

INTERAÇÕES MULTI, INTER E TRANSDISCIPLINAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM PERSPECTIVAS INCLUSIVAS:

UMA EXPERIÊNCIA DO GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS
EM EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO - GEPEDI/UEG

MARLENE BARBOSA DE FREITAS REIS
CARLA SALOMÉ MARGARIDA DE SOUZA
ORGANIZADORAS



editora
UEG



**EDITORA UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE GOIÁS**

Presidente

Antonio Cruvinel Borges Neto (Reitor)

Vice-Presidente

Claudio Roberto Stacheira (Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação)

Coordenadora Geral

Elisabete Tomomi Kowata

Revisão Técnica

Elisabete Tomomi Kowata

Revisão Geral e Linguística em Português

Feeling Propaganda Ltda

Capa, Projeto Gráfico e Editoração

Feeling Propaganda Ltda

Conselho Editorial

Alessandro José Marques Santos (UEG)

José Leonardo Oliveira Lima (UEG)

Luciana Rebelo Guilherme (UEG)

Leonardo Lopes do Nascimento (UEG)

Oswaldo José da Silveira Neto (UEG)

Sabrina do Couto de Miranda (UEG)

Thiago Henrique Costa Silva (UEG)

Vandervilson Alves Carneiro (UEG)

Vinicius Gomes de Vasconcellos (UEG)

Wellington Hannibal (UEG)

**MARLENE BARBOSA DE FREITAS REIS
CARLA SALOMÉ MARGARIDA DE SOUZA**
ORGANIZADORAS

INTERAÇÕES MULTI, INTER E TRANSDISCIPLINAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM PERSPECTIVAS INCLUSIVAS:

UMA EXPERIÊNCIA DO GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS
EM EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO - GEPEDI/UEG



ANÁPOLIS-GO | 2023

© 2023, Editora UEG

A reprodução não autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

Catálogo na Fonte
Comissão Técnica do Sistema Integrado de Bibliotecas Regionais (SIBRE),
Universidade Estadual de Goiás

I61 Interações multi, inter e transdisciplinar na formação de professores em perspectivas inclusivas : uma experiência do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão - GEPEDI/UEG/ Organizado por Marlene Barbosa de Freitas Reis e Carla Salomé Margarida de Souza. – Anápolis, GO : Editora UEG, 2023.
298 p.; il.; 16x22,5cm ; e-Book.

ISBN 978-65-88502-41-9 (E-book)

1. Educação inclusiva. 1.1. Formação de professores. I. Título.

CDU: 376.22

Bibliotecária responsável: Marília Linhares Dias – CRB 1/2971

Esta obra é em formato de e-Book e foi financiada com recursos próprios da Universidade Estadual de Goiás - Processo SEI n. 202200020011455. A exatidão das referências, a revisão gramatical e as ideias expressas e/ou defendidas nos textos são de inteira responsabilidade dos autores.



EDITORA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS

BR-153 – Quadra Área – CEP: 75.132-903

Fone: (62) 3328-4866 – Anápolis –GO

www.editora.ueg.br / e-mail: editora@ueg.br

INTERAÇÕES MULTI, INTER E TRANSDISCIPLINAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM PERSPECTIVAS INCLUSIVAS:

UMA EXPERIÊNCIA DO GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS
EM EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO - GEPEDI/UEG



PREFÁCIO

Ainda na gestação descobri que minha filha viria ao mundo com uma deficiência. Na época, apesar de já estar trabalhando como professora há mais de 15 anos com pessoas com deficiência e de ter feito mestrado, foi um choque inicial. Todos os preconceitos e vivências que incorporei durante os meus 30 anos de idade vieram na minha memória naquele momento e eu pensava: Como essa criança vai ser feliz em um mundo que se recusa a respeitar a diferença?

Foram poucas horas de sofrimento, até que a gente se fortalecesse e eu conseguisse dizer: Ela é minha filha, vamos vencer os obstáculos juntas e ela vai ser forte, poderosa e feliz. Hoje, quase 20 anos depois, vejo que estava certa. A Ana Beatriz é uma moça com muita eficiência, trabalha com dança, lê e escreve, ama a vida e conquista a todos onde passa.

Ano passado em uma entrevista para o Comitê Paralímpico Brasileiro ela disse: importante não é competir, o importante é ser feliz! Em um primeiro olhar a gente pode achar que ela errou na frase, mas isso vem da cultura mundial, baseada nos preceitos de uma sociedade capitalista.

Vivemos competindo com as demais pessoas para sermos melhores que os outros, no trabalho, nos estudos, no esporte e até na família. Mas competimos pelo quê? Para alcançar o esperado pela sociedade, nem que para isso tenhamos que passar por cima de todos nossos limites, muitas vezes adoecemos, pois buscamos um padrão que é inatingível. Isso é tão complexo que, sem perceber, transferimos essa exigência para nossos filhos e estudantes sem fazer uma reflexão, ou seja, por que estamos competindo? Por que o padrão da vitória ou derrota nos é imposta?

Hoje concordo com a fala da Ana Beatriz, podemos competir menos e ser mais felizes. Isso não quer dizer que não pensamos em vencer os desafios para atingir nossos objetivos, isso quer dizer que para atingirmos nossos objetivos temos que ser respeitados, acreditados, encorajados e, assim, sermos felizes.

Parece clichê, mas não é. A felicidade tem relação direta com o respeito às pessoas e suas características e a principal característica dos seres humanos é que somos diferentes uns dos outros, somos seres únicos e para sermos felizes precisamos ser respeitados.

No ambiente escolar também precisamos pensar em felicidade e a maior felicidade nesse ambiente deve ser o aprendizado. A Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), diz que a pessoa com deficiência na escola tem direito à garantia de condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, devendo alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais.

Sendo assim, para que isso ocorra, temos que conhecer nossos estudantes e saber como aprendem, só assim podemos proporcionar a felicidade em aprender sem se pautar em ‘competições’, identificando as potencialidades, capacidades e eficiências de cada um.

Depois disso, quero convidar a essa leitura prazerosa, trazendo muitas reflexões e contribuindo para uma sociedade mais diversa e mais feliz! Conhecer melhor as especificidades que podem estar presentes em nossos alunos com respeito às suas potencialidades, eficiências e deficiências, nos dará maiores chances de alcançar a alegria no e do aprendizado. Ao mesmo tempo que nos presenteia com informações sobre especificidades, traz a concepção que sempre permeia as discussões relativas aos seres humanos e suas individualidades. Somos seres únicos, com vivências educacionais, sociais, culturais, familiares, de eficiências e deficiências únicas.

Conhecer apenas uma característica do estudante, como sua deficiência, não deve determinar como iremos atuar para que o aprendizado aconteça, mas nos fornecer parâmetros importantes para iniciarmos nossos caminhos pedagógicos.

Nesse livro “Interações multi, inter e transdisciplinar na formação de professores em perspectivas inclusivas: uma experiência do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão - GEPEDI/UEG”, são apresentados conhecimentos que podem colaborar para modificar a educação que tradicionalmente excluiu tantos grupos de seu ambiente, roubando assim a alegria do aprender.

Como disse Paulo Freire em Pedagogia da Autonomia: “a alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca”. A educação inclusiva só se faz a partir da escuta sensível, do conhecimento consistente, mas nunca se dará sem a alegria de ensinar. Freire complementa que “ensinar e aprender não podem se dar fora da procura, fora da boniteza e da alegria” (FREIRE, 2004, p. 142).

Assim é com grande alegria, carinho e honra que finalizo o prefácio desse maravilhoso livro organizado pelas queridas e competentes professoras Marlene Barbosa de Freitas Reis e Carla Salomé Margarida de Souza, esperando por uma educação inclusiva, de qualidade e com muita felicidade.

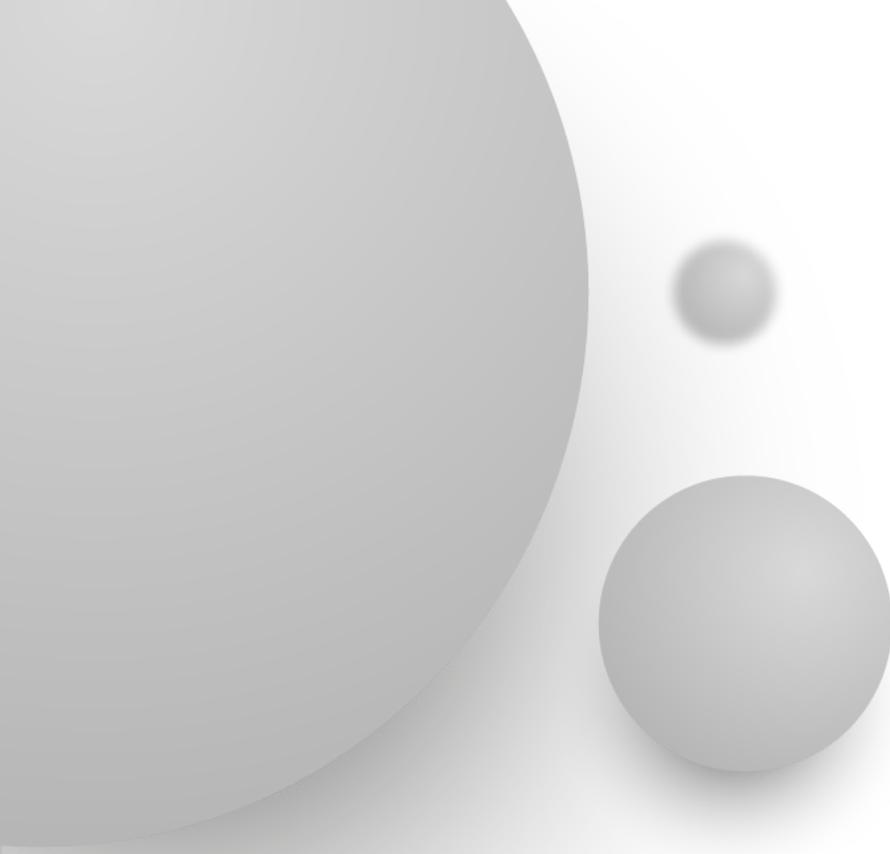
BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 24 jan. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004. (Coleção leitura).

Vanessa Helena Santana Dalla Déa
Universidade Federal de Goiás

SUMÁRIO

- 15** Apresentação
- 25** I. Ciclo de formação docente em perspectivas inclusivas: uma experiência de interação multi, inter e transdisciplinar
- 55** II. Inclusão escolar, diversidade e formação humana
- 79** III. A perspectiva de uma educação inclusiva no cenário brasileiro: onde estamos?
- 103** IV. A importância da formação continuada de professores de educação física: o elo com a inclusão escolar
- 128** V. Dificuldades, distúrbios de aprendizagem e a dispedagogia: uma reflexão sobre a dialogia necessária à inclusão
- 166** VI. Educação inclusiva com foco na dislexia
- 192** VII. A inclusão do estudante com transtorno do espectro autista no contexto escolar
- 229** VIII. Educação inclusiva: um olhar para as práticas pedagógicas com alunos diagnosticados com transtorno do espectro autista (tea) na alfabetização.
- 256** IX. Possibilidades pedagógicas para a inclusão da criança cega no âmbito da escola regular
- 285** Sobre os/as Autores/as



APRESENTAÇÃO

A inclusão acontece quando...
“se aprende com as diferenças e não com as igualdades”

Paulo Freire

Os textos deste livro são frutos de reflexões, estudos, pesquisas e discussões desenvolvidas por professores/as, estudantes e investigadores/as cursistas que participaram do II Ciclo de Estudos em Perspectivas Inclusivas - curso de extensão,

promovido pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão (GEPEDI/UEG)¹ da Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária de Inhumas, ofertado no segundo semestre do ano de 2022. O objetivo central do curso foi estimular ações que possibilitem a interação multi, inter e transdisciplinar na formação docente em perspectivas inclusivas a partir da interlocução entre ensino, pesquisa e extensão com abrangência e interfaces entre pesquisadores, estudantes de graduação e pós-graduação e também professores da educação básica e superior.

O objetivo proposto foi alcançado no desenvolvimento do curso, pois além da relevância na capacitação de professores na perspectiva inclusiva, fomentou discussões em temáticas, como Políticas Públicas Educacionais voltadas para a diversidade, inclusão e educação especial; temas relativos à escola inclusiva, educação especial, pessoas minorizadas e enfrentamento da violência nas/das instituições de ensino e em outros contextos sociais. Assim, a organização desse livro cumpre com o propósito de socializar temas que foram discutidos durante os encontros ocorridos de forma síncrona pela plataforma do google meet.

Ressaltamos que, em 2021, ofertamos a primeira edição do curso com resultados satisfatórios e lançamos o E-book - Formação Docente em Perspectivas Inclusivas - com publicação final de 12 capítulos produzidos pelos cursistas que finalizaram o curso de extensão e se prontificaram socializar os resultados finais de suas pesquisas e reflexões.

1 Grupo cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq. Espelho do grupo: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8099952118699877>

Essa obra, que se intitula - Interações multi, inter e transdisciplinar na formação de professores em perspectivas inclusivas: uma experiência do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão - GEPEDI/UEG - aborda temas que são tratados com um olhar específico de cada autor dentro de seu contexto de pesquisa como: formação humana, panorama da inclusão no Brasil, Educação Física e inclusão, distúrbios e dificuldades de aprendizagem, Transtorno do Espectro Autista e inclusão de criança cega na escola 'regular'.

Nesse sentido, a publicação dos 09 trabalhos que integram este livro é continuidade dos objetivos propostos pelo GEPEDI/UEG em uma demonstração de estudos e pesquisas, além de um esforço coletivo em levar adiante a missão de ressignificar o compromisso social da universidade pública, sobretudo, da formação de professores/as diante das demandas da contemporaneidade que fortaleçam o processo da inclusão escolar nas suas diferentes nuances, conforme epígrafe escolhida para abertura desta apresentação.

O primeiro capítulo - Ciclo de formação docente em perspectivas inclusivas: uma experiência de interação multi, inter e transdisciplinar - é de autoria de Carla Salomé Margarida de Souza e Marlene Barbosa de Freitas Reis, proponentes e coordenadoras do curso de extensão. O texto relata a experiência do curso - Ciclo de Formação Docente em Perspectivas Inclusivas - 2ª edição, destaca conhecimentos interpostos por essa ação de extensão, bem como socializa e discute os resultados obtidos no decorrer do curso. O desenvolvimento da ação propiciou

aos 77 (setenta e sete) participantes uma formação docente em perspectivas inclusivas, na modalidade curso, com carga-horária de 60h. Também subsidiou a troca de experiências entre áreas de estudo diferentes, o que enriqueceu as reflexões quanto aos aspectos relacionados à prática de ensino, além de contribuir efetivamente para melhor embasamento teórico das ações docentes desenvolvidas no contexto da inclusão escolar.

No segundo capítulo - Inclusão escolar, diversidade e formação humanas - as autoras Cleonice Bicudo, Jessica Hilário Pinto e Lucila Menezes Guedes Monferrari apresentam reflexões sobre pressupostos históricos e políticos da educação inclusiva pondo em questão a Educação na perspectiva da diversidade com foco na formação humana e prática docente humanizadora. Para isso, inicialmente, o artigo evidencia os aspectos históricos da educação especial no Brasil dando ênfase às nomenclaturas e movimentos da inclusão escolar ressaltando a importância do movimento pela educação inclusiva, reconhecendo a escola como o ambiente que respeita e reconhece as diferenças, garante os direitos e ensina sobre eles. A pesquisa evidenciou que é possível promover uma educação pautada na pluralidade cultural, que perceba o outro como legítimo outro, o qual possui uma história, uma cultura, uma etnia, visto que cada aluno possui um diferencial, pois provém de lugares, culturas e famílias distintas, apresentando ritmos diferentes para aprender, o que caracteriza a pluralidade no espaço escolar.

O terceiro capítulo - A perspectiva da educação inclusiva no cenário brasileiro: onde estamos? - é de autoria de Samuel

Ferreira Domingues e Zilda Misseno Pires Santos. O texto apresenta uma reflexão acerca das perspectivas da Educação Inclusiva no cenário educacional brasileiro e ressalta alguns avanços legais para a inclusão Brasil. Os autores buscam instigar o/as leitores/as a uma leitura atenta no que se refere às lacunas existentes nas matrizes dos cursos de licenciaturas no que se referem às disciplinas voltadas a prepará-los para sua atuação frente às diversidades presentes em sala de aula com alunos em condição inclusiva. O texto se fundamenta em documentos relacionados às leis e decretos que garantem o direito de todos a uma educação de qualidade e, também, inclusiva.

O quarto capítulo intitulado - A importância da formação continuada de professores de educação física: o elo com a inclusão escolar - dos autores/as Arllan Gonçalves Corrêa, Michele Cristina Figueiredo de Souza Honda e Grasielle Verônica Rosa fundamenta-se a partir de uma revisão bibliográfica. Trata-se de um trabalho reflexivo e colaborativo diante das discussões que envolvem o tema, a formação continuada de professores de Educação Física e sua importância para a atuação com a inclusão educacional. O artigo teve como objetivo geral analisar a importância da formação continuada de professores de Educação Física para a inclusão escolar. E, para alcançar esse objetivo foi questionado sobre qual a importância da formação continuada na Educação Física para inclusão escolar? Em busca de responder esse questionamento recorreu-se a autores que abordam sobre formação inicial e continuada de professores, Educação Física e inclusão escolar, dentre eles: Gadotti (1992), Castellani Filho (1995), Pimenta (2000), Arroyo (2000, 2004),

Mantoan (2013, 2015), Tardif (2014). As reflexões apontaram a necessidade que aconteça a formação continuada na perspectiva inclusiva para que o desenvolvimento e a individualidade dos alunos sejam focados nas necessidades suas potencialidades.

No quinto capítulo - Dificuldades, distúrbios de aprendizagem e a dispedagogia: uma reflexão sobre a dialogia necessária à inclusão, Isadora Cristinny Vieira de Moraes e Marcilene Alves Vieira, tratam do tema dificuldades e distúrbios de aprendizagem, bem como a dispedagogia frente a tais fenômenos nos processos de educação. O objetivo geral do estudo foi o de compreender a relevância da abordagem inclusiva para identificar se a dispedagogia pode contribuir para que dificuldades e distúrbios sejam agravados ou sanados diante da análise de contribuições de uma Pedagoga e uma Psicopedagoga. Os resultados obtidos demonstraram que refletir sobre a dispedagogia, os distúrbios e dificuldades de aprendizagem representa colocar em questão a finalidade fundamental da educação e da inclusão nesse movimento.

O sexto capítulo - Educação inclusiva com foco na dislexia, de Gislene Meire Rodrigues Pacheco, Jarmilianny Araújo da Silva e Marcilei Divina da Cunha, elenca as leis que dão subsídios aos alunos da educação básica acometidos pela dislexia, cujo foco é garantir-lhes o direito de serem inseridos no âmbito educacional com o auxílio e suprimento de suas necessidades de maneira integral e sem questionamento. Nesse sentido, o texto foca também na preparação do corpo docente, na adequação da rede de ensino, na importância da participação dos pais junto

à escola, no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes e em alguns conceitos necessários à compreensão do assunto.

O sétimo capítulo - A inclusão do estudante com transtorno do espectro autista no contexto escolar - Elaine Borges Rodrigues, Frederico Gonçalves da Costa e Tânia Batista da Cunha, trata da importância da inclusão do estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto escolar e, para isso, realizou-se uma revisão de literatura. A inclusão do estudante com TEA no âmbito escolar visa assegurar os direitos do indivíduo como aluno, a permanência e o desenvolvimento do mesmo. A problemática do artigo evidencia questões como: em que medida a escola e a família contribuem com a inclusão da criança autista na escola? Quais especialidades estão envolvidas nessa inclusão? É possível ao professor realizar um trabalho de inclusão na sala de aula? De que forma? Para fundamentar o artigo, foram utilizados documentos normativo-legais, como: a Lei n. 12.764/12, que estabelece a Política de Proteção ao Autista, o Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (2014); a Lei Brasileira de Inclusão n. 13.146/2015; além dos autores - Reis (2006), Gaiato (2018), Cunha (2017), entre outros.

Já o oitavo capítulo - Educação inclusiva: um olhar para as práticas pedagógicas com alunos diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na alfabetização, Katrine Ribeiro Gonzaga Borges, Hella Thabata da Silva Souza, Maria Helena Ribeiro Gonzaga e Lucilene Ribeiro Vieira, relatam que a busca por práticas pedagógicas funcionais para alunos TEA

está crescendo. Foram abordadas propostas pedagógicas com alunos diagnosticados com transtorno do espectro autista na alfabetização, buscando discutir tais práticas docentes no intuito de promover um diálogo com outros professores sobre o tema. As autoras discorrem a partir da observação de sala de aula com alunos TEA e propostas funcionais e tecnológicas, uma contribuição com esse processo. Metodologicamente, optou-se por uma pesquisa básica, de cunho bibliográfico e de campo, por meio da realização de uma sequência didática. Ademais, utilizou-se como aporte teórico - Mantoan (2008), Boralli (2007), Freire (1993), entre outros. A conclusão aponta que é fundamental contribuir com o desenvolvimento de alfabetização das crianças com necessidades educacionais específicas, como o TEA, bem como inteirar-se sobre práticas que estão sendo realizadas para garantir uma aprendizagem satisfatória e significativa, isto é, dialogar com outros professores e com os familiares a proposição de práticas pedagógicas que são fundamentais para a garantia de um ensino inclusivo de qualidade.

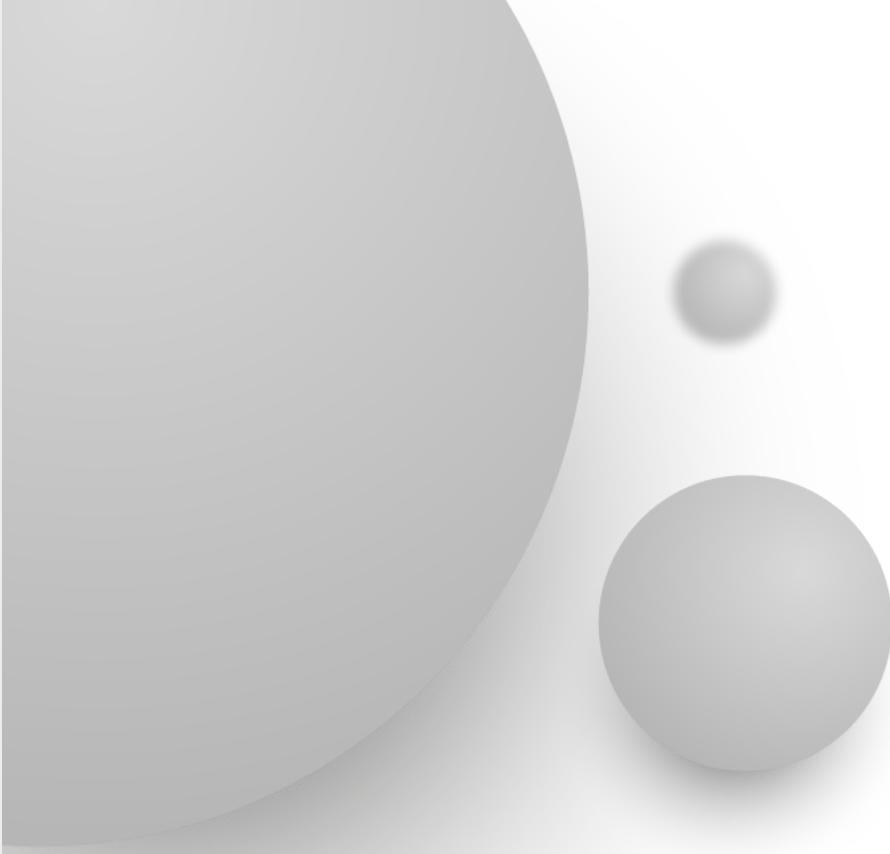
Por fim, o último capítulo - Possibilidades pedagógicas para a inclusão da criança cega no âmbito da escola regular, de Lilian Cristina dos Santos e Maria Ivone Dias, tem como objetivo analisar possibilidades pedagógicas capazes de contribuir na atuação docente e conseqüentemente, na inclusão da criança cega. Para tanto, a metodologia adotada apoiou-se na pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico, com fundamentação em autores como: Mantoan, (2003), Figueiredo, (2019) e Santos, (2019). A fim de ampliar as reflexões propostas, as pesquisas

teóricas foram associadas à entrevista semiestruturada, a qual foi realizada com uma professora da Rede Municipal de Educação de Anápolis/Go, a qual atuou enquanto professora de apoio junto a uma criança cega no espaço da escola regular, entre os anos de 2016 a 2018. Os resultados obtidos a partir da pesquisa apontam que são inúmeras as possibilidades pedagógicas capazes de contribuir significativamente no processo de inclusão escolar da criança cega. Contudo, para que estas mostrem-se de fato efetivas, é necessário que os docentes envolvidos se coloquem disponíveis a uma atuação genuinamente inclusiva, bem como que o poder público garanta os recursos necessários para a materialização desta prática nas rotinas escolares.

Com o conjunto de textos que compõem este livro ratificamos o compromisso do GEPEDI/UEG em promover e fomentar ações que fortaleçam a produção e o intercâmbio entre pesquisadores, estudiosos da diversidade nas suas distintas dimensões, mas também com a formação continuada de professores/as em perspectivas inclusivas. Por isso, convidamos a você, leitor/a, para juntos/as desfrutarmos das concepções transversalizadas nas interfaces de cada capítulo desta obra.

As organizadoras

Marlene Barbosa de Freitas Reis
Carla Salomé Margarida de Souza



I. CICLO DE FORMAÇÃO DOCENTE EM PERSPECTIVAS INCLUSIVAS: UMA EXPERIÊNCIA DE INTERAÇÃO MULTI, INTER E TRANSDISCIPLINAR

Carla Salomé Margarida de Souza

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6015330763150273>

Marlene Barbosa de Freitas Reis

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9396555981788500>

I. CICLO DE FORMAÇÃO DOCENTE EM PERSPECTIVAS INCLUSIVAS: UMA EXPERIÊNCIA DE INTERAÇÃO MULTI, INTER E TRANSDISCIPLINAR

Carla Salomé Margarida de Souza, docente UEG/Inhumas e SEDUC/GO
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6015330763150273>

Marlene Barbosa de Freitas Reis, docente PPGE/Inhumas e PPG-IELT/Anápolis- UEG/GO
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9396555981788500>

Introdução

Interesses do mercado e do capital têm contribuído com a reprodução de valores nada inclusivos na sociedade, como o individualismo, a intolerância e a exclusão. Isso insere as universidades em um contexto de desafios que precisam ser superados, a fim de reverberar transformações sociais, tendo em vista a colaboração na construção de uma sociedade mais inclusiva.

