal (SANTIAGO, 2016). As descrições de P11 e P15 dialogam com o estudo de Moreira e Chamon (2016), que apontam que o processo de inclusão educacional vai muito além de levar pessoas com deficiência para dentro da escola, mas sim fornecer condições para que este sujeito se desenvolva e construa sua identidade. Observamos que esse processo envolve mudanças na organização educacional, além do envolvimento dos docentes nos processos subjetivos da aprendizagem, tendo em vista que as condições físicas, intelectuais e sensoriais dos alunos diferem, como afirmam Lima e Masson (2018).

Por fim, na última categoria intitulada **“Práticas Pedagógicas e Metodológicas”**, identificamos, nas retóricas dos participantes, uma compreensão de inclusão voltada para as mudanças nas práticas educativas e metodológicas, sendo elas:

É justamente sobre isso, tentar entender melhor a inclusão já que não acho que ela venha sendo praticada devidamente no espaço escolar (com base na minha vivência). Acredito que ainda há uma falha no sistema, profissionais que em sua maioria não buscam um aperfeiçoamento nesse contexto. Me inscrevi justamente para compreender melhor. (P9)

Inclusão visa á diminuição de barreiras, e tornar as aulas mais acessíveis a todos, utilizando estratégias para ensinar um conteúdo de diferentes formas (visual através de imagens, sonora, dentre outras possibilidades), desse modo nessa aula não haverá distinção de pessoas. (P19)

Inclusão educacional não é só acolher os alunos com deficiência, mas também possibilitar condições de espaço e possibilidades de aprendizagem buscando eliminar as barreiras e dificuldades do ensino e a participação dos alunos com deficiência. (P20)

É reconhecer e acolher a diversidade, é garantir que seja respeitada a especificidade de cada sujeito, utilizando estratégias pedagógicas e inclusivas para que todos aprendam e se desenvolvam. (P23)

Sabemos que para a promoção de um sistema educacional inclusivo, tornam-se necessárias mudanças em variados aspectos, como: no ambiente físico; na comunicação; nos materiais pedagógicos e nas estratégias didáticas, com a finalidade de garantir a equidade para o atendimento dos estudantes com deficiência. Em diálogo com as mudanças que devem ocorrer nos materiais pedagógicos, as autoras em destaque afirmam que:

[...] se faz necessário pensar estratégias e práticas pedagógicas de forma coletiva, de modo que os atores escolares sejam responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem de todos os alunos, visto que a presença de estudantes com deficiência na escola tensiona ainda mais os processos de ensino-aprendizagem e de avaliação (SANTIAGO, SANTOS; MELO, 2017, p. 642).

Em uma perspectiva pedagógica, estudos como de Michels *et al.* (2010, p. 10), dialogam com os autores anteriores, afirmando que diferenciadas ações e estratégias produzem resultados que sustentam os processos de inclusão escolar.

2º momento: questionário de avaliação final

O questionário de avaliação final aplicado no último dia do Evento teve um direcionamento: a percepção e a compreensão dos participantes quanto as temáticas discutidas nos quatro dias do ciclo de estudos, tendo sido possível observar que a maioria dos participantes se sentiram satisfeitos e consideraram que o Evento atendeu às suas expectativas. Dos participantes que responderam a avaliação, 75% consideraram o Evento “muito bom” e 25% consideraram “excelente”.

Quanto a indicação do Evento para outros, 100% dos que responderam, indicariam e o mesmo número, 100%, considerou que o evento contribuiu com a formação nos conhecimentos na área de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Os participantes também responderam como sugestões, a realização futura de mesas redondas presenciais, que possam ocorrer nos fins de semana e que profissionais da Educação Básica tragam seus relatos de experiências.

Ao serem questionados mais uma vez sobre o entendimento de inclusão educacional, notamos que as discussões promovidas no decorrer dos quatro encontros, possibilitaram aos participantes a reflexão em relação às temáticas discutidas. Tal percepção se torna possível, por meio das respostas obtidas no último questionário disponibilizado aos participantes. Destacamos algumas narrativas importantes a respeito do que é inclusão educacional:

É tornar as aulas acessíveis para todos, sobretudo aos alunos com deficiência, é diminuir barreiras (estruturais, atitudinais, dentre outras) pensando e planejando estratégias de ensino para que todos os alunos aprendam. (P1)

Processo onde todos podem participar de forma efetiva do processo Educacional. (P3)