Nesse cenário, a inclusão escolar tem ganhado espaço no âmbito acadêmico, nas escolas, congressos e políticas públicas brasileiras. Tudo isso contribui para promover mais visibilidade para as questões que envolvem a inclusão para além da sala de aula e da escola. Desse modo, emerge a grande necessidade

de formação docente em perspectivas inclusivas no sentido de corresponder às diferentes exigências da educação inclusiva.

Ao entender a seriedade do assunto, e, tendo em vista o papel da universidade enquanto “instituição social necessária e relevante para cumprir a função de socializar, produzir e reelaborar o conhecimento científico” (REIS, 2006, p. 36), o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão (GEPEDI)¹, por meio da UEG/UnU-Inhumas, se propôs a desenvolver a segunda edição da ação de extensão voltada para a formação docente em perspectivas inclusivas a fim de contribuir com os paradigmas contemporâneos de formação na e para a diversidade (REIS, 2013).

Essa ação foi desenvolvida no segundo semestre de 2022, na modalidade curso de extensão. Para tanto, realizamos encontros síncronos (30h) e assíncronos (30h), intitulado - Ciclo de Formação Docente em Perspectivas Inclusivas – 2ª edição. O objetivo geral foi estimular ações que possibilitassem a interação multi, inter/transdisciplinar entre profissionais, pesquisadores e estudantes, no sentido de contribuir com uma formação docente para o atendimento às necessidades emergentes do contexto de inclusão escolar, a partir da interlocução entre ensino, pesquisa e extensão.

De acordo com Freitas (2006), a formação de professores em perspectivas inclusivas, constitui a base de todo o processo de inclusão escolar. Na percepção dessa autora, a

1 O GEPEDI/UEG tem como objetivo fomentar, produzir e socializar estudos e pesquisas sobre as discussões das diversidades, inclusão e educação especial nas diferentes dimensões que transversalizam e interseccionam as temáticas.

formação docente em perspectivas inclusivas deve possibilitar metodologias que se pautem na articulação teoria e prática, resolução de situações problemas e reflexões sobre a própria atuação profissional. E, nos fundamentamos nesse pressuposto para realizar a 2ª edição do Ciclo de Formação Docente em Perspectivas Inclusivas.

Estabelecemos como problemática a seguinte questão: de que forma a UEG e o GEPEDI/UEG podem contribuir com o fortalecimento da formação docente no tocante à diversidade, inclusão e educação especial a partir de conhecimentos teóricos e práticos? Foi por meio da oferta do curso supracitado que procuramos responder a esta inquietação. E, neste texto, apresentamos os conhecimentos interpostos por esse curso, bem como socializamos e discutimos os resultados do mesmo, do ponto de vista dos participantes e das coordenadoras.

O texto apresenta a seguinte estrutura: a primeira seção aborda a caracterização da ação de extensão, destacando uma percepção geral e específica da performance de realização do curso; a segunda seção aborda uma amostra dos conhecimentos interpostos pelo curso; e, a terceira seção tem como foco as reflexões sobre os resultados da ação de extensão.

Caracterização da Ação de Extensão

O 'Ciclo de formação docente em perspectivas inclusivas' corresponde à 2ª edição de um curso de extensão, ofertado pelo GEPEDI/UEG, cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa

do Brasil (CNPq). Foi coordenado pela líder e pela vice-líder do grupo, professoras Marlene Barbosa de Freitas Reis e Carla Salomé Margarida de Souza.

O curso teve como finalidade contribuir com a formação docente em perspectivas inclusivas a partir da interlocução entre ensino, pesquisa e extensão, além de estimular ações que possibilitem a interação multi/inter ou transdisciplinar entre profissionais da educação, estudantes e pesquisadores. Teve carga horária de 60h, sendo 30h em atividades síncronas e 30h em atividades assíncronas. Os encontros síncronos foram realizados, quinzenalmente, às quintas-feiras das 17h às 19h, pela plataforma do Google Meet.

Podemos observar, no quadro 1, a caracterização geral do curso, destacando aspectos como: período de execução, participantes, carga-horária e ementa.

Quadro 1 - Características do curso em questão

Período	Participantes	Carga-horária	Ementa
Agosto a dezembro de 2022	21 Discentes de graduação 08 Discentes de pós-graduação lato sensu	Encontros síncronos – 30h Leituras vinculadas à temática de cada encontro – 30h.	Políticas Públicas Educacionais voltadas para a diversidade, inclusão e educação especial. Temas relativos à escola inclusiva, educação especial e pessoas minorizadas.

Período	Participantes	Carga-horária	Ementa
	14 Discentes de pós-graduação stricto sensu 25 Docentes de Educação Básica 09 Docentes de Ensino Superior		

Fonte: as autoras do texto.

O objetivo geral do curso foi contribuir para a formação docente em perspectivas inclusivas a partir da interlocução entre ensino, pesquisa e extensão. Esse objetivo se desmembrou em outros quatro, a saber: promover inovações nas práticas pedagógicas por meio da articulação de conteúdos de caráter teórico e/ou prático ministrados, pedagogicamente, no decorrer do curso; contribuir para a formação continuada de docentes para atuarem diante dos desafios relacionados à diversidade, inclusão e educação especial; discutir formas de promover ambientes mais acessíveis, especialmente, através da disponibilização de informações sobre Tecnologias Assistivas e sensibilizar os participantes para possibilidades de promover a inclusão no âmbito educacional e social.

Os encontros síncronos foram estabelecidos e divulgados previamente para os participantes conforme consta no quadro a seguir.

Data	Tema	Mediadores/Conferencista
11/08	“O trabalho pedagógico na diversidade” - Capítulo 4 do livro: Escola Inclusiva – A reorganização do trabalho pedagógico (2014). Rosita Edler Carvalho.	Arllan Gonçalves Corrêa – Mestrando PPGE-UEG-Inhumas/GO Cleonice Bicudo – Mestranda PPG-IELT-UEG-Anápolis/GO
25/08	“Desafios da formação docente no contexto da inclusão escolar”	Profa. Ms. Juliana Cândido Queroz - SME Aparecida de Goiânia-GO
08/09	“O que é aprender a aprender?” - Capítulo 5 do livro: Escola Inclusiva – A reorganização do trabalho pedagógico. (2014). Rosita Edler Carvalho.	Jakeline da Paixão Ferreira – Discente-UEG/Inhumas Elaine Borges Rodrigues – Profa. SEDUC/GO
22/09	“(Re) significando a diferença frente a diversidade e a inclusão”	Profa. Dra. Fátima Elisabeth Denari – DPsi/ PPGEEs/UFSCar - SP
06/10	“A Escola pode ser um espaço inclusivo?” - Capítulo 6 do livro: Escola Inclusiva – A reorganização do trabalho pedagógico (2014). Rosita Edler Carvalho.	Jakeline da Paixão Ferreira - - Discente-UEG/Inhumas Zilda Misseno Pires Santos – Profa. SEDUC e PUC-GO
20/10	Síndrome de Tourette	Alexandro Cardoso. Fundador da Fraternidade Comunitária Tourettes Brasil Total – SP

03/11	“Adaptações Curriculares” – Capítulos 7 e 8 do livro: Escola Inclusiva – A reorganização do trabalho pedagógico (2014). Rosita Edler Carvalho.	Cleonice Bicudo – Mestranda PPG-IELT-UEG Gabriel Cardoso – Mestrando em Arte da Cena – UFG
17/11	“Inclusão escolar da criança com deficiência múltipla sensorial”	Dra. Shirley Rodrigues Maia Diretora Educacional/Sócia fundadora da Associação Educativa Para Múltipla Deficiência - Ahimsa - São Paulo
01/12	“A prática da pesquisa e a organização do trabalho pedagógico” Capítulos 9 e 10 do livro: Escola Inclusiva – A reorganização do trabalho pedagógico (2014). Rosita Edler Carvalho.	Ana Cláudia Vaz Margarida Nascimento – Profa. SEDUC/GO Elaine Borges Rodrigues – Profa. SEDUC/GO

Fonte: as autoras do texto.

Ao reconhecer a relevância de cada temática apresentada no quadro, o curso teve como foco a compreensão das características e problemática que envolve a educação a partir do olhar para as diversidades e inclusão nas suas diferentes nuances, tendo em vista uma educação democrática e de qualidade para todos e todas; uma educação que considere os diferentes estilos, ritmos e características de aprendizagem, entendendo que todos e todas possuem, para além do direito

de estar presente na escola, ser presença, estar envolvido/a em todas as atividades do currículo, aprender juntos.

Conhecimentos interpostos pelo curso de extensão

O respeito às diversidades é um avanço na direção de uma educação inclusiva que ofereça novas possibilidades de interação, inclusão e aprendizagem a todos e todas. O curso em questão contemplou diálogos sobre aspectos culturais, biológicos, étnicos e linguísticos, envolvendo a valorização às diversidades por considerar o desenvolvimento de uma educação de cunho humanista fundamentada na promoção de saberes e de práticas que incitem atitudes de valorização do ser humano e de respeito às diferenças.

Desse modo, por meio do ciclo de formação em perspectivas inclusivas oportunizamos aos pesquisadores, discentes e colaboradores, espaços de estudos, de pesquisas e de ações de ensino e extensão para aprofundamento e discussão de conhecimentos produzidos e socializados a partir de temas afins.

Os conhecimentos interpostos pelo curso de extensão se relacionam às temáticas enunciadas no quadro 2. Como demonstrado no quadro, os encontros foram intercalados entre os estudos do livro - Escola Inclusiva: A reorganização do trabalho pedagógico - de Rosita Edler Carvalho (2014), e sobre temáticas relacionadas à inclusão de forma geral.

Cabe mencionar que a cada encontro de estudo do livro, dois participantes do curso realizavam a mediação das discussões, e nas temáticas, as discussões giravam em torno da fala dos conferencistas convidados.

O primeiro encontro teve como objetivo discutir sobre o trabalho pedagógico na diversidade - Capítulo 4 do livro - Escola Inclusiva: A reorganização do trabalho pedagógico - Rosita Edler Carvalho (2014). Os estudos sobre essa temática nos possibilitaram dialogar sobre o trabalho pedagógico na diversidade em três níveis: macropolítico (sistema educacional), mesopolítico (escola) e micropolítico (sala de aula). De acordo com Carvalho (2014, p. 58),

[...] as necessárias transformações dos sistemas educacionais para que as escolas sejam de boa qualidade para todos, com todos e por toda a vida, além de idealizações calcadas em desejos, devem apoiar-se em informes objetivos que permitem conhecer como a realidade se apresenta, para que ações de mudanças sejam implementadas, segundo as especificidades das carências de cada sistema.

Sobre o trabalho pedagógico na diversidade, Carvalho (2014) considera como necessidade, de modo geral,; promover articulações entre os diferentes órgãos gestores da educação; garantir parcerias intersetoriais; garantir acessibilidade a

todos os alunos e em todas as escolas; criar mecanismos de valorização dos professores; rever o projeto curricular adotado; expandir a utilização de recursos tecnológicos; rever as propostas de avaliação da aprendizagem; expandir as redes de apoio especializado; estimular as práticas de gestão compartilhada nas escolas, entre outros mecanismos.

O segundo encontro teve como tema “Desafios da formação docente no contexto da inclusão escolar”, e a conferencista foi a professora da Secretaria Municipal de Educação do Município de Aparecida de Goiânia, Estado de Goiás, Mestra Juliana Cândido Queroz. A conferencista trouxe um recorte de sua dissertação de mestrado e apresentou-nos narrativas de professores sobre as lacunas em suas formações em relação ao contexto da inclusão. Entendemos que a escola pautada nos princípios de uma escola para todos exige justamente essa postura do professor, uma postura que vai atrás, que busca, que estuda. E, é a mudança que a inclusão nos desafia a fazer, o que felizmente já está acontecendo em algumas redes e escolas de ensino público e privado (MANTOAN, 2017).

O terceiro encontro teve como objetivo discutir sobre “O que é aprender a aprender?” - Capítulo 5 do livro - Escola Inclusiva: A reorganização do trabalho pedagógico, de Rosita Edler Carvalho (2014). O encontro foi mediado pelas participantes Jakeline da Paixão Ferreira (Discente-UEG/Inhumas) e Elaine Borges Rodrigues (Profa. SEDUC/GO). Nesse encontro foi possível dialogar sobre o equívoco das práticas tradicionais de ensino-aprendizagem e ratificar a relevância

do protagonismo do aluno na construção do conhecimento com foco nas inteligências múltiplas, na cultura, linguagem e disposições para o pensar.

No quarto encontro o tema foi “(Re)significando a diferença frente a diversidade e a inclusão”. A conferencista foi a Profa. Dra. Fátima Elisabeth Denari (DPsi/PPGEEs/UFSCar – SP). As discussões foram direcionadas à inclusão educacional, laboral e social da pessoa com deficiência, adotando a expressão “pessoas em situação de deficiências” que, segundo Denari (2021), tem sua base assentada nos pilares da sociologia da deficiência que muda o foco paradigmático da diferença e do desvio: antes centrados na pessoa, agora centrados na sociedade que a constitui.

Inclusão a pretender, portanto, que todos os alunos tenham direito a uma educação igual e de qualidade; que todos os alunos sejam vistos no seu todo quanto aos aspectos referentes ao seu desenvolvimento biológico, psicológico e social, classe social, etnia; que a todos os alunos seja provida uma educação que respeite suas necessidades e características que, na sua essência, constituem direitos fundamentais da pessoa; que a todos os alunos seja facilitada a sua transição para a vida ativa, de tal forma que possam mover-se na sociedade a que por direito pertencem, com a maior autonomia e independência possíveis (DENARI, 2021, p. 59).

De acordo com Denari (2021) a escola e os professores têm uma clientela discente cada vez mais heterogênea e a escola precisa se reorganizar para responder às necessidades de aprendizagem a toda sua clientela, ao contrário, não há possibilidades de inclusão.

As reflexões realizadas no quinto encontro tiveram como foco “A Escola pode ser um espaço inclusivo?” - Capítulo 6 do livro - Escola Inclusiva: A reorganização do trabalho pedagógico, de Rosita Edler Carvalho (2014). Foi possível discutir as possibilidades para que a escola se faça inclusiva. E, nesse sentido, as considerações da autora nos mostraram a necessidade de nos atentarmos, além das dimensões físicas da escola, seu projeto político-pedagógico, a organização do currículo, a intencionalidade educativa, as atividades de aprendizagem e seus atores. Sobre estes, a autora evidencia que “a escola pode ser um espaço inclusivo se, nela, todos forem atores e autores” (CARVALHO, 2014, p. 97). Ou seja, toda a comunidade escolar deve participar das discussões e assumir responsabilidades compatíveis com os papéis que desempenham.

No sexto encontro os participantes tiveram a oportunidade de construir conhecimentos sobre as especificidades da Síndrome de Tourette por meio de uma conferência realizada por uma pessoa que vivencia a condição da referida síndrome - Alexandre Cardoso, que é fundador da Fraternidade Comunitária Tourettes Brasil Total – Joinville/SC. A Síndrome de Tourette é um distúrbio neuropsiquiátrico caracterizado

por tiques múltiplos, motores ou vocais, que persistem por mais de um ano e geralmente se instalam na infância. O professor precisa saber sobre a síndrome para que a criança não seja excluída, assim como ocorreu com Alexandro Cardoso em sua infância na escola.

No sétimo encontro discutimos sobre as “Adaptações Curriculares” – Capítulos 7 e 8 do livro- Escola Inclusiva: A reorganização do trabalho pedagógico, de Rosita Edler Carvalho (2014). O encontro foi mediado pelos participantes Cleonice Bicudo (Mestranda PPG-IELT-UEG) e Gabriel Cardoso (Mestrando em Arte da Cena – UFG). De acordo com Carvalho (2014, p. 103) “as adaptações curriculares consistem em modificações espontaneamente realizadas pelos professores e, também, em todas as estratégias que são intencionalmente dos que apresentam dificuldades na aprendizagem”. Essas adaptações podem ser não significativas (de pequeno porte), que ocorrem cotidianamente na prática do professor, e significativas (de grande porte) que são aquelas que ajustam objetivos, conteúdos, metodologias, avaliação e temporalidade (CARVALHO, 2014).

No oitavo encontro dialogamos sobre a “Inclusão escolar da criança com deficiência múltipla sensorial”, com a conferência realizada pela Dra. Shirley Rodrigues Maia (Diretora Educacional/Sócia fundadora da Associação Educacional Para Múltipla Deficiência - Ahimsa - São Paulo). Foi em encontro muito profícuo no qual foram apresentadas concepções teóricas sobre a deficiência múltipla sensorial com foco específico na

surdocegueira. Shirley Rodrigues Maia nos presenteou com uma bela amostra de suas experiências em relação à prática pedagógica inclusiva para esse público.

Por último, no nono encontro refletimos sobre “A prática da pesquisa e a organização do trabalho pedagógico” Capítulos 9 e 10 do livro - Escola Inclusiva: A reorganização do trabalho pedagógico, de Rosita Edler Carvalho (2014). O encontro foi mediado pelas professoras da Secretaria de Estado da Educação de Goiás, Ana Cláudia Vaz Margarida Nascimento e Elaine Borges Rodrigues. De acordo com Carvalho (2014, p. 119), “a prática da pesquisa favorece trabalhos em grupos nos quais os processos de participação contribuem para a integração de uns com outros, evitando-se que a inclusão se resuma à mera presença física, na sala de aula”. O trabalho pedagógico, segundo essa autora, deve ser centrado na aprendizagem do aluno e não no ensino. Nesse sentido, o aluno passa a ser sujeito do processo e não mais um mero copiador e memorizador. O capítulo 10, a autora encerra apresentando as possibilidades da metodologia de estudo para o aprimoramento de uma prática docente em perspectivas inclusivas.

Reflexões sobre os resultados da ação de extensão

Nesta seção do trabalho, apresentamos e discutimos sobre os resultados da ação de extensão. Coletamos esses resultados a partir de um formulário de avaliação e autoavaliação que foi

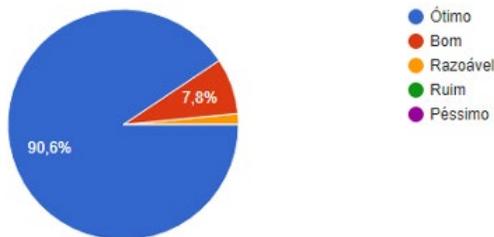
criado no *Google forms* e disponibilizado a todos os participantes a fim de que todos respondessem e tivéssemos condições de analisar a oferta do curso em diferentes aspectos. Dos 77 participantes, 64 responderam ao questionário de avaliação/ autoavaliação do curso.

Na primeira questão do formulário o participante avaliou a estrutura de realização do curso: 30 horas síncronas e 30 horas assíncronas. Em suas respostas, 90,6% avaliaram como ótimo, 7,8% como bom e 1,6% razoável. Isso demonstra que as pessoas estão se familiarizando cada vez mais com a proposta híbrida de ensino, o que oportuniza acesso a um público de participantes de diferentes regiões do estado e do Brasil, enriquecendo as discussões do ponto de vista de experiências vivenciadas em locais distantes e distintos.

Gráfico 1 - Avalia a estrutura de realização do curso

1. Como você avalia a estrutura de realização do curso, sendo 30 horas aulas síncronas (encontros quinzenais pelo google meet) e 30 horas aulas assíncronas (leituras indicadas)?

64 respostas



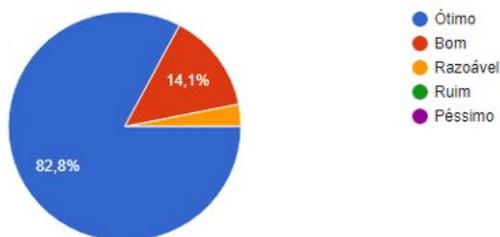
Fonte: *Google Forms* – formulário de avaliação/autoavaliação do curso.

A segunda questão do formulário diz respeito aos conhecimentos adquiridos por intermédio do curso. Conforme o gráfico, 82,8% dos participantes avaliaram como sendo ótimo e 14,1% avaliaram como bom. Inferimos que o curso possibilitou a construção de saberes em um nível de grande satisfação em diferentes contextos da educação inclusiva.

Gráfico 2 - Avalia os conhecimentos adquiridos a partir do curso

2. Conhecimentos/Saberes construídos/adquiridos por intermédio do curso

64 respostas



Fonte: *Google Forms* – formulário de avaliação/autoavaliação do curso.

Por meio da terceira questão do formulário, os participantes completaram a frase: “Aprendi no curso ofertado pelo GEPEDI...”. Consideramos oportuno socializar alguns relatos que nos chamaram a atenção:

[...] que a inclusão pode acontecer de diversificadas maneiras e que existem muitos materiais para serem discutidos e trabalhados

em sala de aula, bem como em todos os ambientes de convivência.

[...] ampliei meus conhecimentos sobre saberes e práticas da educação numa perspectiva inclusiva.

[...] que é necessário compartilhar aprendizado e aprender com experiências de colegas, coletar, discutir e disseminar informações que nos ajudarão na prática inclusiva.

[...] o quanto é importante avaliar o indivíduo em sua totalidade para elaborar um planejamento eficiente para diminuir as barreiras que o impede de avançar nas diversas áreas.

[...] eu pude aprender que educação inclusiva vai muito além da educação especial.

[...] a ter um olhar mais crítico da minha própria prática.

[...] a importância de pensarmos o fazer docente, a formação pedagógica e os fenômenos de sala de aula de maneira interrelacional. É por meio dessa investigação que podemos buscar meios e práticas que favoreçam uma inclusão verdadeira.

[...] a me manter atenta às possibilidades pedagógicas capazes de valorizar as potencialidades e habilidades de todos os estudantes.

[...] várias possibilidades de metodologias de ensino.

[...] a importância de continuar estudando, as aprendizagens mudam a prática e é fundamental o diálogo entre diferentes campos de atuação. A inclusão precisa ser assunto de muito estudo e ela está apenas começando.

Por meio desses depoimentos dos participantes, inferimos que o objetivo do curso foi alcançado com êxito. Quando notamos que os participantes entendem a necessidade de pensar o fazer docente de maneira integrada, transdisciplinar, no diálogo com outros campos de atuação, compreendemos que a inclusão tem sido pensada de modo integrado e colaborativo, e quando percebemos que a inclusão foi pensada para além da sala de aula e não somente para estudantes com deficiência, inferimos que estamos consolidando uma escola para todos.

A inclusão deve ser de todos/as para todos/as, sendo um ato de valorização das diferenças em qualquer área, um princípio que dignifica a pessoa em sua singularidade, de forma genuína, sem estigmatizá-la. Uma escola inclusiva, nesse sentido, seria aquela verdadeiramente 'de qualidade para todos/as', que responde de forma satisfatória aos diferentes estilos, ritmos e características de aprendizagem (SOUZA; REIS; SANTOS, 2022, p. 104).

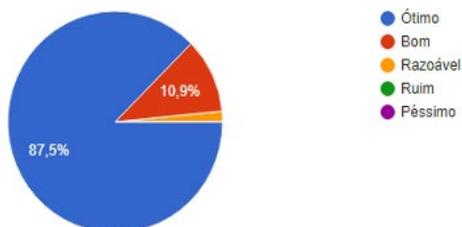
A partir dos depoimentos ficou registrado que o curso a que nos referimos possibilitou grande aprendizado aos participantes, como por exemplo: planejar com base nas potencialidades e diferentes habilidades dos estudantes; avaliar e problematizar a própria prática docente; manter diálogo com profissionais de diferentes campos de atuação; utilizar métodos, saberes e práticas para a educação inclusiva, que não excluam ninguém da aula e que subsidie a aprendizagem para todos, pois “queremos, sim, uma escola para todos, com todos, mas uma escola que além da presença física assegure e garanta aprendizagem e participação” (CARVALHO, 2014, p. 61).

Por meio da quarta questão do formulário avaliamos a percepção dos participantes sobre os textos previamente solicitados para estudo, a qual correspondem aos capítulos do livro já mencionado - Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico - de Rosita Edler Carvalho (2014). O gráfico 3 demonstra que 87,5% avaliaram como – ótimo. Trata-se de um livro muito relevante na área, está em sua 6ª edição e de fato, traz uma visão completa sobre diferentes aspectos em relação à escola que queremos para todos.

Gráfico 3 - Avalia a percepção dos participantes sobre os materiais de estudo do curso

4. Sobre o material disponibilizado previamente para estudo:

64 respostas



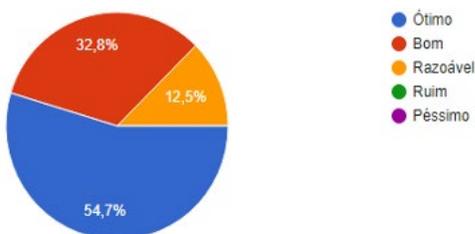
Fonte: *Google Forms* – formulário de avaliação/autoavaliação do curso.

Em relação à quinta questão proposta no formulário, analisamos a satisfação dos participantes em relação ao horário de realização do curso. Nesse quesito houve divergência em relação ao contentamento, embora a maioria tenha avaliado como ótimo.

Gráfico 4 - Avalia a percepção dos participantes sobre o horário de realização dos encontros síncronos

5. Sobre o horário de realização do curso 17:00 às 18:40h:

64 respostas



Fonte: *Google Forms* – formulário de avaliação/autoavaliação do curso.

Na sexta questão do formulário os participantes justificaram a opção em relação ao horário. Acerca desses tópicos, é interessante destacar que a maioria dos participantes que avaliaram o horário como sendo bom, evidenciando que, às 17h ainda estão nas escolas, uma vez que o término das aulas nas escolas é 17h 25min; e que, por isso, seria melhor se o curso iniciasse às 17h e 30min.

A sétima questão direcionou os participantes a se autoavaliarem, pensar como foi participação e engajamento no curso. De forma geral, os participantes se autoavaliaram de forma satisfatória, dizendo que participaram, foram assíduos, trocaram experiências, aproveitaram ao máximo cada encontro. A seguir, alguns relatos.

Conseguir participar dos encontros e apreender muitas informações importantes sobre temáticas diferentes sobre a inclusão, que vão desde o livro de Rosita até as maravilhosas palestras.

Apreendi muito nesse curso, cada aula ministrada era uma motivação para assistir a próxima.

Estive atenta e buscando somar na minha atuação enquanto professora de apoio. A cada encontro eu agradecia pela oportunidade de estar junto a pessoas de apreço pela inclusão.

Gosto de participar do grupo de estudos e tenho me esforçado para participar de todos

os encontros. Com a modalidade remota posso participar dos encontros, mesmo residindo em outro estado.

Autoavalio minha participação como boa. A realização desse ciclo coincidiu com a minha finalização e defesa da dissertação de mestrado. Estive na maioria dos encontros, reconheço que poderia ter sido mais participativa no que diz respeito a me manifestar nas discussões, mas também percebo que estando presente o que foi possível abstrair das discussões foi de enorme valia para o meu processo de formação. O GEPEDI é muito valioso, as professoras coordenadoras estão de parabéns por prezarem com tanto zelo momentos e ciclos como esse que reflete e contribui para construção da educação brasileira.

A questão de número 8 teve um caráter subjetivo e permitiu que os participantes digitassem a resposta à pergunta: “Dos temas discutidos no curso, qual (is) deles te chamou mais atenção? Justifique sua resposta”. Em suas respostas, os participantes destacaram que os temas foram excelentes, já que todos abordaram aspectos importantes para a inclusão no campo da educação. No entanto, houve prevalência de um: síndrome de tourette. O estudo dos capítulos do livro da Carvalho (2014), também foi ratificado nos relatos dos participantes.

Síndrome de Tourette. Era uma deficiência que não conhecia e ouvir uma pessoa com essa deficiência, falar sobre ela, foi de uma riqueza extrema.

A análise compartilhada dos capítulos do livro da professora Rosita.

Síndrome de Tourette. O professor Alexandro trouxe conhecimentos importantes sobre a síndrome de Tourette, que até então era conhecida por mim, como “tremelique”.

Dentre tantos temas impotentes para minha formação, Tourette me impactou muito. Eu não tinha conhecimento da complexidade e das intervenções.

Todos os temas foram muito importantes, nós que somos profissionais do AEE deparamos com todas as situações possíveis. Isso fez com que eu aprimorasse e me preparasse para todas as situações e poder agir e contribuir para o aprendizado de cada aluno que necessita de um atendimento multidisciplinar.

Todos os temas foram de grande relevância. Mas o texto da autora Rosita Carvalho discutindo o trabalho pedagógico na educação inclusiva nós chama a atenção para que olhemos a inclusão com mais respeito.

No dia em que o tema foi síndrome de tourette, até porque o palestrante era portador da

síndrome, me impactou bastante. A importância da inclusão, de quem trabalha com a inclusão ter conhecimento sobre os diversos transtornos e síndromes, mais que isso, saber que está lidando com uma pessoa.

A questão de número 9 do formulário questiona “Quais temas você sugere que sejam discutidos no próximo curso?” Para essa pergunta as respostas foram variadas e estão identificadas a seguir.

Escuta Sensível na Educação Inclusiva;
Discussão sobre a Síndrome de Coffin-lowry;
A inclusão dos alunos com distúrbios de aprendizagem; Cegueira; Aprofundar um pouco no autismo, apesar de ser muito falado ainda resta dúvida de como ser trabalhado nas escolas; A readaptação das crianças/adolescentes com deficiência pós pandemia; Como trabalhar educação inclusiva com adolescentes e jovens; Estudar as deficiência em específico e abordar mais sobre adaptações curriculares, surdez e cegueira; Gostaria muito sobre altas Habilidades e autismo; TDAH e suas limitações; Formação continuada para professores de Educação Física na inclusão; síndrome de down; ensino colaborativo entre professores regentes (Educação Física)

e de apoio; Prática docente com alunos com discalculia; Política educacional; Ferramentas digitais para inclusão; Alfabetização deficientes intelectuais; Intervenções pedagógicas inclusivas; Participação da família no processo educacional; Mais sobre autismo; A inclusão dos LGBTQIA+ na educação; Possibilidades pedagógicas para a alfabetização da criança cega no espaço da escola regular; DUA; a música e a educação especial; Sobre a atuação da escola junto com o profissional de apoio ou do AEE; Temas que tragam em seu bojo o trabalho do Atendimento Educacional Especializado com as pessoas com Altas habilidades e superdotação; Escolas bilíngues para surdos; Talvez poder adentrar o lado do professor na inclusão, formação e também da rede municipal em Anápolis; dislexia, deficiência intelectual, dificuldade de aprendizagem; Educação Física e inclusão; Temas relacionados às necessidades especiais em específico, como transtornos de aprendizagem; Algum tema que falasse do uso de moletons no verão pelos adolescentes. De que eles escondem? Corpo, mutilação, medo [...].

A quantidade de temas sugeridos reverbera desafios pelos quais as instituições de ensino superior precisam reconhecer para inserir em suas ações de ensino, pesquisa e

extensão. Somente a formação inicial não dá conta de atender o campo abrangente de demandas da diversidade, inclusão e educação especial. De acordo com Rodrigues (2006), saberes como desenvolvimento humano, conhecimento sobre os tipos de deficiências, especificidades no trabalho pedagógico, o apoio de recursos pedagógicos, processo avaliativo adequado às necessidades de cada aluno e metodologias menos excludentes, precisa compor as ações de formação docente para a inclusão.

A última questão do formulário solicita sugestões para o próximo curso. As respostas foram variadas, como por exemplo: que o grupo de estudos continue no formato de encontros síncronos on-line; alteração no horário; trabalharmos algumas especificidades de forma mais aprofundada; um encontro presencial; manter a interação com cursistas nas mediações; inserir depoimentos de familiares; trazer sugestões, de outras leituras a serem feitas; manter a mesma estrutura, entre outros aspectos.

Ao analisar as respostas dos participantes em relação às questões de número 8, 9 e 10, inferimos que o curso foi muito importante na formação dos professores. Percebemos que as temáticas foram pertinentes e provocaram reflexões com base na indissociabilidade teoria e prática, com reais condições de fortalecer a práxis dos docentes que tiveram a oportunidade de participar. Desse modo, percebemos que o GEPEDI/UEG deve continuar com a oferta dos cursos de capacitação, tendo vista que uma educação com equidade e qualidade para todos, exige diálogo, problematização e construção de conhecimentos que

envolvem as diferentes especificidades da educação especial e, sobretudo, da educação na e para a diversidade.

Considerações finais

Formação de professores na e para a educação inclusiva demanda ações que, para além das políticas públicas, deem conta de mobilizar os saberes da prática em interseção com os fundamentos teóricos. A inclusão demanda uma formação docente que seja, de fato, ação permanente para além da formação inicial nas universidades. Ela exige saberes específicos, peculiares inseridos no contexto de uma educação com equidade e qualidade para todos e todas.

Essa é a formação que devemos implementar, seja nas formações em serviço, em pesquisas, ou formações continuadas oferecidas pelas universidades; e, aqui destacamos a experiência exitosa do GEPEDI/UEG por meio de uma ação de extensão da UEG/Inhumas, com a realização do Ciclo de formação docente em perspectivas inclusivas.

Nesse sentido, ao responder à problemática que norteou esse texto: de que forma a UEG e o GEPEDI/UEG podem contribuir com o fortalecimento da formação docente no tocante à diversidade, inclusão e educação especial a partir de conhecimentos teóricos e práticos, ressaltamos que por meio da oferta, o curso contribuiu com a formação docente para o atendimento às necessidades emergentes do contexto de inclusão escolar a partir da interlocução entre ensino, pesquisa e extensão.

A experiência com o desenvolvimento desse curso de extensão propiciou aos docentes, reflexões quanto aos aspectos relacionados à prática pedagógica, além de contribuir efetivamente para uma sustentação teórica mediante suas ações em contexto de inclusão, além da aprendizagem fundamentada para a materialização de um trabalho colaborativo em prol do fortalecimento da educação inclusiva.

Em suma, podemos dizer que os objetivos do curso foram alcançados e as reflexões advindas dessa experiência reforçam que a formação de professores para a inclusão e educação especial é fundamental para o desenvolvimento de sistemas educacionais mais inclusivos e que a universidade assume papel primordial nesse processo.

Referências

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola Inclusiva**: a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2014.

DENARI, Fátima Elisabeth. (Re) significando a diferença frente a diversidade e a inclusão. **Revincluso** - Revista Inclusão & Sociedade; v. 1 n. 1 (2021). Disponível em: <https://periodicos.ufabc.edu.br/index.php/revincluso/article/view/610> Acesso em 28 dez. 2022.

FREITAS, Soraia Napoleão. A formação de professores na educação inclusiva: a base de todo o processo. In: RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e Educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições. **Revista Inclusão Social**, v.10, n.2, jan./jun./2017. Brasília, DF. Disponível em: <https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4030> Acesso em 29 dez. 2022.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas. **Educação inclusiva: limites e perspectivas**. Goiânia: Deescubra, 2006.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas. **Política Pública, Diversidade e Formação Docente: uma interface possível**. 2013. 279f. Tese (Doutorado em Ciências, em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento) – Instituto de Economia da Universidade Federal do Rio de Janeiro-RJ, 2013.

RODRIGUES, David. Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva. In: RODRIGUES, David. (Org.). **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva**. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

SOUZA, Carla Salomé Margarida de; REIS, Marlene Barbosa de Freitas; SANTOS, Jorge Lucas Marcelo dos. A literatura infantil na construção do imaginário social da inclusão: contribuições do dialogismo bakhtiniano. **Muiraquitã: Revista de Letras e Humanidades**, [S. l.], v. 10, n. 1, 2022. DOI: 10.29327/210932.10.1-7. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/mui/article/view/5337>. Acesso em: 29 dez. 2022.

II. INCLUSÃO ESCOLAR, DIVERSIDADE E FORMAÇÃO HUMANA

Cleonice Bicudo

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5200795396804815>

Jessica Hilário Pinto

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1592049554866710>

Lucila Menezes Guedes Monferrari

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6085180207444180>

Marlene Barbosa de Freitas Reis

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9396555981788500>

II. INCLUSÃO ESCOLAR, DIVERSIDADE E FORMAÇÃO HUMANA

Cleonice Bicudo, Docente, SEMED-GO/Brasil

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5200795396804815>

Jessica Hilário Pinto, Docente, EMME, GO/Brasil

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1592049554866710>

Lucila Menezes Guedes Monferrari, Docente convidado, PUC-GO/Brasil

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6085180207444180>

Marlene Barbosa de Freitas Reis, Docente UEG-GO/Brasil

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9396555981788500>

Introdução

Desenvolvemos este artigo a partir da abordagem metodológica qualitativa de revisão bibliográfica. O trabalho foi pensado a partir das discussões realizadas no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidades e Inclusão (GEPEDI/UEG) vinculado à Universidade Estadual de Goiás, no ano de 2022. Com base no referencial bibliográfico disponibilizado durante os encontros e ampliando a temática para outros referenciais possíveis de problematização, estabelecemos como objetivo

refletir sobre os pressupostos históricos e políticos da educação inclusiva pondo em questão a educação na perspectiva da diversidade com foco na formação humana e prática docente humanizadora.

Diante disso, consideramos a importância de abordar aspectos relacionados a: historicidade da educação inclusiva, suas nomenclaturas, representações sociais e políticas, considerando a perspectiva da diversidade; categorizar educação e formação humana a partir da compreensão de que sejam movimentos de ruptura com as práticas de exclusão e possibilidades de humanização coletiva, como instrumento principal de que todos os seres humanos, homens e mulheres tomem posse de suas realidades e compreendam sua condição existencial no mundo e com o mundo.

Em um esforço na busca de concepções teóricas e reflexões que defendam uma educação para todos, esse trabalho traz uma interlocução entre a inclusão escolar, diversidade e formação humana. Na primeira seção apresentamos os aspectos históricos da educação especial no Brasil dando ênfase às denominações, suas representações sociais e movimentos da inclusão escolar, através de documentos oficiais e autores como Manton (2017), Carvalho (2004), Sasaki (2003), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), Constituição da República Federativa do Brasil (1988), Lei Brasileira de Inclusão (2015), Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008) dentre outros que são basilares para construção deste texto. Ainda nesta seção, fizemos um percurso desde a conceituação

da educação especial, refletindo sobre a inclusão escolar na perspectiva da diversidade compreendendo a importância de pensar uma escola para todos.

Na segunda seção categorizamos a educação inclusiva em uma perspectiva mais ampla, com o aporte teórico em Reis (2013), Gomes (2008), Mantoan (2005, 2015, 2017) e Carvalho (2005, 2014). Reis (2013, p. 78) considera que “ser, estar e conviver com o outro são direitos constituídos que garantem ao ser humano o exercício de sua condição humana e, portanto, de sua diversidade, de suas diferenças”. Nesta seção evidenciamos o conceito de educação e formação humana em Coelho (2009, 2012, 2016) e humanização em Freire (1967, 1980).

Segundo Freire (1967, p. 123) a ação educativa não se isenta da concepção de homem e de mundo e, na esteira dessa reflexão, pensar a educação como um fenômeno humano nos remete a uma análise do “que é o homem, qual sua posição no mundo” e se caminhamos para uma “educação com a finalidade humanista ou não” a partir da concepção de homem como um ser de transformação do mundo e não apenas um ser de adaptação.

Na última seção do texto apresentamos algumas reflexões no sentido de pensar os movimentos ao longo da história da Educação no Brasil em especial o que foi denominado educação inclusiva, suas representações sociais, a perspectiva da diversidade e o olhar para o fenômeno da educação enquanto possibilidade de humanização promovendo a remoção de barreiras e participação de todos.

[...] caminhar é dar a si mesmo a possibilidade de reinventar-se sempre (Frederic Gross)

A epígrafe que escolhemos para abrir esta seção nos leva à reflexão de que é um retrocesso igualar os sujeitos com a prática pedagógica carregada de preconceitos, haja vista que quando almejamos uma igualdade no processo educativo, caminhamos na direção contrária dos direitos já conquistados. “Quando andamos, somos um corpo que caminha, uma corrente de vida imemorial, entramos em um registro de vibração de corpos” (PEREIRA, 2019, p. 337). A sociedade de modo geral vive um momento cultural importante, se fortalecendo no sentido de colocar um fim à exclusão das minorias historicamente excluídas.

Nesse viés, entendemos que o desafio de uma educação centrada no estudante é enfrentado como uma nova forma de repensar e reestruturar políticas e estratégias educativas, de maneira a não apenas criar oportunidades efetivas de acesso, mas, sobretudo, garantir condições indispensáveis para que todos possam manter-se na escola e aprender, independente de suas características físicas, sociais, culturais. De acordo com Sasaki

[...] o conjunto de princípios e procedimentos implementados pelos sistemas de ensino para adequar a realidade das escolas à realidade do alunado que, por sua vez, deve representar toda a diversidade humana. Nenhum tipo de aluno poderá ser rejeitado pelas escolas. As escolas passam a ser chamadas inclusivas no momento em que decidem aprender com os alunos o que deve ser eliminado, modificado, substituído ou acrescentado nas seis áreas de acessibilidade, a fim de que cada aluno possa aprender pelo seu estilo de aprendizagem e com o uso de todas as suas múltiplas inteligências (SASSAKI, 2003, p. 15).

As escolas, de um modo geral, ainda apresentam atitudes excludentes, focando os saberes e práticas apenas no cumprimento dos currículos. Sob esse entendimento, é possível identificar, em muitas escolas, profissionais que insistem em justificar a dificuldade/limitação através de um parecer clínico, um laudo médico, uma receita, em que o modelo médico se sobressai sobre o modelo social.

Ao abordarmos a historicidade da educação especial e inclusão escolar no Brasil teremos um olhar atento para a diversidade, entendendo a relevância de definir os conceitos, não apenas no sentido de esclarecer sobre o que permeia cada terminologia, mas também na intenção de refletir sobre as concepções que norteiam as ações de uma educação

para todos, pontuando sobre as políticas educacionais, suas determinações quanto à organização do sistema de ensino inclusivo na perspectiva da diversidade.

De acordo com a Política Nacional da Educação Especial (BRASIL, 2008) a educação especial é uma modalidade de ensino oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. O documento estabelece que é necessário garantir a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior.

A educação inclusiva, por sua vez, assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A inclusão escolar brasileira, como retratam os documentos oficiais, dentre eles a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, parte de princípios teóricos fundamentados em ideais democráticos de igualdade, equidade e diversidade.

Portanto, para que as mudanças ocorram de forma significativa, independente da terminologia empregada, dos grupos os quais cada um pertence, ou se identificam, é necessário provocar reações diferentes no pensamento e no sentimento das pessoas, ou seja, trata-se de uma verdadeira tomada de consciência desta 'aparentemente nova' temática. Assim, respeitar a diversidade e manter a ação pedagógica

torna-se um desafio no desenvolvimento do trabalho com estudantes que apresentam necessidades específicas, que demandam um olhar do outro de forma mais apurada para seu acesso e permanência ao ensino. No texto de Carvalho (2004) intitulado - Educação Inclusiva: com os pingos nos “is” - a autora define que:

[...]overdadeiro outro não está no diálogo que se constrói em cima de categorias classificatórias segundo as quais, socialmente, ele ganha a dimensão de “aprovado” ou “rejeitado”, incluído ou excluído, O verdadeiro outro não está na sua manifestação externa e sim em seu potencial (interno) de construir-se e reconstruir-se na medida em que nós, intencionalmente, desejarmos ou não, viabilizar-lhe o processo. O que se constata, lamentavelmente, é que, nem sempre, são oferecidas as condições necessárias para o desenvolvimento das potencialidades, o que seria a melhor forma de autorizarmos a diferença no nosso convívio cotidiano (CARVALHO, 2004, p. 33).

Uma sociedade mais justa e inclusiva se preocupa com a linguagem que se utiliza. Afinal, através da linguagem é possível expressar, voluntariamente ou involuntariamente, respeito ou preconceito e discriminação em relação às pessoas ou grupos de pessoas, conforme suas características.

Para que o leitor compreenda a importância desta escrita, apresentamos um breve relato da história das pessoas com limitações para uma escolarização igualitária e equitativa. Vale aqui, de forma bem resumida, destacar que as grandes tendências que marcaram o início do século XX e determinaram a direção pedagógica do atendimento educacional das pessoas com deficiência foram a vertente médico-pedagógica, embora a prioridade fosse o atendimento médico, mas a questão pedagógica foi significativa.

Até a década de 1950, praticamente, não se falava em educação especial, mas na educação de deficientes. A modalidade de ensino explicada anteriormente e nomeada como educação especial, no final do século XX e início do século XXI, passou por mudanças reformulações e crises. E, foi dentro deste contexto histórico que se avivou o processo de exclusão; portanto, a história da humanidade, nas diferentes culturas nos transporta ao resgate das diferentes formas de se entender o ser humano e seus modelos de atendimento.

O surgimento de um corpo de leis que defende os direitos fundamentais da pessoa humana, em vários aspectos e níveis, representou, sem dúvida, um avanço importantíssimo na construção de uma sociedade fundamentada no direito.

Na tentativa de assistir aos estudantes que não estavam frequentando as instituições escolares de forma regular, a partir da década de 1970, foram criadas as escolas especiais, classes especiais, especificamente para atender esse grupo. Com objetivo de mudar esse histórico de separação, foram

feitas modificações importantes para os espaços acadêmicos. A Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 205 afirma que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família. E, no Artigo 206, estabelece a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

Esse documento garante a todos os estudantes a frequência, permanência e desenvolvimento no ensino regular, com base no princípio de igualdade. Assim, a escola tem o dever de matricular todos os estudantes, não devendo discriminar qualquer pessoa em razão de uma deficiência ou sob qualquer outro pretexto.

Quando se trata de construir as bases de uma escola das diferenças (de todos nós), o confronto com os séculos em que se mantém a estruturação de nosso sistema educacional, firmado em um modelo identitário de aluno, cuja cópia é a meta de um ensino de qualidade, implica esforço (MANTOAN, 2017, p. 41).

Por esta razão, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca das minorias e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. De acordo com Mantoan (2005) inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças, ou seja, é a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós. A educação inclusiva acolhe todas

as pessoas, sem exceção, e nesta perspectiva percebe-se a inclusão anelada nas diversidades.

No ano de 1996 a Lei de Diretrizes e Bases apresentou uma perspectiva educacional mais equitativa, uma vez que o documento orienta que todas as crianças têm o direito de frequentar uma escola regular, em que possam conviver com outras crianças e demais membros da comunidade escolar, socializando-se e aprendendo aquilo que for capaz de absorver, sempre dentro de suas possibilidades.

A partir das mudanças legais, foi necessário que as escolas se adaptassem a essa concepção de educação por meio da qual o aluno com alguma deficiência passaria a ser incluído na escola regular. E, sob esse viés, os profissionais envolvidos diretamente na educação perceberam que trabalhar com as diversidades é entender que o ensino, as atividades, os recursos, as metodologias, o currículo, a avaliação, devem beneficiar todos os estudantes na sala de aula regular, tomando o cuidado para não separar, selecionar, rotular e encaixar.

Cabe então encontrar saídas para deslegitimar métodos e práticas de ensino que visam ao ensino para alguns, aqueles alunos para os quais esses métodos e práticas foram criados e são perpetuados. Há de se legitimar a escola como lugar de todos e para todos, configurando um projeto inclusivo de educação consubstanciado na diferença (MANTOAN, 2017, p. 41).

Dentro do contexto da escola, é importante salientar que o professor, o diretor, o vigia, merendeira e todos que compõem a comunidade escolar são parte de um processo de inclusão cada vez mais significativo.

A educação para a diversidade é importante e atua sob o propósito de atender as crescentes exigências de uma sociedade em processo de renovação e democracia, que só será alcançada quando as pessoas tiverem acesso à informação, ao conhecimento e aos meios necessários para a formação de sua plena cidadania.

Convivemos com as diferenças todos os dias e, por maiores que sejam as influências externas, a escola conserva esse importante papel para as transformações sociais e o surgimento de novos conceitos relacionais que exigem diálogo constante, e permanente revisão do papel da escola; contudo, não existem fórmulas e cada situação é um desafio único, cada estudante é singular.

Aspectos conceituais: inclusão escolar, diversidade e formação humana

[...] o respeito à diversidade constitui o primeiro passo para a conquista de uma educação equitativa e de qualidade com vistas à igualdade de direitos para

todos. Nessa perspectiva, é emergente o desenvolvimento de uma educação que aceite as diferenças e as considere como um reflexo da diversidade presente na sociedade (Santos e Reis)

Iniciamos este tópico com uma reflexão sobre o respeito à diversidade, entendendo que se trata de uma necessidade constante no nosso cotidiano marcado pela exclusão educacional e social. Santos e Reis (2016, p. 333) destacam que “incluir é propiciar, a todos os alunos, novas possibilidades de crescer e desenvolver. É respeitar as diferenças e oferecer tratamento igualitário garantindo a todos as mesmas oportunidades”. Com isso, a inclusão vai muito além do espaço em sala de aula, é saber escutar, respeitar, conhecer e reconhecer o outro, é cumprir o direito à cidadania, é saber conviver com as diferenças, reconhecendo que todos somos diferentes.

Dessa forma, compartilhamos da percepção de Reis (2013), ao defender que é primordial que tenhamos um novo olhar em relação às pessoas e que o respeito precisa se fazer presente, constantemente, para que seja possível a superação dos estereótipos criados em função da diferença; diferença essa que deveria nos unir, mas que, infelizmente, nos afasta, porque temos a falsa ideia que todos deveriam ser iguais.

Para analisar etimologicamente a palavra diversidade, constatamos no Mini dicionário Aurélio (2004), que diversidade significa qualidade ou condição do que é diverso, diferença,

dessemelhança. Mas afinal, é possível sermos todos iguais ou devemos reconhecer que somos diferentes? Quando estamos em sociedade, mais precisamente em sala de aula, conseguimos observar que a diferença se faz presente. Em todo ambiente que possui caráter de coletividade (muitas pessoas reunidas) observamos que não existem pessoas homogêneas, pois ninguém é igual a ninguém.

De acordo com Mantoan (2015) todos os alunos, sem exceção, devem frequentar o ensino regular. A autora reconhece a necessidade de as escolas se apresentarem como inclusivas, levando em consideração as especificidades de cada aluno e organizando o sistema educacional a partir desse viés. Sendo assim, as escolas deveriam atender

[...] às diferenças sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns alunos, sem estabelecer regras específicas para se planejar, para aprender, para avaliar (currículos, atividades, avaliação da aprendizagem para alunos com deficiência e com necessidades especiais) (MANTOAN, 2015, p. 28).

A partir dessa perspectiva precisamos pensar nas pessoas que estão à frente do sistema de ensino, pois elas são imprescindíveis para que a inclusão aconteça de maneira significativa e efetiva. Para tanto, Barreto e Reis (2011) mencionam a importância de persistirem, aceitarem os

desafios e acreditarem que é possível fazer diferença na vida de cada aluno. Com isso, “a educação deixará de ser uma mera formalização, um aspecto garantido pela legislação e por documentos educacionais – como ainda é vista por muitos. Passará, desse modo, a ser cada vez mais real nas escolas” (BARRETO; REIS, 2011, p. 30).

Não obstante, e segundo Dalla Déa e Rocha (2016) observa-se a necessidade de conhecer e conviver com as diferenças, em que sejam divididos espaços com a igualdade e a diversidade, para que seja possível criar ações e mediações que procurem pela superação de todas as barreiras impostas ao diferente e assim permita o acesso e a permanência nas instituições de ensino, promovendo condições que levem à aprendizagem e a uma convivência harmoniosa em que todos se respeitem.