Fazer as adaptações necessárias para atender à especificidade de cada aluno, romper com as barreiras atitudinais pedagogicamente. Dar ao

aluno com deficiência ou necessidade educacional especial a mesma oportunidade de ensino/qualidade que é dada aos demais. (P7)

Práticas no âmbito educacional de aprendizagem que estimulam a aceitação e valorização das peculiaridades de cada indivíduo, de forma a tentar fazer com que a sociedade coopere e conviva bem com as diversidades. (P8)

Entendo por ser um meio pelo qual o docente deve incluir e aceitar no ambiente institucional em que trabalha, pessoas que por algum motivo, contexto ou situação, possuem algum tipo de deficiência. A inclusão educacional promove com isso a valorização, a aprendizagem, a diversidade entre diferentes pessoas, respeitando umas às outras e construindo juntas novos meios e mecanismos para o ensino-aprendizagem. (P11)

Ela vai além da perspectiva do ambiente escolar se estendendo pela comunidade. (P12)

Percebem-se, em algumas respostas, ideias atreladas aos rompimentos de barreiras, sejam estruturais e atitudinais, que causam entraves na promoção da inclusão educacional. Nesse sentido, observamos que a efetividade da inclusão ocorrerá plenamente, a partir do rompimento de barreiras que limitam a pessoa com deficiência, possibilitando sua acessibilidade e liberdade. Sasaki (2009) aponta algumas dimensões que se relacionam com algumas barreiras.

As seis dimensões são: arquitetônica (sem barreiras físicas), comunicacional (sem barreiras na comunicação entre pessoas), metodológica (sem barreiras nos métodos e técnicas de lazer, trabalho, educação etc.), instrumental (sem barreiras instrumentos, ferramentas, utensílios etc.), programática (sem barreiras embutidas em políticas públicas, legislações, normas etc.) e atitudinal, sem preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações nos comportamentos da sociedade para pessoas que têm deficiência (SASSAKI, 2009, p. 1-2).

Ressaltamos a importante colocação do P1, ao dizer da necessidade de tornar as aulas acessíveis para a promoção da inclusão educacional. Ao encontro dessa perspectiva Nunes e Madureira (2015) apontam ser imprescindível a implementação de processos de formação inicial e contínua de professores que assegurem o desenvolvimento de práticas educativas inclusivas. Ademais, os autores Prais e Rosa (2014) fazem um destaque importante, afirmando que o trabalho do docente perante o estudante com deficiência vai além da organização e do direcionamento do processo de ensino, sobretudo busca envolver o aluno com a atividade proposta, de modo que ele se aproprie do conteúdo e supere as percepções imediatas do que foi ensinado.

Além disso, observamos um entendimento sobre a temática investigada, que vai além dos muros da escola. O P12, em sua retórica, relaciona tal tema como uma extensão para toda a comunidade. O autor Figueira (2018) aponta que a finalidade da inclusão requer mudanças de paradigmas que favoreçam a formação cidadã, pautando-se em um processo que valoriza e respeita aspectos éticos e a diversidade, essenciais para se viver em uma sociedade. Nesse sentido, pensar na inclusão demanda reflexões e revisões de ações e práticas ocorridas na sociedade. Para isso, escola e comunidade necessitam repensar paradigmas e (re) configurarem suas ações em prol da inclusão (MACIEL; PIECZKOWSKI; RECH, 2018).

Considerações finais

A pandemia do Covid 19 fez com que os eventos online ganhassem muita importância e visibilidade. O evento de extensão “Bate-papo on-line: inclusão educacional em foco” contribuiu para uma rica experiência e troca de conhecimentos a todos os envolvidos.

Esse relato de experiência confirmou que a extensão universitária, através do Bate-papo on-line, foi extremamente relevante e significativa para a formação acadêmica e profissional

dos participantes. Pode-se observar que a interação e o debate entre os palestrantes com o público externo composto por professores da Educação Básica, estudantes de graduação e profissionais da área da Educação Especial proporcionaram uma construção e aprimoramento de habilidades, crescimento pessoal e profissional, ressignificação de saberes, incorporação de novas práticas, troca de experiências, visão crítica acerca da Inclusão Educacional.

Acreditamos que esse Bate-papo possa ter contribuído com a prática dos professores e estudantes numa perspectiva inclusiva, pois através dos debates realizados, foram discutidos diversos temas que propiciaram novas visões a respeito da inclusão educacional, permitindo, dessa forma, auxiliar o planejamento de ações pedagógicas para o ensino e aprendizado inclusivo, bem como incentivar a formação continuada e/ou inicial desses profissionais.

Com isso, entende-se que o evento de extensão atingiu seu propósito, tendo em vista ser uma oportunidade relevante para o contato dos participantes com a temática da Educação Especial, a qual nem sempre é vivenciada nos espaços de formação e que se torna uma demanda cada vez mais emergente e necessária nas instituições educacionais, bem como na sociedade.

Referências

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

BRASIL. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL, **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Brasília, planalto, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 04 ago. 2022.

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), 2015.

FIGUEIRA, E. **Conversando sobre educação inclusiva**. 2018. Disponível em: <http://professoremiliofigueira.com.br>. Acesso em: 06 set. 2022.

FLICK, U. **Introdução à Metodologia: um guia para iniciantes**. Tradução: Magda Lopes; revisão técnica: Dirceu da Silva - Porto Alegre: Penso, 2013.

LIMA, M.; MASSON, L. O. A. O mal-estar na educação inclusiva no país da cordialidade. In: CAROLINI, P. R.; FREIRE, A. C.; ANDRADE, T. C.O. (Orgs). **Inclusão, Educação e Sociedade**. Goiânia: Mundial Gráfica, p. 53-68, 2018.

MACIEL, A. L. B.; PIECZKOWSKI, S. I.; RECH, T. L. A inclusão de crianças com autismo na educação básica: fatores significativos para o desenvolvimento infantil. **Anais Seminário Educação**, [s. l.], v. 6, ed. 1, p. 230-237, 2018. Disponível em: <http://www.exatasna web.com.br/revista/index.php/anais/article/view/662/319>. Acesso em: 7 set. 2022.

MARTIN, A. G.; ZACHEO, C. A. As pessoas com Síndrome de Down e as dificuldades da inclusão educacional no Brasil. **Revista do Instituto de Direito Constitucional e Cidadania**, v. 4, n. 2, p. 221-229, 2019.

MICHELS, M. H.; CARNEIRO, M. S. C. GARCIA, R. M. C. A articulação entre serviço especializado e classe comum: a organização curricular frente a um modelo inclusivo. **Anais da VIII ANPED Sul-formação, ética e políticas: qual pesquisa? qual educação?** Curitiba: UEL, 2010.

MOREIRA, A. M.; CHAMON, E.M.Q. **Ser professor: representação social e construção identitária**. Appris Editora e Livraria Eireli-ME, 2016.

MUSSI, R. F. de F; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021. DOI:

10.22481/praxisedu.v17i48.9010. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9010>. Acesso em: 8 set. 2022.

NASCIMENTO, R. P. **Preparando professores para promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Londrina, 2009. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2496-8.pdf>; Acesso em jul. 2022.

NUNES, C., MADUREIRA, I., Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. **Da Investigação às Práticas**. P. 126 - 143. 2015.

ONU. DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca – Espanha, 1994.

PRAIS, J. L.; ROSA, V. Organização da atividade de ensino a partir do desenho universal de aprendizagem: das intenções às práticas inclusivas. **Revista Polyphonia**, v. 25, n. 2, p. 35-50, 2014.

SANTIAGO, S. A. Que currículo escolar favorece uma educação inclusiva? **Vértices**, v.18, n.3, p. 73-79. 2016.

SANTIAGO, M. C.; SANTOS, M. P.; MELO, S. C. Inclusão em educação: processos de avaliação em questão. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 25, p. 632-651, 2017.

SILVA, C. A. P.; ROCHA, L. P. O Atendimento Educacional Especializado no processo de inclusão de alunos com deficiência na escola regular. **Cadernos de Gênero e Diversidade**, v. 6, n. 3, p. 339-361, 2020.

SASSAKI, R. K. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16.

ESTE LIVRO É PRODUTO DE UM ESFORÇO COLETIVO DE PESQUISADORES EMPENHADOS EM DISCUTIR, ANALISAR E DIVULGAR REFLEXÕES SOBRE O TEMA *EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO*. TEM TAMBÉM O COMPROMISSO DE CONTRIBUIR PARA A FORMAÇÃO DOS PÓS-GRADUANDOS E DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO, BEM COMO PARA A CONSTRUÇÃO DE UM SISTEMA EDUCACIONAL INCLUSIVO NA EDUCAÇÃO BÁSICA E NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.

Apoio:

PROAP
Programa de Apoio à
Pós-Graduação



ISBN 978-65-265-0073-6