Seguindo essa ideia, Carvalho (2014, p. 13) se refere à importância de se reconhecer a diversidade e o que ela representa como base para que a educação seja ressignificada, para que assim seja possível alcançarmos a “integração de diferenças numa unidade que não as anula, mas que ativa o potencial criativo da interação entre os sujeitos e destes com seus contextos”. Precisamos de espaços que busquem por essa interação saudável em que cada um apresenta suas especificidades/ diferenças e por meio delas se completam em um todo, como que em um quebra-cabeça em que peças diferentes se encaixam perfeitamente.

A escola para todos é um ambiente educacional em que se estabelecem relações de criação entre as pessoas que nele habitam. É um espaço onde a deficiência perde o sentido definitivo atribuído a limitações de natureza cognitiva, sensorial, física, social, cultural, pois nele o que conta para o desenvolvimento do aluno e a construção do conhecimento é a convivência entre univocidades, singularidades, a liberdade de se fazer na diferença (MANTOAN, 2017, p. 45).

Embora as políticas e leis se façam presentes no Brasil, na intenção de garantir a educação inclusiva, Carvalho (2005, p. 111) considera que “temos, portanto, muito a dialogar e a resolver, quando o tema é inclusão escolar”. Essa autora ressalta a contribuição do campo da filosofia da ciência para a educação que valoriza os movimentos que vão além da materialidade. “Assim uma escola inclusiva vai além do ‘eu’, do ‘nós’ objetivando o ‘todos nós’(...) uma escola inclusiva não ‘prepara’ para a vida. Ela é a própria vida [...]” (CARVALHO, 2005, p. 34). Nessa perspectiva, Gadotti (1995 *apud* CARVALHO, 2005, p. 31) considera que “essa escola busca o desenvolvimento omnilateral de todas as potencialidades humanas”. Diante dessa premissa, consideramos importante refletir a partir da perspectiva de Coelho (2009, 2012, 2016) quanto ao fenômeno educação e formação humana e de Freire (1967, 1980) cuja concepção é de que a educação seja humanizadora.

Educar, e em especial formar, é tornar concretamente possível, trabalhar para realizar o movimento instituinte de criação de autonomia, da liberdade, da humanidade, da sociedade, das instituições, dos grupos e indivíduos autônomos, livres e justos... Nesse sentido, a razão de ser da escola não é transmitir o saber, reduzido à conteúdo, a algo pronto e acabado, a ser servido, degustado e digerido... não é informar, instrumentalizar crianças, jovens e adultos para a vida, a sociedade tecnológica, adequando-a para aí se inserirem com tranquilidade e eficiência... ao contrário é formar crianças, jovens e adultos de todas as idades ajudando-os a realizarem, a confirmarem sua humanidade, contribuindo para sua efetiva humanização; formar seres autônomos e livres, que saibam ler, trabalhar intelectualmente, interrogar, por em questão as ideias, os conceitos, os juízos, os argumentos... inserindo os estudantes na esfera do pensamento...da permanente invenção do mundo e das coisas e dos homens [...] (COELHO, 2009, p. 21).

Ainda de acordo Coelho (2009, p. 25) essa formação “pressupõe a educação de todos, do nascimento à morte como incessante busca e realização do bem comum [...]” de forma responsável com o mundo natural e humano.

Freire (1980) corrobora com essa perspectiva quando preconiza que educação e formação são movimentos que possibilitam romper com a educação bancária. O autor em uma de suas obras intitulada - Pedagogia do Oprimido -, conceitua a educação bancária como imposição do conhecimento realizada pelo docente sobre o estudante, atitude de depositar conhecimento, de forma autoritária e opressiva. Nesse tipo de educação os estudantes estão no espaço da escola como meros receptores de conteúdos e informações. Contudo, o autor evidencia que a educação que perpetuará é aquela que transforma as pessoas, afastando-as das limitações de sua natureza para um universo de possibilidades criativas.

A educação que prima pela reprodução de conhecimentos “dentro de uma pedagogia humanizante, o método deixa de ser um instrumento com o qual os professores – líderes revolucionários – podem manipular os alunos (os oprimidos), por julgarem que são a consciência dos mesmos” (FREIRE, 1980, p. 86). É preciso, então, compreender que em uma relação educativa não é o domínio técnico do professor que impulsiona essa humanização. Ao contrário, Freire (2020, p. 56) considera que não há educação fora das sociedades humanas e que “nas relações que o homem estabelece com o mundo há (...) uma pluralidade na própria singularidade”. Por seus atos de criação e recriação vai dominando a realidade e humanizando o mundo, dando seu tom.

A educação humanizadora entra nessa discussão como uma possibilidade de mudança de postura e atitude para que de fato se efetive a inclusão na perspectiva do reconhecimento

da diversidade entendida como a construção histórica, cultural e social das diferenças (GOMES, 2008). Carvalho (2005) considera que a partir dessa premissa, ao invés dos estudantes se adaptarem ao sistema, a ideia é de que a escola promova a participação de todos e que o trabalho da diversidade não seja trabalhar com as diferenças naturais existentes e sim intenções e mudanças pedagógicas a fim de romper as barreiras para que todos possam ser atingidos em suas potências humanas. Mantoan (2015) contribui com essa reflexão destacando que:

Ambientes humanos de convivência e de aprendizado são plurais pela própria natureza e, por isso, a educação escolar não pode ser pensada nem realizada senão a partir da ideia de uma formação integral do aluno – segundo suas capacidades e seus talentos – e de um ensino participativo, solidário e acolhedor (MANTOAN, 2015, p. 16).

De acordo com essa premissa, a escola precisa educar para a diversidade, engajando os estudantes no mundo das diferenças, reconhecendo como esse ambiente que respeita e reconhece as diferenças, garante os direitos e ensina sobre eles. Qualquer forma de relação que seja pela opressão, segregação, negação do outro enquanto sujeito, não tem como princípio a humanização e o fundamento que traz em sua essência: a condição de que sejam cada vez mais sujeitos.

O homem histórico, como um ser histórico, inserido num permanente movimento de procura, faz e refaz seu saber (Paulo Freire)

Finalizamos este artigo com as considerações de Paulo Freire que evidencia o homem como ser histórico. Desse modo, após discorrer a respeito de pressupostos históricos da educação inclusiva, categorizar diversidade ampliando o olhar para o fenômeno da educação, enquanto possibilidade de humanização, consideramos que é na relação com o outro que o homem se humaniza.

Ressaltamos a necessidade de interrogantes para que o movimento da caminhada se perpetue em busca de transformações. Sendo assim, propomos mais perguntas do que propriamente respostas e receitas. Qual nosso discernimento sobre inclusão escolar? O que juntos podemos pensar para sermos melhores? Estaríamos falando de uma educação multicultural? “Não estando pronto na esfera da natureza, nem tendo condições de surgir no livre curso das paixões, desejos e interesses, esse homem precisa ser formado, de modo que possa participar efetivamente da criação da sociedade e da humanidade excelentes” (COELHO, 2012, p. 25). O homem a que esse texto propõe inclui estudantes, professores e toda comunidade escolar.

Uma educação para a diversidade necessita de uma ética da diversidade e de uma cultura da diversidade. Uma escola que eduque para a pluralidade cultural, que perceba o outro como legítimo outro, o qual possui uma história, uma cultura, uma etnia e que perceba a turma de alunos como heterogênea, visto que cada aluno possui um diferencial, pois provém de lugares, culturas e famílias distintas, apresentando ritmos diferentes para aprender, o que caracteriza a pluralidade no espaço escolar. A escola como um lugar de aprender a fazer com os outros, de construir laços sociais, cidadania, norteadas por uma educação humanizadora que pretende abolir qualquer tipo de intolerância em busca da formação do homem coletivo.

Gadotti (2000, p. 41) questiona-se quando fala: “que tipo de educação necessitam os homens e as mulheres dos próximos 20 anos, para viver este mundo tão diverso?” Interrogação feita há mais de 20 anos continua em voga em sua problemática. Entendida como uma educação para a vida comum, por uma pedagogia humanizadora que nos traga um posicionamento crítico contra qualquer forma de relação humana que se construa pela negação do outro.

Referências

BARRETO, Claudia S.G.; REIS, Marlene Barbosa Freitas. Educação inclusiva: Do paradigma da igualdade para o paradigma da diversidade. **Revista Polyphonia**, v. 22, n. 1, p. 19-32, 2011. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/sv/article/>. Acesso em: 30 dez. 2022.

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

BRASIL. Ministério da educação e cultura. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, 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: 26 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da educação e cultura. **Lei Brasileira da Inclusão**, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 26 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, Brasília.

CARVALHO, Rosita Edler. **A Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva com os Pingos nos Is**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

COELHO, Ildeu Moreira. Filosofia, educação, cultura e formação: uma introdução. In: COELHO, Ildeu Moreira (org) **Educação, cultura e formação**. Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2009.

COELHO, Ildeu Moreira. **Escritos sobre o sentido da escola**. 1ª ed. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

COELHO, Ildeu Moreira. Universidade e Ensino: treino ou formação? In: COELHO, Ildeu Moreira; FURTADO Rita Márcia Magalhães (orgs) **Universidade, Cultura, Saber e Formação**. Campinas: Mercado de Letras, 2016.

DALLA DEA, Vanessa Helena Santana; ROCHA, Cleomar de Sousa. Política de acessibilidade na Universidade Federal de Goiás: construção do documento. UFG. Goiânia: **Revista Polyphonia**. 2016. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/sv/article/view/43447>. Acesso em: 30 dez. 2022.

FREIRE, Paulo. O Papel da Educação na Humanização. **Acervo Educação Paulo Freire**, 1967.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3ª ed. – São Paulo: Moraes, 1980.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul. 2000.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade e Currículo. In: **Indagações sobre currículo**; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Deise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão é o Privilégio de Conviver com as Diferenças**. In Nova Escola, maio, 2005.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2015.

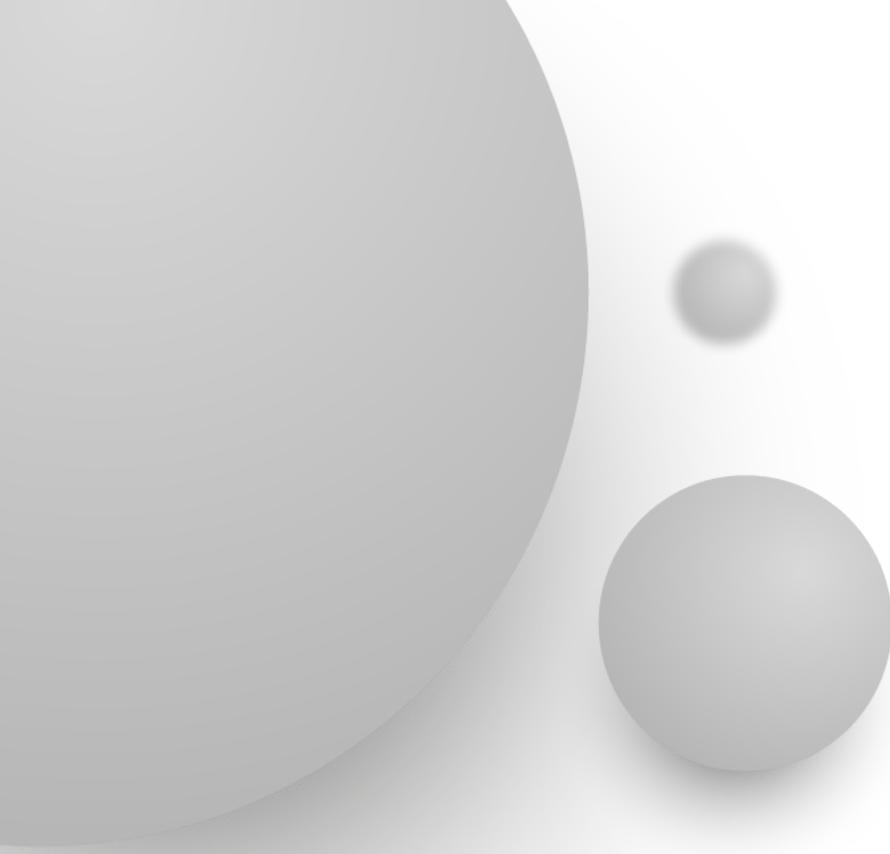
MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições**. Inclusão Social, Brasília, 1. : v. 10, n. 2, p. 37-46, jan./jun. 2017.

PEREIRA, Márcio. Pensar com os pés: Uma resenha sobre “Caminhar, uma filosofia”, de Frédéric Gros. **Revista Entrelaces** v. 1, n. 16, abr./jun. 2019.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas. **Política pública, diversidade e formação docente: uma interface possível**. 2013. 278 f. Tese (Doutorado em Ciências, em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento). Instituto de Economia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. 5.ed. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

SANTOS, Thiffanne Pereira; REIS, Marlene Barbosa de Freitas. A formação docente na perspectiva da educação inclusiva. **Travessias** (UNIOESTE. Online), 1. v. 10, n. 2, p. 330-344, 2016. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/13835>. Acesso em: 20 jun. 2021.



III. A PERSPECTIVA DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CENÁRIO BRASILEIRO: ONDE ESTAMOS?

Samuel Ferreira Domingues

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2992054628698909>

Zilda Misseno Pires Santos

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8933656382650620>

III. A PERSPECTIVA DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CENÁRIO BRASILEIRO: ONDE ESTAMOS?

Samuel Ferreira Domingues, Administrativo, SEDUC-GO/Brasil
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2992054628698909>

Zilda Misseno Pires Santos, Docente SEDUC/PUC-GO/Brasil
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8933656382650620>

Introdução

Para realizar este estudo partimos da necessidade de promovermos aos futuros professores reflexões acerca das perspectivas da Educação Inclusiva no cenário educacional brasileiro. Tal pesquisa surge porque, tem sido observada dentro das salas de aulas uma quantidade significativa de profissionais que chegam a esses espaços com dificuldades para trabalharem com os alunos público-alvo da educação inclusiva.

No desenvolvimento das reflexões presentes neste estudo, a problemática levantada foi: quais são as contribuições dos cursos de Licenciatura, em relação ao preparo dos profissionais para atuarem junto à diversidade presente dentro das salas de aulas? E, como objetivo, procuramos evidenciar quais são os possíveis caminhos a serem tomados em prol de uma educação que é de fato inclusiva.

O presente estudo trata-se de uma pesquisa bibliográfica realizada por meio da análise de textos e artigos. O referencial teórico adotado apresenta obras de Mantoan (2006), Santos (2010), Sasaki (1999), Serra (2006), Sousa (2015.2), dentre outros. O texto se fundamenta, ainda, em documentos relacionados às leis e decretos que garantem o direito de todos a uma educação gratuita, de qualidade e, também, inclusiva, como: Constituição Federal (1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), Declaração de Salamanca (1994) e o Decreto nº 5.626 que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, a qual reconhece e garante a Libras (Língua Brasileira de Sinais) como meio legal de comunicação.

Assim sendo, notamos que o cenário educacional brasileiro oferece aparatos legais para que os professores estejam preparados para lidarem com as diversas deficiências e necessidades educacionais específicas presentes em suas salas de aula.

Os aparatos legais da Educação Inclusiva no Brasil

A Educação Inclusiva no cenário nacional tem sido alvo de muitas discussões e questionamentos em toda esfera social; na família, na igreja e em especial no âmbito educacional. O presente capítulo não objetiva replicar as angústias e as frustrações que se apresentam na proposta de uma educação inclusiva existente no cenário brasileiro, e sim situá-los na

realidade da educação inclusiva no Brasil e principalmente levar os/as caro/as leitor/as a uma reflexão do real cenário brasileiro, bem como sua contribuição no que se refere à humanização da inclusão, em especial no contexto escolar, de grupos até então desfavorecidos por um sistema educacional que, apesar de todos os avanços legais, ainda não se encontra devidamente preparado para atendê-los.

No entanto, faz-se necessário relembrar como se deu a proposta de uma educação inclusiva no Brasil, e os respaldos legais existentes até o momento. A Inclusão educacional, apesar de ser uma proposta existente em outros países desde a década de 50, chega tardiamente no Brasil a partir dos anos 90, em um momento histórico não muito favorável economicamente, politicamente e com um cenário educacional excludente.

O cenário educacional vigente no país, com 22% da população analfabeta e 38% somente com o primeiro segmento do ensino fundamental (antiga 4ª série), ou seja, 60% da população era muito desqualificada. A evasão escolar também era bastante expressiva: das 22 milhões de matrículas feitas em 1982, pouco mais de 3 milhões chegaram ao ensino médio em 1991 (SANTOS, 2010, p. 70).

Segundo a Declaração de Salamanca, documento de importância mundial no processo de inclusão, uma escola

inclusiva é aquela que visa ao desenvolvimento de uma sociedade inclusiva, preocupa-se em proporcionar mudanças atitudinais, modificar atitudes discriminatórias, criando comunidades acolhedoras e tolerantes à diversidade.

No que se refere aos princípios, práticas e políticas públicas na área das necessidades educacionais especiais, é possível observar que existe “uma alta percentagem de deficiência que constitui resultado direto da falta de informação, pobreza e baixos padrões de saúde” (BRASIL, 1994, p. 46), tornando a proposta de uma educação inclusiva indissociável a realidade social vivida.

No Brasil, a proposta de inclusão ainda apresenta características segregativas e que apesar de todos os avanços legais, tem caminhado a passos lentos no que tange a estar devidamente preparada para a real oferta de uma proposta inclusiva.

Pontuaremos a seguir algumas conquistas legais da proposta de educação inclusiva no Brasil e convidamos o/a caro/a leitor (a), a fazer suas reflexões sobre o real cenário brasileiro e onde estamos de fato na proposta de uma educação inclusiva no Brasil que atenda dignamente às diversidades encontradas no contexto educacional.

No ano de 1961, tivemos a aprovação da Lei nº 4.024, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) que estabelece o atendimento educacional a pessoas com deficiência conforme indica o trecho a seguir: “A Educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de

Educação, a fim de integrá-los na comunidade”. Vale ressaltar que o termo “excepcionais”, utilizado acima, está em desacordo com os direitos fundamentais das pessoas com deficiência.

Em 1971 temos a aprovação da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que ficou conhecida como a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Tendo sido aprovada em meio à ditadura militar, não apresentava características inclusivas. A presente lei salientava que os alunos com “deficiências físicas ou mentais, os que se encontravam em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deveriam receber tratamento especial”. Diante do exposto percebe-se que a referida lei não evidenciava a condução dos alunos com necessidades especiais a escolas regulares para socialização, dando margem ao surgimento das chamadas escolas especiais. Estas escolas foram sendo criadas e aparelhadas ao longo das décadas de 1970 e 1980.

Já no ano de 1988 conquistamos junto a Constituição Federal a gratuidade da Educação Básica para jovens de 04 aos 17 anos. A lei, em seu art. 208, impõe a responsabilidade do Estado em garantir o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. No entanto, novamente, o termo “preferencialmente” abre possibilidades para uma educação segregativa.

Em 1996 entra em vigor a Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, denominada Lei de Diretrizes e Bases da Educação que dedica o seu capítulo V à Educação Especial e que assegura a formação de professores, currículos, métodos,

técnicas e recursos para atender às necessidades de crianças com deficiências.

No ano de 2000 o Brasil avança em termos legais ao aprovar a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, chamada de lei da acessibilidade que reforça a necessidade de buscar não apenas preparos pedagógicos no processo de inclusão, mas, também adequações arquitetônicas.

Em 2002 conquista-se por meio da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 o reconhecimento legal da LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) como meio de comunicação da comunidade surda no Brasil. A aprovação desta lei foi possibilitando o acesso do aluno surdo aos conteúdos em sua língua materna. No entanto, percebe-se que nesse aspecto o único instrumento de inclusão presente no ambiente escolar encontra-se na figura do tradutor intérprete, não abarcando toda a comunidade escolar.

No ano de 2005, através do Decreto nº 5. 626, de 22 de dezembro de 2005 que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 começa a se pensar na qualificação docente para o atendimento do aluno surdo ao determinar em seu art. 3º a obrigatoriedade da inserção da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura.

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições

de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2005).

Em 2015 é aprovada a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 denominada Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência que também é conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência. Mediante a fragilidade da proposta de inclusão no Brasil, ela busca assegurar em seu art. 28 uma educação de qualidade a pessoas com deficiências.

É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (BRASIL, 2015).

Diante ao exposto, buscando realizar uma breve análise de alguns respaldos legais frente à proposta de uma educação inclusiva no Brasil, percebemos que, no que se refere a aspectos legais tivemos grandes avanços e conseguimos romper muitos desafios, no entanto, ainda perduram fortes barreiras atitudinais. Apesar de tais avanços, temos um longo caminho a ser percorrido rumo a uma ampla socialização e inclusão de todos em busca de uma transição para uma prática de ensino verdadeiramente inclusiva.

Portanto, há muito a fazer, no sentido de que a inclusão escolar possa ser entendida e posta em ação nos sistemas de ensino público governamental e privado. O tempo passa e não podemos continuar perpetuando as injustiças cometidas pela educação formal, ao definir o aluno ideal e ao discriminar os demais, por não se encaixarem nesse modelo (MANTOAN, 2006, p. 4).

Afim de que possamos colocar de fato em ação uma prática verdadeiramente inclusiva, não bastam as conquistas legais, faz-se necessária a concretização das políticas inclusivas, faz-se necessário um forte posicionamento de todos os envolvidos, faz-se necessário um compromisso coletivo, uma parceria entre família, escola, município, Estado, Universidades e a sociedade como um todo. Segundo o pesquisador Romeu Sasaki (1999), a inclusão constitui-se como um “processo bilateral”, ou seja, não ocorre sozinha, necessitando da colaboração de diferentes agentes.

Sendo assim, é de suma importância que enquanto docentes busquemos reivindicar uma formação que de fato nos capacite e nos dê condições para lidarmos com as diversidades encontradas no contexto escolar, contribuindo assim para que a inclusão no Brasil avance além dos respaldos legais e alcance mudanças significativas em prol de práticas verdadeiramente inclusivas.

Desta maneira, faz-se necessário que tenhamos um olhar de criticidade, a fim de reivindicarmos uma formação que contemple a atuação digna mediante a proposta da Educação Inclusiva no cenário brasileiro.

A formação docente e seus desafios

Sabemos que ser professor nunca foi uma tarefa fácil e, nos dias atuais, torna-se um desafio maior ainda, pois os docentes precisam se reinventar dentro e fora da sala de aula para exercer sua função de forma transparente e profissional com muita responsabilidade, procurando ofertar de maneira significativa um ensino de qualidade a todos os educandos, principalmente aos alunos público-alvo da educação inclusiva.

Nota-se que o cenário educacional está em constante mudança, o professor que anos atrás era tido como excelente, trabalhando exclusivamente com métodos tradicionais, hoje não é mais bem visto, pois, já vivenciamos outra realidade: o docente assim como os pais e os alunos que não se ativerem às mudanças sociais, tecnológicas e culturais terão dificuldades no mundo atual. “Professores, alunos e pais estão desmotivados, amarrados a paradigmas educacionais retrógrados, descontextualizados e que dificultam a evolução do processo de ensino-aprendizagem” (SOUSA, FREITAS, 2015, p. 7).

Assim sendo, junto à necessidade desses avanços, surgem desafios que necessitam ser enfrentados pelos professores, pais

e também alunos. Especificamente sob os docentes do século 21 recai a responsabilidade de se reinventarem a todo o momento, de se tornarem multiprofissionais e estarem preparados para trabalharem com discentes que se encontram em condição de deficiência, ofertando sempre, subsídios educacionais e sociais para que tenham uma formação que os preparem para a convivência em sociedade.

Dessa forma, enquanto de um lado, há cobranças em relação às atualizações por parte dos professores, de outro, existe um alerta sobre quais são as fundamentações teóricas ofertadas nos cursos de licenciatura para que os futuros docentes não saiam para o mercado de trabalho em total despreparo para lidar com a diversidade presente dentro das salas de aula.

Para entendermos melhor quais são esses aparatos ofertados dentro das instituições de ensino superior, uma breve reflexão acerca das matrizes curriculares ofertadas nos cursos de licenciatura.

Apesar de haver respaldo legal que garante a inserção de disciplinas voltadas para o assunto da Educação Inclusiva na formação de professores, entre elas a disciplina de Libras conforme determina o decreto nº 5.626/2005, surge outra problemática em relação à carga horária destinada ao assunto, que é de 60 ou de até 80 horas. Esse volume de carga horária acaba sendo considerado insuficiente na preparação de futuros docentes para trabalhar com os alunos público-alvo da educação inclusiva.

Outro grande desafio é que nem todas as escolas estão preparadas estruturalmente e pedagogicamente para receber tais alunos. Dessa forma, a exclusão adquiriu novas facetas. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva corrobora com essa afirmativa dizendo que

A partir do processo de democratização da escola, evidencia-se o paradoxo inclusão/exclusão quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. Assim, sob formas distintas, a exclusão tem apresentado características comuns nos processos de segregação e integração, que pressupõem a seleção, naturalizando o fracasso escolar (BRASIL, 2007, p. 1).

No entanto, para que as escolas acolham os alunos da educação inclusiva é preciso primeiramente dar ênfase à reestruturação dos sistemas de ensino, na quebra de paradigmas, mudanças no currículo e um olhar sensibilizado acerca das deficiências e especificidades dos educandos. É necessário, também, viabilizar meios para uma educação com qualidade e que atenda às necessidades de todos os alunos. Desse modo, Serra (2006, p. 60) expõe que

[...] promover a inclusão de deficientes significa, sobretudo, uma mudança de postura e de olhar acerca da deficiência. Implica quebra de paradigmas, reformulação do nosso sistema de ensino para a conquista de uma educação de qualidade, na qual o acesso, o atendimento adequado e a permanência sejam garantidos a todos os alunos, independentemente de suas diferenças e necessidades (SERRA, 2006, p. 60).

Infelizmente, vivenciamos em nossa realidade que alguns professores não estão em pleno preparo para trabalharem com alunos com deficiência, não desenvolvendo um trabalho de qualidade com os discentes da área. No entanto, é necessário que as instituições revisem suas matrizes curriculares, dando mais ênfase a carga horária das disciplinas relacionadas à Educação Especial, é preciso também que o governo invista em formações e cursos preparatórios para professores visto que na graduação só veem uma pequena parte teórica sobre esse assunto.

Ademais, é muito importante que o poder público destine recursos que proporcionem aos futuros docentes a qualificação necessária para que desenvolvam um trabalho de excelência, ajudando os alunos da educação inclusiva a terem um bom desempenho no processo de aprendizagem.

Em resumo, é necessário e urgente um pacto entre todos os agentes responsáveis pela educação. Bem como uma real

reflexão do atual cenário brasileiro no que se refere a proposta de uma educação inclusiva e compreendermos onde estamos para que possamos, enquanto docentes ou futuros docentes, traçar novos caminhos neste processo em prol de um ensino e inclusão significativos.

A educação inclusiva no cenário brasileiro: onde estamos

A Inclusão tem sido um dos grandes desafios no cenário atual, advindo desde a década de 1970; percorrendo uma trajetória de muitas lutas e conquistas. Falar em inclusão não se restringe apenas em proporcionar ou garantir por meios legais a inserção do aluno com necessidades específicas junto à escola e à sociedade; mas, esteia-se além desta perspectiva, fala-se aqui das atribuições de suportes e condições que venham favorecer a aprendizagem do educando.

Ao analisamos os respaldos legais, as políticas públicas e todas as conquistas em torno de uma proposta de Educação Inclusiva existente no Brasil, diríamos que estamos em um cenário perfeito. No entanto, requer que tenhamos um olhar realista. O que percebemos atualmente em muitos estados brasileiros é uma forte evidência de retrocesso e, que assim, acaba tendo um caminho tendencioso a uma educação segregativa e não inclusiva.

Assim como pontuado anteriormente, as matrizes curriculares dos cursos de licenciaturas apresentam em suas

propostas, disciplinas que objetivam preparar os futuros docentes para lidar com as diversidades em sala de aula, porém, percebemos nessas matrizes a insuficiência em sua carga horária, trazendo aos futuros docentes angústias e dificuldades em sua atuação frente à mediação do ensino e da aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial.

A formação e a capacitação docente tornam-se metas principais para fundamentação do sistema educacional de fato inclusivo. Para isso, os professores precisam ser instrumentalizados a fim de atender as peculiaridades existentes no contexto escolar.

Apesar de a Lei nº 10.098/2000, de 19 de dezembro de 2000, garantir a supressão de barreiras e obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação conforme consta em seu art.1º (BRASIL, 2000), - o que temos percebido no cenário brasileiro são escolas, em especial do setor público, que possuem estruturas arquitetônicas obsoletas e com redução das verbas direcionadas às reformas, tendo dificuldades para atender alunos cadeirantes ou com outras limitações.

Além das estruturas físicas percebe-se grande vulnerabilidade pedagógica. Apesar de termos, mediante os respaldos legais, a garantia de um atendimento especializado para alunos em condição especial conforme a garantia da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Lei nº 9.394/96 em seu art. 58 diz que: “§ 1º. Haverá, quando necessário, serviços

de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial”.

Um apoio especializado a fim de atender às peculiaridades do aluno em condição de deficiência envolve a necessidade de oferta de profissionais pedagogicamente preparados. Cabe aqui ressaltar, que, na contramão das Leis e dos Decretos que garantem um apoio educacional especializado aos alunos público-alvo da Educação Especial, o Estado de Goiás aprovou no final do ano de 2022 um projeto de lei nº 10.882/ 2022, que altera a Lei nº 13.909, de 25 de setembro de 2001, que dispõe sobre o Estatuto, o Plano de Cargos, Vencimentos do Pessoal do Magistério e também outras normas relativas à jornada de trabalho dos profissionais da Secretaria de Estado da Educação, para o desenvolvimento de políticas públicas direcionadas à melhoria da qualidade da educação básica.

O presente projeto de lei tem como proposta retirar a autonomia e a permanência dos professores de apoio pedagógico das salas de aula e permite que estes sejam substituídos por “cuidadores” ou profissionais de apoio escolar. A lei aqui destacada é considerada por muitos pais e educadores um grande retrocesso para a proposta da Educação Inclusiva em Goiás. Assim sendo, é notório que a educação se encontra à mercê de diferentes interesses quer sejam políticos, sociais ou econômicos. Conforme salienta França e Rego (2014; 1995, p. 68).

Todavia, percebe-se por meio da realidade presente nas escolas brasileiras que a educação direcionada para alunos com deficiência ainda segue a lógica dos interesses políticos e econômicos. Assim, centralizada na lógica do lucro, que cultua a produtividade, a eficiência, a competitividade e tem uma visão deturpada a respeito dos alunos com deficiência como inúteis, incapazes, improdutivos. Para que essa situação se reverta, precisamos continuar denunciando as injustiças sociais e o modelo político-econômico que as produz. Enfim, a escola terá de buscar novos posicionamentos diante dos processos de ensino e aprendizagem, orientados por concepções e práticas que atendam à diversidade humana.

A proposta de uma educação inclusiva no cenário brasileiro, precisa buscar urgentemente mudanças e implementação de novas políticas públicas que venham resgatar um olhar de humanização da Inclusão em suas práticas e interesses. É urgente que essas Políticas Públicas forneçam de maneira efetiva aos nossos docentes o preparo necessário para atuarem com excelência frente à proposta da educação inclusiva. Segundo Rebolo (2012, p. 24-25), o trabalho humano vai a dois extremos:

Como atividade humana,[...] permite ao homem transformar sua realidade e transformar-se, proporciona os recursos necessários para a sua sobrevivência e se constitui em um dos meios utilizados para manter o equilíbrio pessoal e a adaptação satisfatória ao ambiente e à sociedade, e teve, ao longo da história, significações múltiplas e ambíguas que podem ser sintetizadas em dois extremos: um, no qual é visto como um mal necessário que apenas garante a sobrevivência, como atividade geradora de sofrimentos e adoecimentos; e outro que o coloca como atividade prazerosa, que possibilita a realização psicossocial do trabalhador.

Assim sendo, é necessário que haja, principalmente, valorização dos professores e reconhecimento do seu trabalho árduo. Que muitas vezes, devido à sobrecarga acaba gerando sofrimento e adoecimento frente às suas angústias e incertezas perante o cenário educacional atual. Ou seja, é urgente o resgate do encantamento, do prazer, do fascínio, da sedução pela docência e pela sala de aula. Junto a essa valorização profissional, é de suma importância, que uma escola inclusiva seja um local apropriado arquitetonicamente e pedagogicamente.

Neste artigo, apresentamos como objetivo uma breve análise de onde estamos no que se refere à perspectiva de uma Educação Inclusiva no cenário brasileiro, bem como, um breve levantamento de alguns respaldos legais existentes em seu amparo.

A Educação Inclusiva na realidade brasileira apresenta inegáveis avanços, porém, existem inúmeras lacunas que necessitam ser superadas conforme fora apresentado neste capítulo. Para isso, é importante que haja uma parceria sólida e contínua que envolva as famílias, as escolas, os municípios, o Estado, as Universidades e a sociedade como um todo em prol da oferta de uma Educação que de fato promova a inclusão dos educandos com necessidades educativas especiais, no Brasil.

Ao poder público cabe um olhar para além de interesses políticos, econômicos e de meros resultados mascarados perante o cenário mundial. É preciso que o Estado tenha uma visão humanizadora frente à proposta de inclusão e promova reestruturação das políticas públicas que abarquem a seara da educação inclusiva e que resgate o encantamento dos professores pelo magistério.

Outro importante agente desse “pacto inclusivo” se destina à família, pois, é nela que os educandos com necessidades educativas especiais começam a se desenvolver. Ou seja, cabe à família promover maior envolvimento no processo educacional

de seus filhos para que estes, ao chegarem aos espaços educacionais, tenham a possibilidade de se desenvolverem de maneira significativa.

Notamos ainda que a inclusão só ocorrerá no âmbito escolar se entendermos a necessidade de espaços arquitetonicamente adequados e profissionais da educação pedagogicamente preparados. Aos professores também cabe romper com as barreiras atitudinais que são encontradas ao longo do processo educacional. Que estes saiam da posição de receptores de ordens e de cobranças e que sejam os protagonistas de sua prática docente por meio de reflexões que procurem sanar as lacunas existentes desde a sua formação inicial.

Assim sendo, cabe às instituições de ensino superior entender que é importante promover, por meio da reestruturação de suas matrizes curriculares, a necessidade de inserção e do aumento da carga horária das disciplinas dos cursos de Licenciatura, voltadas à proposta da Educação Inclusiva. E, desta maneira, proporcionando aos futuros docentes a qualificação inicial necessária para que possam enfrentar os desafios em sua atuação profissional e, desta forma, contribuir para que possamos nos encontrar num cenário que promova de fato a inclusão escolar.

Referências

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. LDB: Lei das Diretrizes e Bases da Educação nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília. Recuperado: 11 de jul. 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098. Acesso em: 09 jan. 2023.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. Decreto nº 5.626 de 22 de dez. de 2005. Que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abr. de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dez. de 2000. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/>. Acesso em: 09 jan. 2023.

BRASIL. **Lei 13.146/2015 de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 09 jan. 2023.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abr. de 2002. Que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/>. Acesso em: 09 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB. Brasília, DF, 1961 Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21665/15915>. Acesso em: 09 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1971.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 5.568, de 14 de maio de 2013**. Altera a Lei nº 13.909, de 25 de setembro de 2001, que dispõe sobre o Estatuto e o Plano de Cargos e Vencimentos do Pessoal do Magistério, também outras normas relativas à jornada de trabalho dos profissionais da Secretaria de Estado da Educação, para o desenvolvimento de políticas Públicas direcionadas à melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em: <https://portal.al.go.leg.br/noticias/128777/vetos-e-projetos-de-lei-do-poder-executivo-chegam-a-assembleia-legislativa>. Acesso em: 20 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em 30 jan. 2023.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Construir a Escola das diferenças: caminhando nas pistas da inclusão. In: **O Desafio das Diferenças nas Escolas**. Boletim 21. MEC, 2006.

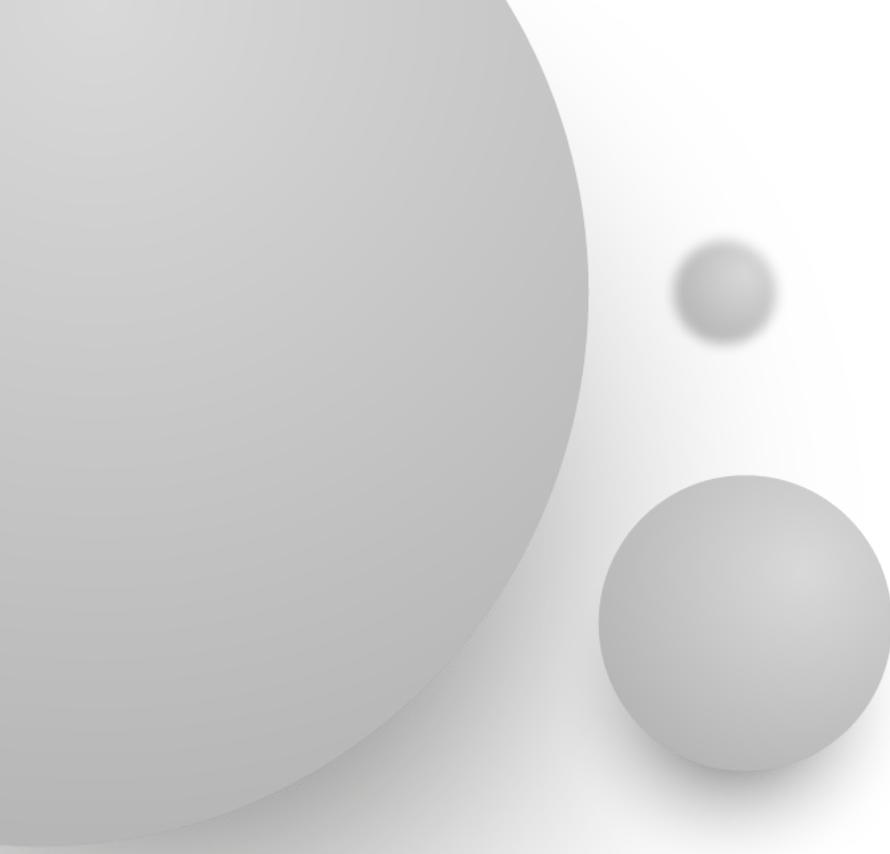
FRANÇA, Silvana Diamantino. **Inclusão de alunos com NEE no ensino superior**: um estudo de caso na Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES). 2014. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Programa de Doutorado em Ciências da Educação, Universidade Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real, Portugal,. & REG, T. C. Vygotsky: Uma aprendizagem histórico-cultural da educação. Petrópolis:Vozes, 1995.

SANTOS, Sebastião Luiz Oliveira dos. **As políticas educacionais e a reforma do estado no Brasil**. 2010, 122p. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) - Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ.

SASSAKI, Romeu K. **Inclusão**: Construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA Editora e Distribuidora Ltda, 1999.

102 SERRA, Dayse. Inclusão e ambiente escolar. In: SANTOS, Mônica Pereira; MOREIRA, Marcos. **Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SOUSA, Ruberval Rodrigues de.; FREITAS, Thyago Phellip França. Formação e prática docentes e seus desafios. Tocantins: **Pesquisas em Discurso Pedagógico**, 2015.2. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/25544/25544.PDFXXvmi>. Acesso em: 09 jan. 2023.



IV. A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: O ELO COM A INCLUSÃO ESCOLAR

Arlan Gonçalves Corrêa

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4036155254840988>

Grasielle Verônica Rosa

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9339793533095477>

Michele Cristina Figueiredo de Souza Honda

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5003926527887622>

IV. A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: O ELO COM A INCLUSÃO ESCOLAR

Arllan Gonçalves Corrêa, Docente SEDUC-GO/Brasil
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4036155254840988>

Grasielle Verônica Rosa, Docente SEDUC-GO/Brasil
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9339793533095477>

Michele Cristina Figueiredo de Souza Honda, Docente Instituição particular GO/Brasil
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5003926527887622>

Introdução

As vivências e experiências que tivemos ao longo de nossa formação acadêmica e, conseqüentemente, profissional contribuem para a construção de um ser humano consciente com a sua atuação e com uma ressignificação da sua prática pedagógica.

A influência da Educação Física higienista, tecnicista e que visasse a hegemonia da raça foi vivenciada durante muitos anos no Brasil. Isso mostrou que a Educação Física, naquela época, não era para todos, mas sim para uma parcela da sociedade que estivesse de acordo com condições físicas e de boa saúde.

Com o tempo, as mudanças vieram e a inclusão passou a ser falada e discutida em diversos espaços da sociedade até chegar nas escolas. Várias manifestações foram surgindo sobre essa temática e a escola passou a acolher a diversidade em seu espaço, onde todos têm o direito de estar e aprender.

Este trabalho é resultado de uma pesquisa bibliográfica sobre a formação continuada de professores de Educação Física para atuação diretamente com inclusão educacional. Nele as discussões e análises foram desenvolvidas para reforçar a necessidade e a importância da formação continuada para atuação com a inclusão escolar, sobretudo para professores de Educação Física, tendo em vista sobre a constituição de conhecimentos e ações pedagógicas que venham assegurar o direito de todos a educação de qualidade, sendo ela respeitosa com a diversidade e o acesso ao conhecimento, incluindo a todos os alunos sem distinção com as especificidades presentes no ambiente escolar.

Para acolher a diversidade no ambiente escolar deve-se ter professores preparados e qualificados para essa atuação. Entretanto, antes de abordar o tema sobre formação continuada, é importante refletir sobre a formação inicial de professores de Educação Física, assim pode-se apresentar inicialmente discussões e reflexões através de inúmeras pesquisas que foram desenvolvidas e que geraram debates diante dessa formação no âmbito educacional.

Independentemente da área de atuação, o professor deve sempre buscar por uma formação continuada. Isso precisa ser

integrado à carreira e funcionar como um veículo de qualificação profissional. Nesse sentido, a formação continuada deve ser vista como uma ferramenta que atenda às necessidades dos professores no contexto da sala de aula, e não apenas como uma das “experiências sistêmicas” utilizadas pelos governos para enfrentar questões educacionais prementes.

O professor que deseja criar um projeto que melhore a inclusão escolar precisa de um apoio que promova uma cultura inclusiva em que todos tenham as mesmas oportunidades. “Para promover o desenvolvimento de práticas que sustentem a prática da alteridade e o respeito às diferenças, é fundamental que os professores recebam uma formação que leve em consideração a variedade presente nos contextos educacionais” (SANTOS, REIS, 2015, p. 2).

Com base no exposto, este estudo pretende olhar para o desenvolvimento profissional inicial e continuado de professores de Educação Física. Diante desse entendimento, é possível enfatizar a necessidade de continuidade na formação inicial, o que permitirá aos professores adquirir novas habilidades e vivenciar novas experiências.

Há várias inquietações diante das possibilidades de que a formação continuada dos professores de Educação Física pode oferecer para a inclusão escolar. Sendo assim, com esse texto pretende-se levantar o seguinte questionamento: Qual a importância da formação continuada, na Educação Física, para inclusão escolar? Para tentar responder essa problemática elaborou-se o objetivo geral que consiste em

analisar a importância da formação continuada de professores de Educação Física para a inclusão escolar, juntamente com os objetivos específicos: compreender a importância da formação continuada para o professor de educação física, refletir sobre a atuação do professor de Educação Física no ambiente escolar e reconhecer as possibilidades que a formação continuada pode oferecer para os professores, que deram suporte para responder a problemática deste artigo, dentre de educação física para atuar na inclusão escolar.

Em busca de embasamento teórico para a construção deste artigo recorreu-se a autores que abordam sobre a inclusão a temática da inclusão educacional tais como, Mantoan (2013, 2015), Santos e Reis (2015), bem como autores que discutem sobre a formação docente inicial e continuada, sendo alguns deles, Arroyo (2000, 2004), Romanowski (2007) Pimenta (2000), Tardif (2014) dentre outros que abordam sobre essas discussões. Diante da literatura presente dos autores supracitados, a formação continuada é considerada uma possibilidade de suma importância para se ter uma melhor prática pedagógica, proporcionando maiores conhecimento aos professores de Educação Física para exercerem um trabalho de qualidade, e somando com a busca de uma escola que seja mais inclusiva e que a diversidade seja cada dia mais forte e presente neste ambiente.

Portanto, este estudo se faz necessário para refletirmos a importância do professor de Educação Física na inclusão, para trabalhar com qualidade na escola compreendendo as

necessidades dos alunos e superando suas próprias limitações como docente. Um trabalho voltado para ações que envolvem a diversidade, pautada na relação dialética entre professor e aluno, desconstruindo o paradigma da desigualdade.

O professor deve reconhecer que a formação inicial é o primeiro passo para a construção de um caminho que exige uma postura reflexiva sobre sua prática pedagógica e, através da formação continuada assegurar e ressignificar essa prática de forma mais consciente e direcionada para as reais necessidades dos alunos da inclusão. E as possibilidades, dentro da escola, de trabalhar com a inclusão é completada com um ensino colaborativo entre professor regente e o de apoio. A reflexão sobre o que e como fazer, é a base para uma produção cultural historicamente e socialmente transmitida, onde com as experiências aprendemos com o outro, formando uma geração mais humana e capaz de incluir sem questionar, mas compreender.

A formação inicial em educação física: breves considerações

A compreensão dos saberes construídos ao longo dos anos nos cursos de graduação em Educação Física, nos traz uma visão de uma formação com caráter higienista, tecnicista e com foco na eugenia da raça, desfavorecendo concepções de diversidade e inclusão. Esse formato, trabalhado anteriormente nos cursos de formação em Educação Física,

desfavorecia disciplinas e conteúdos voltados para a inclusão e diversidade, impossibilitando ao futuro profissional uma visão aprofundada da inclusão para todos na sociedade. Interessante pois, para um curso voltado para a formação de professores, a oferta de disciplinas que contemplassem um referencial teórico e metodológico na educação inclusiva deveria ser essencial, mas como o modelo utilizado anteriormente foi embasado no modelo militar vigente da época, não havia muito a fazer. De acordo com Soares (1994, p. 34) “a história da Educação Física no Brasil se confunde, em muitos de seus momentos, com a dos militares” e os currículos da Educação Física seguiam esse modelo militar e, posteriormente, foram influenciados pelos modelos ginásticos europeus com princípios biológicos.

Neste contexto estabelecido, a ordem e a manutenção do corpo saudável era primordial para o controle do Estado com a sociedade, o que se observava e esperava era um ser humano que tivesse um corpo belo, saudável e bonito evidenciado no caráter higienista. Com isso, não cabiam, na sociedade, pessoas que tivessem certas limitações físicas ou intelectuais. Para Castellani Filho (1995, p. 39), “[...] a Educação Física no Brasil, desde o século XIX, foi entendida como elemento de extrema importância para o forjar daquele indivíduo “forte”, “saudável”, indispensável à implementação do processo de desenvolvimento do país[...]”. O currículo da Educação Física, inicialmente, era ministrado por profissionais da área médica e da própria Educação Física, com ênfase nas

disciplinas da saúde e treinamento desportivo e, começou a ter mudanças a partir de 1962, quando o Conselho Federal de Educação instituiu um modelo de currículo que tivesse uma junção de disciplinas que fossem obrigatórias.

Todo esse processo de transformação do currículo e da formação inicial aqui expostos, são importantes para compreendermos a evolução dos acontecimentos e do próprio curso de graduação que passou por diversos momentos e influências. A reestruturação do currículo se fez necessária para que as reflexões e discussões fossem pensadas, com abordagens historicamente acumuladas e que evidenciam uma resignificação do seu processo de ensino-aprendizagem. Segundo Figueiredo (2008, p. 141),

A formação inicial, bem como a formação continuada de professores visando a inclusão de todos os alunos e o acesso deles ao ensino superior, precisa levar em conta princípios de base que os instrumentalizem para a organização do ensino e a gestão da classe, bem como os princípios éticos, políticos e filosóficos que permitam a esses profissionais compreenderem o papel deles e da escola frente o desafio de formar uma nova geração capaz de responder às demandas do nosso século.

A formação inicial é um elo de ligação entre o estudante e sua profissão, sendo fundamental para a formação de um indivíduo crítico e consciente. Contudo, a oferta de disciplinas voltadas para a inclusão nos cursos de Educação Física, é um importante fator de compreensão, interação e rompimento de paradigmas já existentes na sociedade.

Os acontecimentos que surgem no cotidiano escolar, como a utilização de metodologias de ensino variadas e o papel dos professores no sistema educativo, são extremamente significativos. Acredita-se que na formação inicial de professores deve incluir oportunidades de reflexão sobre a prática profissional, o ambiente em que trabalham e interação com os outros, bem como o público que pretendem atingir. Esses componentes servem como motores para a criação de conhecimento e mudança no campo da pesquisa, com o potencial para que os resultados da investigação afetem a forma como as atividades são planejadas e crescem dentro da estrutura das escolas. Para os futuros professores, a formação inicial é um momento especial que expande significativamente seus conhecimentos e os equipa com as habilidades e conhecimentos necessários para atuação em sua profissão (GOMES, 2004).

Segundo o Artigo 62 da LDB nº 9.394/96, para que aconteça um processo de ensino aprendizagem de qualidade, a formação se torna algo indispensável para sua atuação, que fica estabelecido

A atuação do professor na educação básica far-se-á em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, LDB 9394/96).

A profissionalização docente deve ser exercida com qualificação e preparo para atuar efetivamente. Assim, o ato de ensinar precisa ser desenvolvido com competências, habilidades e preparo para saber lidar com o cotidiano escolar. Conforme afirma Gadotti (1992) “educar significa capacitar, potencializar para que o educando seja capaz de buscar a resposta do que pergunta, significa formar a autonomia” (GADOTTI, 1992, p. 9).

Segundo Arroyo (2000, p. 49), ter ofício denota a mão de obra qualificada de um grupo de trabalhadores que possui sua identidade, história, competência e formação especializada, que contribui para o desenvolvimento de um corpo de saberes e goza de respeito social. Ser professor requer o desenvolvimento de talentos e habilidades necessárias para lidar com a variedade que já existe no ambiente escolar.

Em defesa de uma formação humana, Arroyo (2004) extrapolou a visão típica, que restringe a formação a determinadas áreas e períodos. Segundo o autor, “quando se reconhece que essa instrução, que envolve o conceito de

fabricação do ambiente humano, é um componente de um projeto, um esforço intencional e consciente, cria-se uma pedagogia” (ARROYO, 2004, p. 226). Em função e de acordo com esse posicionamento, pode-se dizer que, em linhas gerais, a formação docente ocorre em um continuum, desde a formação familiar e cultural do professor até sua trajetória formal e acadêmica, e continua a ser um processo importante ao longo do seu ciclo profissional.

Neste cenário, é possível mencionar um processo formativo docente que engloba, “tanto o desenvolvimento pessoal quanto o profissional dos professores, contemplando de forma inter-relacionada ações auto, hétero e interformativas” (ISAIA, 2006, p. 351). Nesse sentido, é fundamental que a formação docente seja vista como um processo contínuo que se desenvolve ao longo do tempo, priorizando aspectos organizacionais, contextuais e geradores de mudanças para a educação. De acordo com Romanowski (2007, p. 138),

[...] pode-se afirmar que a formação docente acontece num continuum, iniciada com a escolarização básica, que depois se complementa nos cursos de formação inicial, com instrumentalização do professor para agir na prática social, para atuar no mercado de trabalho; continua ao longo da carreira do professor pela reflexão constante sobre a prática, continuada dos estudos em cursos, programas e projetos.

Destaca-se também que ninguém se transforma magicamente em professor no momento em que entra na sala de aula. O método descrito nesta seção acontece durante um longo processo de formação. A adição de ensino superior a base de conhecimento ao longo da vida é o crescimento profissional. Isso se relaciona com a necessidade de educação permanente no processo de atuação profissional, ou seja, há necessidade de adquirir conhecimento no processo de atuação profissional. Um bom diploma é importante, mas não é suficiente.

O desafio, então, posto aos cursos de formação inicial é o de colocar no processo de passagem dos alunos de seu ver o professor como aluno ao seu ver-se como professor. Isto é, de construir a sua identidade de professor. Para o que os saberes da experiência não bastam (PIMENTA, 2000, p. 20).

No entanto, há desafios na construção do conhecimento e nas práticas pedagógicas desses professores que, muitas vezes, estão atrelados ao seu processo de formação inicial, no qual apresentam fragilidades tanto na formação especializada quanto na pedagógica. Sem formação suficiente, o professor tem poucos recursos à sua disposição para inovar seus métodos de ensino ou adicionar componentes que contextualizam os materiais que ele cria em sua prática (MILARÉ, 2010).

O protagonismo do professor é muito importante para que o processo de formação discente aconteça, sempre respeitando a diferença de todos. É necessário conhecer e reconhecer que somente a formação inicial não seria suficiente e que a formação continuada é o caminho para retificar a ausência de disciplinas da inclusão e diversidade nos cursos de graduação.

A busca da formação continuada

Os professores de Educação Física devem considerar uma formação permanente, com reflexão crítica sobre a própria prática pedagógica e refletir sobre as individualidades dos alunos, percebendo as mudanças e necessidades de cada um. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 9.394/96) em seu artigo 59, reconhece que:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

[...]

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

Para Tardif (2014, p. 241), “se o trabalho dos professores exige conhecimentos específicos a sua profissão e dela oriundos, então a formação de professores deveria, em boa parte, basear-se nesses conhecimentos”. Não basta uma formação inicial é fundamental uma formação continuada onde o professor passa ser um agente transformador da sua realidade e de seus alunos. Ainda segundo o autor,

A relação que os professores estabelecem com os saberes da formação profissional se manifesta como uma relação de exterioridade: as universidades e os formadores universitários assumem as tarefas de produção e de legitimação dos saberes científicos e pedagógicos, ao passo que o professor compete apropriar-se desses saberes, no decorrer de sua formação, como normas e elementos de sua competência profissional (TARDIF, 2014, p. 41).

Os saberes e práticas docentes são construídos e legitimados mediante uma progressão de conhecimentos e experiências. Em consonância com isso, Freire (1996, p. 43) afirma que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é a reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 43). É

necessário que os professores saiam do comodismo atribuído a uma prática imutável e (re)planejem suas ações dentro da sala de aula para melhor atingir seus alunos.

A formação de professores em Educação Física, com foco na inclusão, é extremamente importante para que os alunos possam ter acesso às aulas de Educação Física, independentemente de qualquer deficiência ou limitação. Os docentes devem estar preparados para trabalhar com alunos com deficiências, oferecendo atividades que os ajudem a desenvolver habilidades motoras e cognitivas, bem como se sentirem aceitos e integrados na aula. Além disso, é fundamental que os professores de Educação Física sejam capazes de adaptar os exercícios às necessidades dos alunos, oferecendo alternativas que levem em conta questões de segurança e saúde. Por isso, a formação deve incluir informações sobre propostas de aulas e exercícios acessíveis.

A qualidade de ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores, do que pela sua formação inicial... A formação contínua não deve desenrolar-se, necessariamente, apenas no quadro do sistema educativo: um período de trabalho ou de estudo no setor econômico pode também ser proveitoso para aproximação do saber e do saber-fazer (DELORS, 2003, p. 160).

A formação continuada deve proporcionar ao profissional uma reflexão sobre sua prática pedagógica e, como sugere Campos *et al.* (2018, p. 145),

deve possibilitar aos professores reflexões sobre o comprometimento com a aprendizagem e o desenvolvimento de seus alunos, pois o despreparo e a falta de conhecimento estão diretamente relacionados com a formação ou capacitação recebida tanto durante a formação inicial quanto continuada.

O professor que trabalha com a inclusão deve pensar numa formação que contemple o conhecimento sobre os principais transtornos e deficiências, princípios de educação inclusiva, metodologias de ensino adaptadas, comunicação eficaz com alunos e famílias, entre outros. Além disso, é importante que os professores possuam habilidades práticas, como treinamento em técnicas de ensino adaptado, trabalho em equipe e desenvolvimento de materiais didáticos individualizados. A formação de professores é um processo contínuo que garante que os profissionais estejam atualizados e preparados para lidar com os desafios da inclusão escolar. De acordo com Freire (2019, p. 40),

[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica

sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.

Para que essa formação continuada aconteça, é necessário o querer de cada professor na mudança e também o apoio das instituições e do poder público em viabilizar formas de realizar as formações, cursos e análises das práticas pedagógicas.

Inclusão e Educação Física

A inclusão implica uma mudança de paradigma educacional, que gera uma reorganização das práticas escolares: planejamentos, formação de turmas, currículo, avaliação, gestão do processo educativo (MANTOAN, 2013, p. 37).

A inclusão de pessoas com necessidades especiais nas aulas de Educação Física é algo extremamente importante para todos os alunos, pois amplia as relações de aprendizagem e de socialização. Durante as aulas, os alunos com deficiências podem desenvolver suas habilidades motoras, trabalhar seu equilíbrio, desenvolver sua resistência e melhorar sua

coordenação motora. Além disso, é importante que eles tenham a oportunidade de interagir com outros alunos, aproveitando para aprender mais sobre o mundo, criar novas amizades e desenvolver sua autoestima.

Para que as aulas sejam realmente inclusivas, é necessário que os professores estejam preparados para atender às necessidades específicas dos alunos com deficiências, adaptando os conteúdos e as atividades para que todos possam participar, respeitando as individualidades de cada um. Além disso, é importante que os professores estejam sempre atentos às necessidades e às questões de segurança dos alunos com deficiências, oferecendo todo o suporte necessário para que eles possam desenvolver suas habilidades e se sentirem confortáveis durante as aulas. Nesse contexto, a acessibilidade dos espaços e materiais é essencial para que a inclusão aconteça em todos os espaços da sociedade.

A inclusão na sala de aula é uma estratégia importante para promover o desenvolvimento educacional do aluno. É importante que todos se sintam respeitados e valorizados, independentemente de suas habilidades, deficiências ou outras características. A inclusão na sala de aula envolve a criação de um ambiente acolhedor, que dê suporte às necessidades específicas de cada aluno. Isso pode incluir programas de assistência individualizada, um ensino colaborativo pautado no trabalho em conjunto entre professor regente e o de apoio, bem como a modificação de materiais pedagógicos para serem mais acessíveis aos alunos com deficiência.

Os professores também devem abordar o assunto da inclusão em sala de aula com seus alunos, para que eles entendam o valor da diversidade e a importância de valorizar as diferentes habilidades e experiências de todos os estudantes. Assim, é fundamental que estes professores compreendam e interiorizem em si o significado e a dimensão do seu envolvimento na vida dos alunos, de modo a que se sintam significativamente mais motivados para o envolvimento nas atividades que lhes competem diretamente. Reconhecendo a sua importância, conduzido seu trabalho docente com a consciência de que os professores desempenham um papel crucial na sociedade, de acordo com Soares e Pinto, (2001, p. 7) “[...] será de incentivador, facilitador, mediador das ideias apresentadas pelos alunos, de modo que estas sejam produtivas, levando os alunos a pensarem e a gerarem seus próprios conhecimentos”.

A inclusão escolar é um processo que consiste na aplicação de medidas e práticas educacionais que visam à participação efetiva dos alunos em todas as atividades escolares, garantindo o acesso e a permanência de todos na escola. E tem como objetivo assegurar que todos os alunos tenham oportunidades iguais de participação, desempenho, aprendizagem e sucesso. No entanto, para que a inclusão escolar seja bem-sucedida, é necessário que os professores estejam preparados e habilitados para lidar com todos os alunos, independentemente de suas características e habilidades.

Mantoan (2015), discorre sobre a formação docente em uma perspectiva inclusiva,

Formar o professor na perspectiva da educação inclusiva implica ressignificar o seu papel, o da escola, o da educação e o das práticas pedagógicas usuais do contexto excludente do nosso ensino, em todos os níveis. [...] a inclusão escolar não cabe em uma concepção tradicional de educação. A formação do professor inclusivo requer o redesenho das propostas de profissionalização existentes e uma formação continuada que também muda (MANTOAN, 2015, p. 81).

É nas relações com o outro que compreendemos suas necessidades e vontades e a partir disso que o professor deve agir como transformador da sua realidade e dos seus alunos. Sem mudança de atitudes na prática pedagógica do professor, não há formação que possa fazer por ele essa mudança.

Considerações finais

A formação inicial é um fator considerável na apropriação de saberes daqueles que tentam uma graduação em qualquer área do conhecimento. Para aqueles que buscam uma formação

em Educação Física, o ensino de disciplinas que contemplem a inclusão e a diversidade se fazem necessárias e essenciais. Apesar da história da Educação Física nos relatar o quão se baseou num corpo perfeito, bonito e livre de imperfeições com direcionamento das aulas para o treinamento físico e desportivo, hoje percebemos uma mudança significativa nos currículos das instituições superiores, que sempre estão em transformação, consolidando discussões e abordagens histórica e socialmente acumulados e passados de geração em geração.

A formação continuada do professor no cenário educacional inclusivo, é de extrema importância, uma vez que, o docente deve estar preparado para uma atuação efetiva, qualitativa e significativa no processo de ensino aprendizagem no que concerne à educação inclusiva.

É necessário que o professor tenha, não somente, uma formação inicial, mas sim, uma formação continuada que abarque tanto conhecimentos gerais e específicos, quanto o trabalho pedagógico efetivado de forma que contemple o respeito e a diversidade. Deve-se repensar o seu agir pedagógico, propondo métodos diversos e metodologias que estejam de encontro com as necessidades específicas dos alunos, colocando em questão, todos os aspectos que envolvem o ambiente escolar e realidade socioeconômica, cultural, etnia, gênero e afetiva do aluno e também as suas limitações.

A formação dos professores para a inclusão escolar também deve incluir ações que visem o desenvolvimento de

habilidades na área da educação especial, como a capacidade de identificar e atender às necessidades específicas dos alunos, o uso de estratégias de ensino e o desenvolvimento de habilidades para trabalhar em equipe. Em suma, a formação dos professores para a inclusão escolar é fundamental para garantir o sucesso de todos os alunos na escola. A preparação dos professores para lidar com a diversidade e assegurar o acesso e a permanência de todos os alunos na escola é essencial para garantir um ambiente escolar inclusivo e acolhedor.

Por isso, a inclusão de pessoas com necessidades especiais nas aulas de Educação Física escolar é importante para que todos possam desenvolver suas habilidades e capacidades motoras e para que se sintam aceitos e integrados. É importante que os professores de Educação Física sejam treinados para lidar com situações de inclusão, para que saibam adaptar as aulas a cada aluno e garantir que todos possam participar e se divertir. Além disso, é importante que os alunos que não possuem deficiência também participem ativamente, pois a inclusão é uma oportunidade para todos aprenderem sobre diversidade, aceitação e respeito.

Referências

ARROYO, Miguel González. **Ofício de Mestre: imagens e autoimagens**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

ARROYO, Miguel González. **Profissão de mestre**. São Paulo: Cortez, 2004.

CAMPOS, Daniela Maria Ferreira.; LAGO, Danúsia Cardoso.; FLORES, Maria Marta Lopes. **Contribuições da consultoria colaborativa para professores que atuam com alunos com deficiência**. In: SILVA, Régis Henrique dos Reis;

SACARDO, Michele Silva; DALLA DÉA, Vanessa Helena Santana (org.). **Educação especial e inclusão: pesquisas do centro oeste brasileiro**. Goiânia: Gráfica UFG, 2018. p. 145-164.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: A História que não se conta**. 4ª Edição. Campinas, SP, Editora Papirus, 1995.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 8. ed. - São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. A formação de professores para inclusão dos alunos no espaço pedagógico da diversidade. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér. (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 4. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 139-146.

GADOTTI, Moacir. **Escola cidadã**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1992.

GOMES, Heloisa. Maria e MARINS, Hiloko Ogihara. O. **A ação docente na educação profissional**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2004.

ISAIA, Silvia. **Processo formativo docente**. Verbete. Enciclopédia de pedagogia universitária. Brasília: MEC/INEP, 2006. p. 351.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: caminhos, descaminhos, desafios, perspectivas. In: MANTOAN, M. T. E (org.). O desafio das diferenças nas escolas. 5. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 29 - 41.

MILARÉ, Tathiane.; MARCONDES, Maria Eunice Ribeiro.; REZENDE, Daisy de Brito. A Química Disciplinar em Ciências do 9º Ano. **Química Nova na Escola**. Vol. 32, nº 1, fevereiro de 2010. Disponível em: http://webeduc.mec.gov.br/portaldoprofessor/quimica/sbq/QNEsc32_1/09-PE-0909.pdf
Acesso em: 19 jan 2023.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

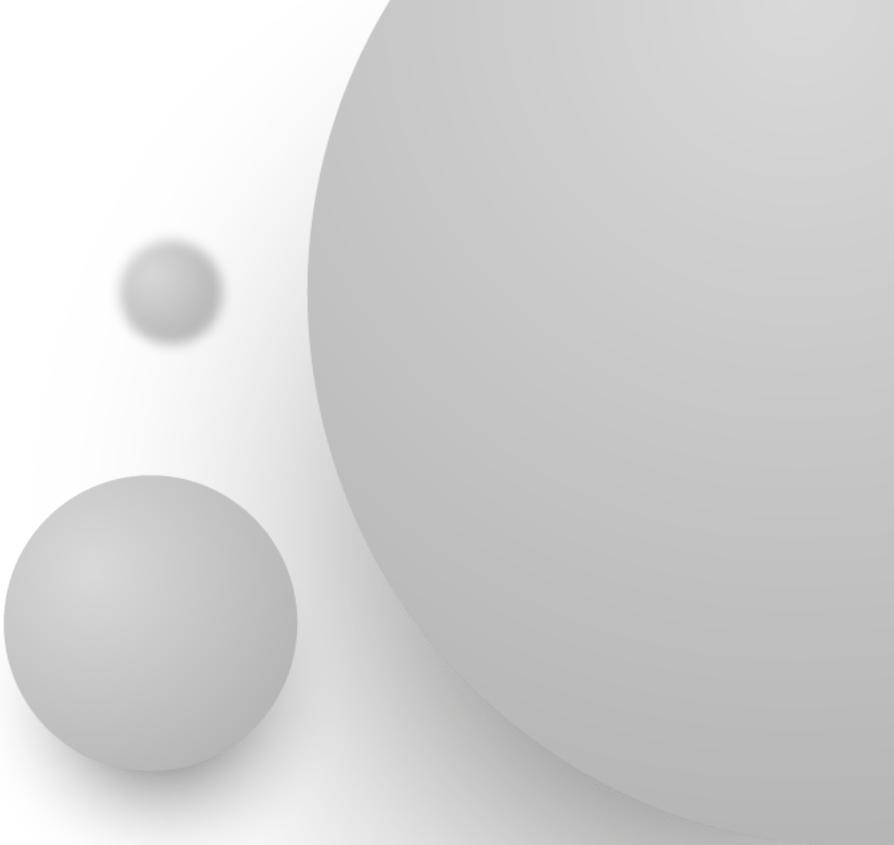
ROMANOWSKI, Joana Paulin . **Formação e profissionalização docente**. Curitiba: Ibpex, 2007.

SANTOS, Thiffanne Pereira dos.; REIS, Marlene Barbosa de Freitas. **Educação inclusiva e formação docente**: algumas considerações. In: VI Encontro Estadual de Didáticas e Práticas de Ensino - EDIPE, 2015, Goiânia. Anais do VI Encontro Estadual de Didáticas e Práticas de Ensino - EDIPE, 2015. v. 1

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação Física: raízes européias e Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 1994.

SOARES, Maria Teresa Carneiro., PINTO, Neuza Bertoni.
Metodologia da resolução de problemas. 2001. In: 24ª Reunião ANPEd, 2001, Caxambu. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/24/tp1.htm#gt19>. Acesso em: 30 jan. 2023.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.



V. DIFICULDADES, DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM E A DISPEDAGOGIA: UMA REFLEXÃO SOBRE A DIALOGIA NECESSÁRIA À INCLUSÃO

Isadora Cristinny Vieira de Moraes

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7916642133595971>

Marcilene Alves Vieira

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5981097855025297>

V. DIFICULDADES, DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM E A DISPEDAGOGIA: UMA REFLEXÃO SOBRE A DIALOGIA NECESSÁRIA À INCLUSÃO

129

Isadora Cristinny Vieira de Moraes, GO/Brasil
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7916642133595971>

Marcilene Alves Vieira, GO/Brasil
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5981097855025297>

Introdução

Pensar sobre educação significa movimento constante de reflexão e resistência. Pesquisa em educação, sobretudo no âmbito da Educação Inclusiva, possui sentido de possibilitar apontamentos sobre o que ainda precisamos avançar para construção de uma sociedade menos desigual, mais inclusiva e que viabilize superação de desafios. Nesse sentido, buscamos contribuir para o resgate da educação como formação humana por meio de uma reflexão sobre os envolvidos nos processos educacionais os quais são partícipes da edificação de concepções e representação de possibilidades às pessoas que apresentam dificuldades e distúrbios de aprendizagem.

Encarar a necessidade de responsabilidade compartilhada, de desenvolvimento de um trabalho colaborativo aponta

à necessidade de pensarmos a inclusão pedagógica como fenômeno dinâmico que atravessa não só o fazer educativo formal, mas toda a vida em sociedade de cada sujeito. Os distúrbios e dificuldades de aprendizagem devem ser abordados na intenção de que sejam compreendidos suas nuances e diferenças, pois diversas vezes a abordagem realizada à criança que apresenta tais complexidades não supre suas reais necessidades – as quais podem abranger questões pedagógicas, psicológicas, afetivas, familiares, socioeconômicas, dentre inúmeros outros fatores, que também podem destacar a necessidade de discutir e questionar o fenômeno da dispedagogia.

À vista disso, este estudo se desdobra em uma investigação sobre o seguinte problema: em que medida a dispedagogia pode representar desafios à práxis pedagógica voltada ao desenvolvimento inclusivo de pessoas com dificuldades e distúrbios de aprendizagem? Sob essa ótica, objetivamos compreender a relevância da abordagem inclusiva para identificar se a dispedagogia pode contribuir para que dificuldades e distúrbios sejam agravados ou sanados diante da análise de contribuições de uma Pedagoga e uma Psicopedagoga.

Como procedimentos metodológicos, desenvolvemos o estudo perante o tipo de pesquisa qualitativa bibliográfica e empírica, na qual realizamos duas entrevistas semiestruturadas tendo em vista a possibilidade de investigação de uma unidade social (TRIVIÑOS, 2019). Fundamentados na perspectiva qualitativa de obtenção de dados descritivos, com potencial grau de generalidade que contribui para análise de casos

específicos a outros semelhantes, pudemos salientar as entrevistas contextualizadas à realidade considerando suas complexidades (LÜDKE, ANDRÉ, 2013).

Para tanto, fundamentamo-nos em autores que desenvolvem estudos nos campos da Educação Inclusiva, distúrbios de aprendizagem e dificuldades de aprendizagem, tais como: Souza (2014); Collares (1993); Olivier (2018); Sampaio (2014); Barreto (2014); Orrú (2017), entre outros.

Sendo assim, o texto apresenta uma discussão conceitual sobre os fenômenos investigados para, posteriormente, realizar movimento de correlação entre teoria e empiria por meio da análise das entrevistas semiestruturadas. Salientamos que as entrevistas foram desenvolvidas por via online, com zelo pela rigorosidade e ética que devem compor o movimento de pesquisa. Desse modo, buscamos compreender a realidade vivenciada por alunos e profissionais da educação diante do fenômeno de ensino-aprendizagem, desvelando aquilo que precisa ser repensado a fim de que seja possível o desenvolvimento de uma educação mais inclusiva.

Dificuldades, distúrbios de aprendizagem e a dispedagogia: sentidos, oposições e inter-relações

O funcionamento da inteligência humana, sua “disfunção” e processos relacionados a tal desenvolvimento são problemáticas que emergem da curiosidade do homem

desde sua identificação como “ser pensante” na Antiguidade, nossa construção humanística histórica até a atualidade, na qual – perante lutas, conquistas e desafios por uma educação qualitativa – as abordagens lançadas à Educação Básica e suas resultantes expõem uma necessidade fundamental relacionada ao ser humano. Sua dinamicidade torna o processo educacional também dinâmico, ou seja, lança mão de constante (re) construção a fim de sanar necessidades diferentes que caracterizam nossa diversidade.

Sob essa égide, tentativas de reflexão e trabalho sobre o fracasso escolar resultam numa temática em ascensão devido a uma abordagem errônea dos que encaram a investigação de causas como meio para justificativas ao invés de busca por soluções. Nessa perspectiva, propomos uma discussão acerca do que são as dificuldades e os distúrbios de aprendizagem para, posteriormente, ser possível a análise contribuições de profissionais da educação sobre a dispedagogia que pode ocorrer nos processos educacionais, o qual compõe termo e tema ainda pouco abordado em pesquisas científicas.

Não é possível refletir sobre o processo educacional, sobre ensino-aprendizagem por apenas um prisma, é necessário interlocucionar vertentes que dialogam e podem representar possibilidades de desenvolvimento qualitativo para educandos que, por consequência, podem significar expansão de horizontes de possibilidades sociais frente à superação de desafios. Quando refletimos sobre especificidades como dificuldades e distúrbios de aprendizagem estamos discutindo fenômenos

inter-relacionados que extrapolam os limites de sala de aula e se estendem às múltiplas esferas da vida humana, sendo essas, perpassadas pelo fenômeno da educação.

Nesse sentido, para compreendermos os conceitos dos termos abordados, partimos da perspectiva dessa dialogia de fenômenos e esferas sociais que perpassam e são partícipes do fazer educação. Por dificuldade de aprendizagem entendemos aquelas de caráter pedagógico relacionado a diversos fatores que vão desde familiar até a não adaptação a metodologia desenvolvida em sala de aula. Assim, Fitó (2012) pondera que por vezes a dificuldade de aprendizagem associa-se a fatores como quando a criança não consegue prestar atenção, concentrar-se, organizar as tarefas impedindo assim um bom desempenho e desenvolvimento esperado para certa faixa etária, podendo apresentar dificuldade no controle de impulsos ou atividade motora e também dificuldade de compreensão de algumas circunstâncias ou casos sociais que demanda adaptações por parte da criança.

Diante tal entendimento, Smith e Strick (2007) discorre sobre a desinformação acerca das dificuldades de aprendizagem que acarretam constantes enganos por parte de professores, profissionais da saúde e sociedade em geral que afetam os processos educacionais. Segundo Smith e Strick (2007):

Não é difícil entender a confusão. Para começo de conversa, o termo dificuldades de aprendizagem refere-se não a um

único distúrbio, mas a uma ampla gama de problemas que podem afetar qualquer área do desempenho acadêmico. Raramente, elas podem ser atribuídas a uma única causa: muitos aspectos diferentes podem prejudicar o funcionamento cerebral, e os problemas psicológicos dessas crianças frequentemente são complicados, até certo ponto, por seus ambientes doméstico e escolar (SMITH; STRICK, 2007, p. 15).

Sendo assim, de acordo com Smith e Strick (2007) a dificuldade de aprendizagem está intrinsecamente ligada a fatores externos à criança, ou seja, fatores ligados aos mais diversos ambientes e contextos de vida da criança. Esses fatores podem ser de ordem social, familiar ou escolar, ou seja, qualquer alteração na “normalidade” do cotidiano da criança pode desenvolver a dificuldade de aprendizagem que se apresenta como um sintoma em consequência de alterações de contextos.

De acordo com Brites (2019?), as dificuldades de aprendizagem se referem as diferentes maneiras de aprender. Não representa incapacidades, mas sim diversidade. A autora destaca que grande parte dessas dificuldades podem ser resolvidas em ambiente escolar, pois se tratam, em grande maioria, de problemas psicopedagógicos. Diversos fatores são partícipes do processo de ensino-aprendizagem, assim,

qualquer alteração nessa dinâmica dialógica pode desencadear dificuldades de aprendizagem.

Ademais, Brites (2018) aponta que a incidência de estudantes com dificuldades de aprendizagem varia em torno de 50%, significando alerta à profissionais da educação, pais, responsáveis e alunos que diretamente são afetados. Segundo a autora, os desafios que surgem são variados e, dentre eles, o de superar a dificuldade de aprendizagem e impulsionar os alunos ao desenvolvimento escolar compõe uma constante nos ambientes educacionais. Sendo assim, no contexto da complexidade da aprendizagem a temos como processo dependente da combinação coordenada entre fatores como:

[...] genético; neurobiológicos; psicoemocionais; sócio-culturais; pedagógicos; institucionais; familiares. Portanto, é aconselhável que ao primeiro sinal de dificuldade de aprendizagem os pais considerem que esse quadro precisa de muita atenção e até mesmo acompanhamento com psicopedagogos, por exemplo (BRITES, 2018, p. 1).

Já os distúrbios podem ser compreendidos como aqueles de ordem internas à criança, ou seja, diferente das dificuldades que podem ser consideradas como sintomas de problemas externos ao sujeito, os distúrbios podem ser agravados pelo meio, mas não causados. Os distúrbios de aprendizagem estão

diretamente ligados ao funcionamento do cérebro da criança, é interior, é algo que perturba os processos psicológicos e cognitivos. Assim, a origem pode não ter ligação com algo que a criança viveu ou esteja vivendo e sim com o funcionamento neurológico de seu corpo manifesto nos momentos de ensino-aprendizagem.

Sendo assim, tendo em vista as problemáticas relacionadas à culpabilização e os diferentes aspectos da manifestação de barreiras é possível entender os desafios referentes às dificuldades e distúrbios de aprendizagem bem como suas conceituações teóricas. Desse modo, Souza (2014) parte do pressuposto de não ser possível discutir aprendizagem sem mencionar os processos neurobiológicos, tendo em vista o fato da necessidade do professor e demais profissionais da educação compreenderem tanto as dimensões cognitivas, motoras, afetivas, quanto sociais e ambientais perpassados pelos sujeitos. Para Souza (2014, p. 25),

O Distúrbio de Aprendizagem afeta o modo pelo qual crianças com inteligência média, ou acima da média, recebem, processam ou expressam informações e se mantém por toda a vida. Isto prejudica a habilidade para aprender habilidades básicas em leitura, escrita ou matemática. A Coordinated Campaign for Learning Disabilities (CCLD), uma coalizão de organizações nacionais ligadas aos distúrbios

de aprendizagem, define-os como “uma desordem neurobiológica na qual o cérebro da pessoa trabalha ou é estruturado de uma maneira diferente”.

Nesse segmento, Collares (1993) apresenta os distúrbios de aprendizagem como anormalidade patológica por alteração violenta na ordem natural da aprendizagem, sendo, portanto, um acometimento que afeta diretamente o aluno e, devido a isso, pede uma solução individual. Collares (1993, p. 33) define os distúrbios de aprendizagem como “uma construção do pensamento médico, surgem como entidades nosológicas e persistem assim até hoje, como ‘doenças’ neurológicas”.

Tendo em vista a importância da investigação para um diagnóstico correto que descarte se tratar apenas de uma dificuldade pontual, deve-se haver a colaboração de equipe interdisciplinar com devido encaminhamento profissional. Nessa perspectiva, entendemos a aprendizagem como algo complexo e bilateral que ao menor sinal de dificuldade por parte do “aprendente” faz-se necessário a intervenção na qual seja possível definir se caracteriza uma dificuldade ou um distúrbio, possibilitando uma eficaz e mais rápida resolubilidade visando minimizar ao máximo possíveis prejuízos ao aluno.

Diante o exposto, por meio de um levantamento bibliográfico, pudemos elencar alguns dos principais distúrbios de aprendizagem. De acordo com autores como: Olivier (2018), Sampaio (2014), Silva (2014), Freitas (2014) e Sampaio (2019),

os distúrbios de aprendizagem mais recorrentes são: a Disgrafia, a Disortografia, Limitrofia, Dislalia, o Distúrbio de Formação e Sintaxe, a Síndrome de Írlen, a Dislexia, o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e a Síndrome de Down.

Vale ressaltar que dificuldades, distúrbios e transtornos de aprendizagem são temas de muita discussão que ainda estão sendo delimitados. A partir do entendimento de Sampaio (2019), busca-se uma compreensão das peculiaridades dentre tais fenômenos, tanto dos distúrbios – caracterizados por problemas que impedem o funcionamento integrado do cérebro em desenvolvimento, se tratando então de um transtorno em um ou mais processos de aprendizagem – quanto dos problemas ou dificuldades de aprendizagem – que são de ordem pedagógica que vão desde a metodologia, o mau planejamento, falta de adaptação, o contexto individual de cada aluno, dentre outros. Desse modo, essas novas representações são as demarcações das dicotomias entre dificuldades e transtornos que colaboram para melhor abordagem que sane as necessidades do aluno.

Diante disso, percebemos que desde o Classicismo da Grécia antiga há uma preocupação acerca da constituição humana relacionada ao convívio social, o conhecer a si mesmo está correlacionado à edificação coletiva, assim tornando o coletivo essencial à construção individual (da existência à essência). Nesse sentido, os reflexos relacionados à constante indagação humana sobre os objetivos existenciais questionados filosófico e sociologicamente, obtiveram tamanhos resultados os quais,

ainda na atualidade, indagam sobre os papéis fundamentais de todos os envolvidos na constituição plena de um ser. Assim, resultantes teorias contribuem para a compreensão de como os atores educacionais influenciam no processo de ensino-aprendizagem ao apontar para o aspecto social da educação que leva em consideração os ambientes interno e externo – aspectos psicológicos, processos mentais e sociais.

Nesse ensejo, podemos relacionar a teoria sociointeracionista da educação e do desenvolvimento humano aos inúmeros fatores responsáveis pelo sucesso ou fracasso de tal processo. Nessa perspectiva, fatores inatos e ambientais são levados em consideração como agentes essenciais contribuintes à aprendizagem. Para os sociointeracionistas, tanto o meio quanto o organismo exercem influência entre si.

Nesse sentido, Barreto (2014) discorre sobre teorias sociointeracionistas da aprendizagem e de como todos os atores envolvidos exercem influências que resultam no desencadear de processos eficazes ou ineficazes ao educando – que acabam prejudicando-os e colaborando com o desenvolvimento de distúrbios e dificuldades de aprendizagem. Segundo o autor, a teoria desenvolvida por Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) ratificam o fato de que as interações favorecedoras do desenvolvimento infantil pleno requerem auxílio ativo e participação orientada dos indivíduos no ambiente no qual a criança está inserida, a fim de promover ações independentes e autorreguladoras – sempre dentro da ZDP (BARRETO, 2014).

Sendo assim, tendo em vista perspectivas sociointeracionistas como a de Vygotsky, estratégias docentes adequadas que privilegiam interações e o protagonismo da criança revelam necessidades particulares dos educandos, podendo favorecer o repensar e refazer pedagógico a fim de atender especificamente as dificuldades demonstradas (além de propiciar diagnóstico e trabalho em relação aos distúrbios). Desse modo, o envolvimento dos atores educacionais corrobora com a teoria na qual o desenvolvimento do ser ou de sua limitação está atrelado ao exercer de suas respectivas funções, interiores e exteriores ao educando. Então,

[...] a educação não se reduz a aquisição de um conjunto de informações, mas sim em uma das fontes do desenvolvimento ao proporcionar a criança os instrumentos, as técnicas interiores e as operações intelectuais. Vygotsky define a escola como um ambiente que deve provocar uma estruturação no aprendizado baseado em um sistema de relações sociais, entre alunos e professores, entre alunos e alunos, e entre esses atores e o meio, sendo a escolarização, um reflexo resultante destas interações nesse ambiente escolar (BARRETO, 2014, p. 58).

Neste sentido, refletir sobre como os processos mentais ocorrem quando estimulados e expandem o potencial

de desenvolvimento do sujeito (a ZDP), nos possibilita compreender a relevância das ações de todos os atores envolvidos na educação e ensino-aprendizagem. Dessa maneira, é possível destacar o trabalho pedagógico que pode representar abertura de novas possibilidades, que sanem especificidades e as desenvolva, além de colocar em evidência a necessidade de colocarmos em questão práticas que desfavorecem a inclusão das pessoas com especificidades, que limitam e atribuem desafios à tais pessoas que já encaram entraves de inúmeras naturezas. Logo, a dispedagogia precisa ser discutida frente à necessidade de questionar práticas, formação profissional qualitativa, ética e contextos que desaguam no desviar da finalidade fundamental da educação, que é formação humana integral.

Tal reflexão expõe emergência em repensar o fazer pedagógico voltado não apenas ao cumprimento curricular conteudista, que acaba desconsiderando o desenvolver pleno do educando que ultrapassa o adquirir bancário. Isto é, de prezar a apropriação integral do conhecimento, de ensinar o aluno a pensar criticamente e formar um cidadão ativo. Assim, trazemos análise de duas entrevistas, as quais ratificam a inter-relação que precisa haver no desenvolvimento do trabalho pedagógico para que este represente possibilidades e haja inclusão em vez de limites – o que caracteriza a dispedagogia.

Reflexões sobre a dispedagogia e a inclusão: contribuições empíricas

No cenário atual em que muito se discute sobre dificuldades, da necessidade de superá-las, da inclusão e até mesmo do reconhecimento de seus resultantes fracassos escolares, a reflexão sobre as possibilidades e desafios constitui uma temática em ascensão devido ao constante velar das problemáticas decorrentes da dicotomia educacional que, ainda, assola o processo de ensino-aprendizagem de muitos indivíduos, os quais não recebem abordagens específicas para suas necessidades também específicas. Nessa perspectiva, indagações ao sistema educacional que preze pelo desenvolvimento de um trabalho pleno que busque sanar a diversidade de dificuldades encontradas em meio escolar são de enorme relevância para a construção de uma sociedade mais justa, na qual a inclusão não seja encarada apenas como um fenômeno, mas sim como um direito assegurado por lei.

O desafio de ressignificar a Educação Inclusiva no Brasil reside – além de transformar a representação das diferenças aos indivíduos valorizando-a – em converter o sentido a ela ainda atribuído de “assistência aos deficientes” ao de “educação de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais” (MAZZOTTA, 2011, p. 11). Nesse segmento, é evidente a necessidade de “re-inventar” a inclusão (ORRÚ, 2017), de pensá-la e encará-la em outros âmbitos, de superar a dicotomia entre o singular e o plural para que, assim, seja possível compreender

que, a constituição do eu só é possível quando permeada pelas diferenças e contribuições do outro.

Ademais, compreender a trajetória legislativa da Educação e da Inclusão em âmbitos nacionais e mundiais representa o ressignificar do cenário no qual o processo de ensino-aprendizagem está inserido devido a compreensão acerca do contexto o qual influencia e alicerça as práticas até então desenvolvidas. Ao defendermos a Educação Especial e Inclusiva, estamos defendendo o direito de ser do próximo, o direito de acesso, permanência e integração, pautados numa caminhada longa que resulta em avanços inimagináveis ao tratarmos de assegurar direitos que deveriam ser primários, mas que, muitas vezes, são revogados perante pré-conceitos errôneos e excludentes, que acabam colocando em cheque o fazer pedagógico que deve ser promotor e alavancador do incluir e desenvolver humano.

À vista disso, no próximo ponto torna-se de suma relevância a análise de questões relacionadas à inclusão das pessoas com distúrbios e dificuldades de aprendizagem, para, assim, evidenciarmos pontos e contrapontos correlacionados ao processo de ensino-aprendizagem na prática, que podem – quando bem desenvolvidas – concretizar os objetivos da Educação Inclusiva ou desenvolver dispedagogia.

A fim de explorar e compreender os fenômenos discutidos ao longo deste estudo realizamos duas entrevistas semiestruturadas para reafirmar a relevância de combater a dispedagogia opositora a práxis inclusiva. Assim, é possível

constatar que, se encararmos com alteridade, de forma clara, levando em consideração a individualidade, o contexto social de cada criança e com finalidade de fazermos diferente para fazermos a diferença, é possível proporcionar mudanças e melhorias no sistema educacional que possibilitem resultados positivos aos que dele necessitam.

Realizadas via online com as devidas autorizações, coletamos dados de duas profissionais da educação: uma professora da rede municipal de Goianira – Goiás, pedagoga e pós-graduada em Neuropsicopedagogia (Entrevistada A); uma psicopedagoga, atuante no Atendimento Educacional Especializado no município de Anápolis (Entrevistada B). Com coleta e análise de dados baseada em entrevistas semiestruturadas, buscamos proporcionar reflexão crítica sobre o que é a dispedagogia, como ela influencia e interfere no processo de ensino-aprendizagem das crianças com dificuldades e distúrbios, como encará-la e transformá-la em possibilidades de repensar o que é desenvolvido como inclusão.

É importante destacar que, ao falarmos de educação, de diferenças, do incluir pedagógico, estamos colocando em cheque questões muito abordadas e “pregadas” que acabam sendo marginalizadas no processo de ensino-aprendizagem, mas que deveriam obter papel central pela comunidade pedagógica – alunado, docentes, família e sociedade em geral. Tais questões se baseiam no fato tão defendido por Paulo Freire (1997), de que todos possuem tempo e modo de aprender próprios, suas individualidades devem ser levadas em consideração a

fim de ser possível promover um ensino significativo com real efetividade.

Ao tratarmos dos distúrbios e dificuldades de aprendizagem, tais questões também devem ser levantadas para possibilitar o exercício de uma prática pedagógica que defenda o direito de ser do próximo mediante suas habilidades e dificuldades, de ser integral. Sobre esse aspecto, a Entrevistada B destacou que:

A aprendizagem ela ramifica várias etapas, várias fases, várias questões da vida. Então, a gente precisa também estar atento às vivências diárias. Então a aprendizagem vai depender do contexto, da necessidade dessa criança. Não vejo, não consigo assimilar aprendizagem só de cunho acadêmico, eu consigo enxergar a aprendizagem de forma contextualizada, generalizada. E mesmo a criança que não consiga, não saiba pegar em um lápis pra escrever alguma palavra, mas ela vai aprender a percepção visual também, memória visual. Então, há várias formas de aprendizagem, agora, cabe a mim entender como essa criança aprende e saber trabalhar essa forma de aprendizagem da criança (Entrevistada B, 23 de novembro de 2020).

Nesse quadro, trabalhar para superar barreiras em relação às dificuldades e distúrbios de aprendizagem representa luta

em prol da diminuição de grande parte do índice de fracasso escolar. O ensino significativo pode favorecer tal combate, com estabelecimento de vínculos, de um ambiente prazeroso e afetivo, no qual a criança encontre um local em que se sinta segura para expor e trabalhar com suas diferenças, que a tornam única.

Então, eu acho que a escola tem que ser agradável para a criança, a escola tem que ser um ambiente prazeroso, o professor tem que ter uma intimidade direta com a criança, a criança tem que se sentir a vontade ali, e quando isso acontece ela começa a participar das aulas e quando você coloca ela pra ser participativa ela vai sempre querer ir pra escola, ela não vai querer faltar. Quando você é maçante demais, quando você é conteudista demais, quando você coloca a criança pra fazer algo que não tem significado nenhum, ela não vai querer ir para a escola, agora, quando você torna isso significativo e prazeroso e começar a fazer com que ela busque o seu próprio conhecimento, ela vai tomar gosto e querer sempre ir para escola. (Entrevistada A, 26 de novembro de 2020).

Nessa perspectiva, expõem-se o fato e a importância da formação de professores ser continuada, pois o trabalho que busca superação de obstáculos requer o lançar mão de métodos

e didáticas diferenciadas, não padronizadas, que atendam necessidades diferenciadas. A professora – Entrevistada A – nos testifica a relevância de abordagens diversas com seu próprio exemplo de vida. Diagnosticada com dislexia desde a infância, procura sempre métodos alternativos, pois compreende a complexidade e dificuldade por quais as crianças passam ao longo de seu processo educacional até receberem abordagens de formas corretas que sanem suas necessidades e alavanquem seu ensino-aprendizagem em vez de inibi-las. Assim,

Todo plano de formação deve servir para que os professores se tornem aptos ao ensino de toda a demanda escolar. Dessa forma, seu conhecimento deve ultrapassar a aceitação de que a classe comum é, para os alunos com necessidades educacionais especiais, um mero espaço de socialização. O primeiro equívoco que pode estar associado a essa ideia é o de que alguns vão à escola para aprender e outros unicamente para se socializar. Escola é espaço de aprendizagem para todos! (MANTOAN, PRIETO, 2006, p. 60).

Diante disso, é inegável a necessidade de compreendermos o quão importante é a realização de um trabalho que leve em consideração a individualidade da criança, que compreenda que só é possível construir um coletivo em sala de aula mediante trabalho com a constituição de cada sujeito singular, exaltando

as diferenças que os tornam únicos e havendo compreensão que, assim como temos talentos e habilidades especiais, também possuímos necessidades particulares que nos tornam ainda mais extraordinários. Sendo assim, só é possível incluir mediante respeito às diferenças, as quais devem influenciar diretamente as práticas pedagógicas adotadas em relação às necessidades específicas dos que enfrentam dificuldades e distúrbios e – por meio da Educação Inclusiva – podem não só estar, mas ser parte do meio no qual desenvolve seu processo educacional. Em consonância a isso, Mantoan (2013. p. 77-78) corrobora ao defender que:

[...] a palavra incluir significa compreender, abranger, fazer parte, pertencer, processo que pressupõe, necessariamente e antes de tudo, uma grande dose de respeito. A inclusão só é possível lá onde houver respeito à diferença e, conseqüentemente, a adoção de práticas pedagógicas que permitam às pessoas com deficiências aprender a ter reconhecidos e valorizados os conhecimentos que são capazes de produzir, segundo seu ritmo e na medida de suas possibilidades. Qualquer procedimento, pedagógico ou legal, que não tenha como pressuposto o respeito à diferença e a valorização de todas as possibilidades da pessoa deficiente não é inclusão.

Nesse segmento, precisamos consolidar a escola inclusiva por meio da quebra de paradigmas que perpetuam práticas pedagógicas arcaicas e engessadas. A Educação Inclusiva corresponde ao fato da consolidação de práticas alternativas efetivadas pelo desenvolvimento qualitativo das crianças, não apenas quantitativo. Desse modo, podemos constatar uma ruptura com modelos pedagógicos vigentes a fim de proporcionar condições em que todos possam aprender, ou seja, por meio da construção de um coletivo que compreenda a diversidade humana e a encare com impulsionador de novas formas de organização e prática educacional (MANTOAN, 2013).

Nesse sentido, podemos afirmar o desenvolvimento inclusivo em relação aos distúrbios e dificuldades de aprendizagem essencialmente como um trabalho singular perante edificação da coletividade. Ambas as entrevistadas quando questionadas em como veem o trabalho com as crianças com dificuldades e distúrbios de aprendizagem, defendem a tese de abordagens específicas para necessidades específicas.

Eu preciso primeiro conhecer a criança, conhecer o contexto social dessa criança, entender a necessidade dessa criança, e não achar que todos os alunos de uma sala de aula tendem a ter a mesma aprendizagem com a mesma explicação, não é assim que funciona, até crianças que não tem transtornos, cada um tem o seu tempo e a sua forma de entender e

aprender. Então eu vejo assim, que é necessário, é preciso, como professora eu sei disso, como psicopedagoga também, como alfabetizadora e como professora acadêmica do curso de pedagogia, eu tenho essa necessidade de entender que cada criança é única, é individual, e a gente precisa entender a necessidade dessa criança pra gente poder trabalhar essa dificuldade que ela tem, esse transtorno que ela tem, pra que isso não venha a ser um fardo, mas que venha a ser sempre solução, solução individualizada (Entrevistada B, 23 de novembro de 2020).

Nessa perspectiva, em concordância com a fala da Entrevistada A, a Entrevistada B relata que para alcançar o alunado com sua diversidade multicultural, é necessário o desenvolver de um trabalho também diversificado. Dessa forma, é possível evitar a individualização deixada ao acaso anteriormente teorizada (PERRENOUD, 2001) além de possibilitar a identificação de pontos importantíssimos para alavancar o desenvolver da criança e superar dificuldades antes superestimadas, mas que com metodologias adequadas, com adoção de teorias adequadas a cada momento, podem ser superadas.

Cabe ressaltar, que tal trabalho deve estar pautado em estudos e teorias que amparem as crianças em cada momento específico (Entrevistada A, 26 de novembro de 2020), bem

como traçar o perfil geral e particular para o desenvolvimento das bases teóricas para flexibilizar e diversificar metodologias e didáticas – para alcançar diferentes crianças, em diferentes momentos, de acordo com os objetivos esperados para aquela aula, dentro das possibilidades de cada uma.

Cada teórico teve o tempo de estudo e tem metodologias boas para apresentar, só que não adianta, não resolve ficar buscando teórico e a teoria se eu, volto lá na questão anterior, se eu não entender a individualidade da criança, de nada vai me valer os teóricos. Tem validade sim, e muita. Não se faz um bom trabalho sem a teoria, a prática depende da teoria e a teoria da prática, certo, eles estão entrelaçados, mas, se, eu não entender, eu volto nessa tecla, se eu não entender o contexto da criança, a individualidade dessa criança, o caminho que essa criança vai percorrer que realmente vai chegar ao aprendizado, infelizmente as teorias de nada me valerão. Mas eu uso muito a ludicidade, muito, a psicomotricidade, o lúdico, a ação corpórea que está dentro da psicomotricidade, ela é fundamental, não importa a idade da criança, usar jogos, usar o corpo para que essa criança possa alcançar a aprendizagem de fato. Quando eu digo aprendizagem eu não estou falando só de leitura e escrita, estou falando de vivências diárias também. (Entrevistada B, 23 de novembro de 2020).

Cotidianamente, são observados e constatados inúmeros tipos de dificuldades e distúrbios de aprendizagem; dentre os mais observados em sala de aula estão o Transtorno Opositivo Desafiador (TOD) e o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), os quais são comumente confundidos com os demais transtornos. Expõem-se, então, a relevância da identificação correta para ser possibilitado o desenvolvimento com métodos específicos que sanem de maneira adequada a necessidade da criança.

O mais comum e não tão reconhecido, não tão identificado, no meu ponto de vista, é a dislexia, dislexia, discalculia, né, e dentro da dislexia, da discalculia, vem o déficit de atenção também, mais, as pessoas tendem a achar que é só um TDAH, e não procura realmente entender, porque a dislexia é uma dificuldade que a criança tem, até mesmo o adulto por que não foi identificado quando criança, que sobressai a qualquer outro transtorno, numa dificuldade extrema, tremenda, e são pessoas, são crianças inteligentes ao extremo, mas tem essa dificuldade pra ler e escrever (Entrevistada B, 23 de novembro de 2020).

Nessa perspectiva, desde a identificação, da execução de um trabalho inclusivo até a superação de dificuldades e

concretização do desenvolvimento, todos os envolvidos no processo educacional devem ser colaboradores, pois possuem importância singular para a criança. Todos os atores educacionais – principalmente criança, escola e família – sustentam o “tripé” do desenvolvimento da criança em todos os âmbitos até a sua constituição humanística (Entrevistada A, 26 de novembro de 2020). Para que o identificar e encaminhar da criança seja feito de maneira adequada, o trabalho para ela desenvolvido deve ser contínuo, ou seja, não só na escola nem somente em casa.

A identificação inicia-se na escola, o primeiro a identificar de fato, que a criança tem uma dificuldade de aprendizagem, que a criança tem um distúrbio de aprendizagem, é o professor. Não tenho dúvidas disso. Então o professor é quem chama a família, aí a mãe diz assim: “ah é mesmo, sabe que as vezes eu achava, mas sabe, ele parece muito com o pai dele, ele puxou o avô dele”. Então assim, é a escola, é o professor primário que identifica; o professor identifica e encaminha para mim como AEE (Atendimento Educacional Especializado) e como psicopedagoga – lembrando que, nem todas as escolas que tem AEE, as suas profissionais são psicopedagogas, eu escolhi ser psicopedagoga dentro do AEE – então a professora identificou, chega para mim, então vou sondar junto com o professor e já chamo a família, para a gente fazer Anamnese, aí eu

faço Anamnese e o professor que identificou sempre junto, porque o professor tá na sala de aula, e, depois disso, a gente coloca essa criança para estar fazendo o AEE no contra turno. A partir daí a gente começa a encaminhar, “olha mãe, realmente tem o transtorno, déficit de atenção, por exemplo, e esse déficit de atenção precisa ter uma ajuda médica, porque é orgânico, é patológico”; e aí a gente começa a fazer os encaminhamentos a partir daí. Mas o primeiro profissional que identifica sem dúvida nenhuma, é o professor e o primeiro quesito para o não fracasso escolar chama-se escola e família. Reuniu escola e família aí sim, aí entra o professor, entra a professora de recursos que é do atendimento especializado (Entrevistada B, 23 de novembro de 2020).

Nesse sentido, ambas as entrevistadas corroboraram novamente o quão primordial é reconhecer a individualidade da criança, seu contexto de vida, suas vivências diárias para que haja criação de vínculos, permeando trabalho com questões afetivas e emocionais. Inúmeras vezes, diagnósticos são confundidos com rótulos, o que acaba prejudicando as possibilidades de desenvolvimento da criança; questões de fracasso escolar tomam proporções gigantescas ao atribuir pré-conceitos à uma criança que, muitas vezes, se sente fracassada por estar em um meio que não a incluem por completo (Entrevistada A, 26 de novembro de 2020).

Desse modo, é necessário que haja estabelecimento de vínculos tanto com a criança quanto com a família e os demais profissionais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem da criança para realizar o desenvolver completo de questões psicológicas e sentimentais.

Sim, não só estabeleço vínculo com a escola como também familiar, vínculo com os profissionais, tem criança que já chega pra mim encaminhada de outros profissionais, como, fono, psicólogo, psiquiatra, eu estabeleço vínculo com todos esses profissionais que trabalha com essa criança, principalmente a família e a professora anterior. Por que se eu não fizer esse trabalho multidisciplinar, multifuncional, a criança não vai ter êxito, ela não vai sair do lugar, e conseqüentemente eu também não vou sair do lugar. Então assim, eu preciso resolver. E como é que se resolve? Se resolve tendo vínculo com todos, principalmente com a criança e com a família (Entrevistada B, 23 de novembro de 2020).

Inúmeros são os empecilhos enfrentados pelo corpo docente e discente que procura o desenvolver da Educação Inclusiva. Um ponto em comum dentre as entrevistadas e o corpo pedagógico em geral expõem a dificuldade de flexibilização das aulas devido o engessar do processo de

ensino e do currículo pelo sistema. A professora – Entrevistada A – relatou que, muitas vezes é impedida de realizar um trabalho que alcançaria mais e melhor as crianças devido ao tradicional currículo conteudista que o sistema as obriga a cumprir; sendo que tal currículo interfere até nas verbas que são destinadas à escola.

Dessa forma, ao defendermos o assegurar pelo direito à inclusão, estamos sendo resistência em meio a uma sociedade que impõem sistemas desiguais. Representamos a possível luta por uma sociedade mais justa a qual valorize mais a qualidade do que quantidade e índices ao levar em consideração que o processo educacional está voltado para formação de humanos, cidadãos críticos, socialmente ativos, com vez e voz, não apenas mão de obra para manutenção econômica que dão continuidade e proporções à dispedagogia.

O fracasso escolar diminuiria se o sistema educativo oferecesse assistência efetiva para os alunos com dificuldades. Os baixos rendimentos acadêmicos e algumas vezes de interação social, somados à incompreensão e ao julgamento equivocado sobre a falta de esforço e de padrões educacionais familiares, geram outros problemas emocionais em muitas dessas crianças e jovens com transtornos de aprendizagem (FITÓ, 2012, p. 10-11).

Nesse segmento, a dispedagogia pode ser caracterizada em âmbitos sociais, pedagógicos, familiares, sistemáticos, ou seja, envolve todo o sistema e atores educacionais. A dispedagogia se refere ao ferir do prezar pelo ensino-aprendizagem de qualidade, que considere a singularidade de cada criança e lesione sua relação com a educação. Nesse pensamento, a Entrevistada A, atesta a importância de o profissional da educação conhecer o termo dispedagogia e, assim, tenha consciência de uma sensibilidade necessária para reconhecer o que é potencial e o que pode prejudicar a criança ao impor amontoados de conteúdos que lhe são demandados por sistemas.

À vista disso, a Entrevistada B corrobora com o expressado pela Entrevistada A ao compreender que a discussão sobre a dispedagogia nos desperta quanto o empenhar-se em entender até onde posso ir enquanto profissional para ajudar no desenvolvimento da criança com alguma dificuldade ou distúrbio, tendo perspectiva de que tal ponto significa limite, mas sim novas demandas e vertentes que precisam ser trabalhadas com a família e toda comunidade escolar. Enquanto profissionais, educadores e pesquisadores devemos ir além, ir onde esteja a possibilidade do alavancar do desenvolvimento e aprendizagem da criança.

[...] educação não é só governo, educação não é só família, educação não é só escola, educação é um conjunto, sim. Então para mim,

o termo dispedagogia é um despertar para que todos possamos entender que educação, aprendizagem, não é só de uma instituição. Seja ela instituição família, seja ela instituição governamental, seja ela instituição escolar, dispedagogia para mim é um termo que desperta em nós o trabalhar, o despertar da aprendizagem num todo. (Entrevistada B, 23 de novembro de 2020).

É mister salientar que não buscamos um culpado para o fracasso escolar, tampouco para o baixo rendimento ou não percepção da criança com distúrbio na sala de aula. Este estudo objetiva chamar a atenção para a constante busca por soluções que o trabalho pedagógico inclusivo representa. Por inclusões perceptíveis, reais, materializadas em ações e transformações atitudinais, com finalidade fundamental de defender e desenvolver a apropriação humana a todo corpo discente.

Ratificando com o pensamento de todo o anteposto, observamos que praticar inclusão ainda representa desafio, tanto a quem procura incluir quanto para quem precisa ser e estar incluído, endossando que a dispedagogia compõe urgência em ser sanada. Para tal, deve ser compreendido o desencadear de seus inúmeros fatores resultantes do fracasso escolar. De um lado, observamos exclusão, preconceitos, pseudo inclusão, despreparo e uma educação tradicionalista que inibe a diversidade humana. De outro, aceitação, respeito,

diversidade, interculturalidade e Direitos Humanos. Este é um dos grandes paradoxos que a sociedade brasileira e mundial enfrenta na atualidade; o qual, em contexto cada vez mais globalizado, questões que permeiam e amparam o processo da Educação Inclusiva ganham força e se tornaram problemática emergente numa sociedade que se considera inclusiva, mas que ainda se depara com percalços para concretizar esse processo.

Sendo assim, o objetivo a ser alcançado é o entendimento de que reflexões como essas devem se tornar ações. É importante repensar questões pedagógicas e dispedagógicas, pois, uma está diretamente efetivada na falha da outra, nos desvios da finalidade fundamental da educação. Não podemos permitir que por falhas sistêmicas, estruturais, governamentais ou metodológicas, pessoas tenham seu futuro comprometido, sejam tachadas e colocadas à margem, usando da educação como mantenedora do ciclo vicioso de desigualdades. Educação é possibilidade, é ressignificar caminhos e traçar novas oportunidades. Educação é formação humana.

Considerações Finais

Levando em consideração os estudos realizados e aspectos expostos que envolvem os distúrbios e dificuldades de aprendizagem entrelaçadas à Educação Inclusiva, foi possível compreender as problemáticas existentes por trás do desenvolvimento de abordagens específicas para necessidades específi-

cas em cenário cada vez mais socioeconomicamente desigual com constante marginalização educacional e social. Assim, percebe-se a relevância e a complexidade do estudo dos fatores que envolvem a identificação, significação e correspondente abordagem das pessoas com dificuldades e distúrbios tanto em âmbito escolar quanto em seus reflexos sociais.

Ao longo da história educacional das pessoas com dificuldades e distúrbios de aprendizagem, foi recorrente o pensamento de que tais alunos não possuem potencial de desenvolvimento; assim, muitas crianças foram prejudicadas pela falta de estímulos adequados ao seu potencial cognitivo e social – o que resulta em perdas inestimáveis em seu desenvolvimento educacional, com reflexos sociais e econômicos. Diante disso, a reflexão acerca das questões que permeiam a Educação Especial e Inclusiva está ancorada em sua garantia legal e na necessidade de reconhecimento da diversidade humana em sua integralidade.

Nesse segmento, como ponto de partida dessa pesquisa abordamos as dificuldades e os distúrbios de aprendizagem de maneira conceitual para, posteriormente, compreendermos a relação destes com a dispedagogia. Dessa forma, percebemos que transtornos, dificuldades, distúrbios e a dispedagogia são temas que demandam ampla discussão que ainda estão sendo delimitadas. Sob essa ótica, é possível fomentar conceituações que contribuam para um desenvolver pedagógico adequado e qualitativo que alavanque o processo de ensino-aprendizagem.

Em face do levantamento teórico e reflexões realizadas, neste estudo apresentamos uma investigação empírica por meio de duas entrevistas, nas quais analisamos pontos relacionados ao trabalho com crianças com dificuldades e distúrbios de aprendizagem tanto em sala de aula quanto em outros momentos de atendimento especializado. Para atender ao objetivo principal da pesquisa, durante a investigação abordamos alguns pontos principais (inclusão pedagógica, ensino significativo, práxis defensora do direito às diferenças e o direito de ser, respeito à diversidade, a dispedagogia, metodologias, identificação e diagnósticos, dentre outros).

Em face à problemática principal investigada neste estudo, com base nos resultados apresentados nas análises e reflexões realizadas na correlação teoria-empíria qualitativa, constatamos que ao falarmos de dispedagogia, distúrbios e dificuldades de aprendizagem estamos indagando o real desenvolvimento da Educação Inclusiva. Reconhecendo as limitações que duas entrevistas apresentam e considerando os níveis de generalidade do tipo de pesquisa na qual nos ancoramos, foi possível observar que a dispedagogia pode representar desafios ao processo educacional, sobretudo àqueles que possuem algum tipo de dificuldade de aprendizagem, os quais acabam sendo colocados em situação ainda mais limitante. Nesse sentido, corroborar e defender a inclusão pedagógica aponta diretamente à efetivação de práticas que desvelem e combatam a dispedagogia.

Ao trabalharmos em favor do genuíno desenvolvimento dos educandos que enfrentam diversos tipos de dificuldades

agravadas por uma dispedagogia opositora a inclusão, expomos o paradoxo educacional que muitos discentes e docentes enfrentam. Neste, desvendamos e colocamos em questão aspectos de quais são as verdadeiras motivações do sistema de educação, o que buscamos alcançar: a real possibilidade do sujeito à aprendizagem, ao potencial desenvolvimento e inclusão, ou somente perpetuação do ciclo vicioso de desigualdades educacionais mantenedoras de desigualdades sociais.

Referências

BARRETO, Flávio Chame. **Estratégias docentes eficazes:** quando a neurociência, as teorias de aprendizagem e a prática do professor se completam. 2. ed. Joinville: Clube de Autores, 2014.

BRITES, Luciana. **Dificuldade de aprendizagem.** Londrina, 2018. Disponível em: <http://neurosaber.com.br/como-ajudar-alunos-com-dificuldade-de-aprendizagem/>. Acesso em: 28 maio 2020.

BRITES, Luciana. **Como diferenciar Transtorno de Aprendizagem de Dificuldade de Aprendizagem?** Londrina, {2019?}. Disponível em: <http://neurosaber.com.br/como-diferenciar-transtorno-de-aprendizagem-de-dificuldade-de-aprendizagem/>. Acesso em: 29 maio 2020.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. **A história não contada dos distúrbios de aprendizagem.** Cadernos CEDES nº 28, Campinas: Papirus, 1993, p. 31-48.

FITÓ, Anna Sans. **Porque é tão difícil aprender?:** o que são e como lidar com os transtornos de aprendizagem. São Paulo: Paulinas, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz & Terra, 1997.

FREITAS, Ivana Braga. TDAH: Contribuições para o Desenvolvimento Acadêmico: In: SAMPAIO, Simaia; FREITAS, Ivana Braga de (Orgs). **Transtornos e dificuldades de aprendizagem:** entendendo melhor os alunos com necessidades educativas especiais. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014. p. 131-162.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas.** 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim. (Org.). **Inclusão escolar:** pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

MAZZOTTA, Marcos J.S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVIER, Lou. **Distúrbios de aprendizagem e de comportamento**. 7. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2018.

ORRÚ, Sílvia Ester. **O re-inventar da inclusão: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

PERRENOUD, Philippe. **A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SAMPAIO, Simaia. Aspectos Neuropsicopedagógicos da Dislexia e sua influência em sala de aula: In: SAMPAIO, Simaia; FREITAS, Ivana Braga de (Orgs). **Transtornos e dificuldades de aprendizagem: entendendo melhor os alunos com necessidades educativas especiais**. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014. p. 37-66.

SAMPAIO, Simaia. Dificuldades de aprendizagem: a psicopedagogia na relação sujeito, família e escola. 5. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2019.

SILVA, Joselma Gomes. Discalculia: ressignificar para intervir na sala de aula: In: SAMPAIO, Simaia; FREITAS, Ivana Braga de (Orgs). **Transtornos e dificuldades de aprendizagem: entendendo melhor os alunos com necessidades educativas especiais**. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014. p. 67-82.

SMITH, Corrine; STRICK, Lisa. **Dificuldades de aprendizagem de A a Z**: um guia completo para pais e educadores. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SOUZA, Francisca Maria Alves de Andrade. Distúrbios e dificuldades de aprendizagem: uma perspectiva de interface entre saúde e educação: In: SAMPAIO, Simaia; FREITAS, Ivana Braga de (Orgs). **Transtornos e dificuldades de aprendizagem: entendendo melhor os alunos com necessidades educativas especiais**. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014. p. 17-36.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2019.

VI. EDUCAÇÃO INCLUSIVA COM FOCO NA DISLEXIA

Gislene Meire Rodrigues Pacheco

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2951111992085971>

Jarmilianny Araújo da Silva

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9187742412693760>

Marcilei Divina da Cunha

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6015330763150273>

VI. EDUCAÇÃO INCLUSIVA COM FOCO NA DISLEXIA

167

Gislene Meire Rodrigues Pacheco, Vínculo, Instituição, GO/Brasil
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2951111992085971>

Jarmilianny Araújo da Silva, Vínculo, Instituição, GO/Brasil
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9187742412693760>

Marcilei Divina da Cunha, Vínculo, Instituição, GO/Brasil
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6015330763150273>

Introdução

Sabe-se que a legislação brasileira possui leis que respaldam o público da inclusão de maneira vasta e com bastante completude. Nesta pesquisa, o foco primordial a ser abordado é a existência de leis específicas para o público da dislexia, tendo em vista que, de certo modo, ele não é amparado do modo como necessita e tem direito na rede pública de ensino, ainda que haja subsídio legal para isso. Esse fato é evidente, provavelmente, pela falta de preparação do corpo docente nas instituições de ensino, pela adequação da unidade escolar para trabalhar de modo a atender às necessidades específicas desse público e por diversos outros fatores que serão mencionados no decorrer do artigo.

Conforme previsto na Constituição Federal (BRASIL, 1988), em seu artigo 205, “é direito de todo e qualquer indivíduo o acesso à educação”, pois ela garante a formação necessária para cidadãos aptos ao convívio social e ao trabalho e torna-os conhecedores de si mesmos e do mundo ao seu redor. Logo, entende-se que a escola, os pais e a sociedade geral devem trabalhar em conjunto na formação dos estudantes, atendendo suas necessidades subjetivas e auxiliando-os em seu processo de formação, visto que isso implicará diretamente no funcionamento da sociedade futura.

Infere-se, portanto, que medidas precisam ser tomadas de modo a resolver a problemática da inclusão e garantir a participação do público-alvo já mencionado, tendo em vista o respaldo legal que ele possui e a importância de sua formação para a progressão e ascensão social de modo global. Nesse sentido, essa temática será abordada e discutida com o propósito de obter-se uma possível solução no corpo desta pesquisa, com auxílio de pesquisas na web, visualização de vídeos e livros que tenham como tema a questão apresentada, de modo a fundamentar a argumento supracitado.

Dislexia: conceitos e características

São diversos os modos pelos quais a dislexia é entendida, principalmente no meio escolar. Segundo o site do doutor Drauzio Varella, por exemplo, a dislexia é “um transtorno genético e

hereditário da linguagem, de origem neurobiológica, que se caracteriza pela dificuldade de decodificar o estímulo escrito ou o símbolo gráfico. A dislexia compromete a capacidade de aprender a ler e escrever com correção e fluência e de compreender um texto. Em diferentes graus, os portadores desse defeito congênito não conseguem estabelecer a memória fonêmica, isto é, associar os fonemas às letras”. Nesse cenário, os alunos disléxicos são afetados por uma precária alfabetização, resultante da forma metodológica utilizada nas escolas que tratam da educação infantil; o despreparo dos profissionais da educação; alunos desatentos, rotulados de “burros”, “preguiçosos” e outras formas pejorativas que os fazem se sentir segregados em relação ao restante dos colegas de classe.

Figueira (2012) explica que é comum ouvir, quando se trata do tema dislexia, esta correlacionada com a palavra doença. Atualmente, este é um termo equivocados, pois, na realidade, trata-se de uma dificuldade, um distúrbio de ordem congênita hereditária.

Ademais, Figueira (2012) complementa que vale lembrar que tal acompanhamento não visa uma cura, pois esta não existe. Trata-se de fornecer meios para que o disléxico possa realizar suas atividades com autonomia. Cândido (2013, p. 13) afirma que a:

[...] dislexia é um transtorno de aprendizagem que se caracteriza por dificuldades em ler, interpretar e escrever. Sua causa tem sido

pesquisada e várias teorias tentam explicar o porquê da dislexia. Há uma forte tendência que relaciona a origem à genética e a neurobiologia.

Do ponto de vista comportamental, a dislexia é entendida por dificuldades no reconhecimento correto de palavras e na capacidade de decodificá-las. Fonseca (2011) ainda enfatiza que, na grande maioria das definições, o critério da falta de habilidade no nível fonológico é constante, bem como a dificuldade no reconhecimento de vocábulos. Assim, em todos os estudos verificados por Fonseca (2011) ocorreu a exclusão de fatores socioeconômicos e do fator inteligência. Alguns chegam a afirmar que os disléxicos são, na verdade, pessoas muito talentosas, com habilidades básicas comuns que, se não forem suprimidas pela sociedade, resultarão em extraordinária criatividade.

Segundo Moura (2013, p. 46):

Os disléxicos recebem informações em uma área diferente do cérebro, portanto o cérebro dos disléxicos é normal. Infelizmente essas informações em áreas diferentes resultam de falhas nas conexões cerebrais. O resultado é que devido a essas falhas no processo de leitura, eles têm dificuldades de aprender a ler, escrever, soletrar, pois é difícil assimilarem as palavras.

Moura (2013) explica ainda que detectar o distúrbio da dislexia não é uma tarefa fácil. Há alguns sinais e sintomas que podem indicar a presença da dislexia desde cedo, mas um diagnóstico preciso só é possível a partir do momento que a escrita e a leitura são apresentadas formalmente à criança. Como o distúrbio é comprovadamente genético, os especialistas afirmam que as crianças podem ser avaliadas a partir dos cinco anos de idade.

Partindo-se do entendimento de que a dislexia não é uma doença, mas, sim, uma dificuldade e provém de vínculos genéticos, é interessante observar outros aspectos que correlacionam a dislexia com relação à aprendizagem.

Ela é considerada um transtorno específico de aprendizagem de origem neurobiológica, caracterizada por dificuldade no reconhecimento preciso e/ou fluente da palavra, na habilidade de decodificação e em soletração. Essas dificuldades normalmente resultam de um déficit no componente fonológico da linguagem e são inesperadas em relação à idade e outras habilidades cognitivas.

De acordo com a Associação Brasileira de Dislexia, o transtorno acomete de 0,5% a 17% da população mundial e pode manifestar-se em pessoas com inteligência normal ou mesmo superior e persistir na vida adulta. A causa do distúrbio é uma alteração cromossômica hereditária, o que explica a ocorrência em pessoas da mesma família. Pesquisas recentes evidenciaram que a dislexia pode estar relacionada com a produção excessiva de testosterona pela mãe durante a gestação da criança.

Diante desse conceito, argumenta-se que a escola, com o apoio da família e de programas sociais, precisa ter olhos clínicos quanto à percepção de alguns sinais que esse público apresenta para, assim, trabalhar de maneira eficaz e ajudar os estudantes a superarem seus obstáculos e conseguirem progredir. Alguns desses sinais são:

- Na Pré-escola:

Dispersão;

Fraco desenvolvimento da atenção;

Atraso do desenvolvimento da fala e da linguagem

Dificuldade de aprender rimas e canções;

Fraco desenvolvimento da coordenação motora;

Dificuldade com quebra-cabeças;

Falta de interesse por livros impressos.

- Na Idade Escolar:

Dificuldade na aquisição e automação da leitura e da escrita;

Pobre conhecimento de rima (sons iguais no final das palavras) e aliteração (sons iguais no início das palavras);

Desatenção e dispersão;

Dificuldade em copiar de livros e da lousa;

Dificuldade na coordenação motora fina (letras, desenhos, pinturas etc.) e/ou grossa (ginástica, dança etc.);

Desorganização geral, constantes atrasos na entrega de trabalho escolares e perda de seus pertences;

Confusão para nomear entre esquerda e direita;

Dificuldade em manusear mapas, dicionários, listas telefônicas etc.;

Vocabulário pobre, com sentenças curtas e imaturas ou longas e vagas;

Próximo passo: diagnóstico.

A Dislexia, de acordo com Rotta, Ohlweiler e Riesgo (2006, p. 152), consiste no “transtorno manifestado por uma dificuldade na aprendizagem da leitura e por problemas na escrita, independentemente da instrução convencional, inteligência adequada e oportunidade social”. Nesse sentido, segundo Frank e Livingston (2003, p. 23), “não é uma doença, mas, sim, um distúrbio com base neurológica” e “atinge cerca de 10 % a 15% da população mundial” (IANHEZ; NICO, 2002, p. 67).

Para Shaywitz (2006, p. 30), a consequência deste distúrbio será um sofrimento para a aprendizagem escolar dos alunos, visto que, diante da manifestação de dificuldades, “a causa é geralmente atribuída à burrice ou a preguiça”. Caso nenhuma iniciativa seja tomada para que haja uma superação desta dificuldade, ocasiona-se repetências e até mesmo a evasão escolar dessas crianças nos primeiros anos de vida escolar. Em outras palavras, este distúrbio poderá resultar em quebra do fluxo educacional dos alunos, pois algumas escolas e seus educadores podem desconhecer o problema,

interpretando, assim, como efeitos negativos as características das crianças disléxicas. Isso acontece, contudo, somente se não forem diagnosticadas precocemente.

Legislação: alunos com dislexia tem direito à educação

Em primeiro lugar, deve-se ressaltar que a legislação não abordava de forma direta a questão da inclusão dos estudantes disléxicos em seus textos. Sempre foi um assunto tratado de maneira transversal, mas é preciso especificar que, mesmo superficialmente, eles estavam inseridos nos projetos de inclusão educacional dos pareceres legislativos. É possível concretizar esse pensamento com a exposição da Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021, que, em seu art. 1º, dispõe:

Art. 1º O poder público deve desenvolver e manter programa de acompanhamento integral para educandos com dislexia, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem (BRASIL, 2021).

Assim sendo, vê-se, então, que os alunos portadores de dislexia têm direito à inclusão educacional, pois a Constituição Federal de 1988 (em seus arts. 205, 206, 207 e 208), as Normas Gerais da Educação e a Lei n. 13.146/15, que é a Lei Brasileira

de Inclusão da Pessoa com Deficiência, em seus arts. 27, 28 e 30, estabelecem que, no Brasil, vigora o sistema educacional inclusivo, cujo foco principal é garantir que todo e qualquer tipo de público possa ter acesso à educação (BRASIL, 2015).

Nesta perspectiva, é dever das instituições públicas e privadas de ensino, de qualquer nível, etapa e modalidade educacional, promover a inclusão e eliminar barreiras (arquitetônicas, atitudinais, urbanísticas, tecnológicas, comunicacionais, metodológicas etc.) que impeçam, dificultem ou limitem o acesso, a permanência e a participação plena e efetiva dos educandos que apresentem necessidades educacionais especiais independentemente de a condição diagnóstica ser permanente ou transitória, com vista a garantir o direito fundamental à educação (BRASIL, 1988).

A partir desse entendimento, é importante esclarecer que a inclusão educacional não se restringe à modalidade de ensino denominada educação especial, pois essa se faz com profissionais específicos cujo atendimento é voltado a uma característica subjetiva de cada aluno. A educação inclusiva é algo muito maior, pois, além de considerar a diversidade humana, perpassa transversalmente todos os níveis, etapas e modalidades de ensino que integram o sistema educacional brasileiro. Nessa direção, tem sido feito um esforço para criar leis específicas de acompanhamento e inclusão escolar dos disléxicos, bem como mecanismos de adaptação nas escolas, nomeadamente no vestibular e nos concursos públicos. Indica-se, abaixo, um conjunto de leis, pareceres, decretos existentes:

- Lei n.º 12.524, de 2 de janeiro de 2007 - Dispõe sobre criação do Programa Estadual para Identificação e Tratamento da Dislexia na Rede Oficial de Educação.
- LDB 9.394/96 - Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990 (ECA) - Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.
- Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001 - Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.
- Decreto n.º 3.298, de 20 de dezembro de 1999 - Regulamenta a Lei n.º 7.853, de 24 de outubro de 1988 - Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências.

A garantia constitucional resulta do compromisso liberal do Estado brasileiro de educar a todos, sem qualquer discriminação ou exclusão social e o acesso ao ensino fundamental, para os educandos, em idade escolar, sejam normais ou especiais, passa a ser, a partir de 1988, um direito público subjetivo, isto é, inalienável, sem que as famílias pudessem abrir mão de sua exigência perante o Poder Público.

No dispositivo da Constituição de 1988, há avanço e recuo jurídicos. Avanço quando diz que os portadores de deficiência devem receber atendimento especializado, preferencialmente na rede regular de ensino. Não obstante, há recuo quando traz ainda, no final dos anos 80, uma terminologia tacanha, excludente, ao fazer referência às pessoas com alguma necessidade especial, no âmbito escolar, como “portadores de deficiência”.

Em se tratando de análise terminológica, faz-se hoje um desconto nas expressões jurídicas da Constituição Federal de 1988, pois, neste período, data o final do século XX, cujo conceito de deficiência era herança da Medicina de séculos anteriores. A terminologia “portadores de deficiência” nos remete a um Brasil excludente que tratava seus doentes, deficientes ou não, como “portadores de moléstia infecciosa”. Este enfoque clínico, assim, perdurou até a Constituição Federal de 1988.

A LDB é exemplo também de Lei Ordinária, abaixo, hierarquicamente, no ordenamento jurídico do país, da Lei Magna. Trata-se da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Diretrizes e Bases da Educação Nacional, uma lei derivada da Constituição Federal, fará o conserto (correção social) e concerto (sintonia internacional) da terminologia “portadores de deficiência” para “educandos com necessidades educacionais especiais”.

No seu artigo 4º, inciso III, a LDB diz que o dever do Estado, com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de “atendimento educacional especializado gratuito

aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino”.

O quadro das dificuldades de aprendizagem absorve uma diversidade de necessidades educacionais, destacadamente associadas a: problemas psicolinguísticos (dislexia e disfunções correlatas), psicomotores, motores, cognitivos (atenção, concentração, percepção, memória) hiperatividade e ainda a fatores ambientais e socioeconômicos, como as privações de caráter sociocultural e nutricional.

De logo, percebe-se os avanços do dispositivo da Lei 9.394/96: a) O atendimento educacional é gratuito. Portanto, a oferta do atendimento especializado, no âmbito da rede oficial de ensino, não pode ser cobrada; b) Pessoas em idade escolar são considerados “educandos com necessidades especiais”, o que pressupõe um enfoque pedagógico, ou mais, precisamente, um enfoque psicopedagógico, em se tratando do atendimento educacional. O corpo e a alma dos educandos são de responsabilidade de todos os que promovem a formação escolar.

O artigo 58, da LDB, no entanto, vai misturar um pouco os enfoques clínico e pedagógico ao conceituar a educação especial “como modalidade de educação escolar, oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”.

Mais recentemente, as manifestações do Conselho Nacional de Educação, no esforço de construir um arcabouço

de diretrizes nacionais para a educação especial, assinalam, no Parecer CNE/CEB n.º 17/2001, de 03 de julho de 2001 e a Resolução CNE/CEB n.º 02, de 11 de setembro de 2001, que os sistemas de ensino devem matricular todos os educandos com necessidades educacionais especiais.

As crianças com dislexia e dificuldades correlatas (dislalia, disgrafia e disortografia), por exemplo, estão no grupo daqueles educandos com dificuldades “não vinculadas a uma causa orgânica específica”, enquanto as crianças desnutridas e com dificuldades de assimilação cognitiva, por seu turno, estão enquadradas entre “aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências”. Aqui, dislexia pode, sobretudo, ser entendida como uma dificuldade específica no aprendizado da leitura, comprometendo a soletração (decodificação textual) e a compreensão textual.

Portanto, todas essas Leis, Decretos, Pareceres e Declarações consolidam os direitos de todos os cidadãos a uma educação de qualidade, sendo essa consolidação de direitos responsabilidade do Estado, das Prefeituras e dos Órgãos competentes.

A escola, o professor, a dislexia e a aceitação

A escola proporciona experiências que ampliam a visão de mundo da criança e favorecem seu desenvolvimento socioemocional. Porém, ao mesmo tempo em que as diferenças podem (e devem) ser enriquecedoras, também podem gerar

conflitos se não forem abordadas adequadamente em sala de aula.

Sabe-se que crianças disléxicas podem ser vistas negativamente como diferentes, tanto por colegas quanto por professores e outros atores escolares. Com isso, o bullying pode se tornar um dos grandes entraves que crianças disléxicas enfrentam para construir sua autoestima e, conseqüentemente, avançar academicamente – como se já não tivessem desafios o suficiente. Neste contexto, é fundamental aumentar o conhecimento e a compreensão da sociedade sobre a dislexia, bem como de outros transtornos específicos da aprendizagem.

Saber o que é dislexia não basta para eliminar o estigma com que nossa sociedade marca pessoas disléxicas. Pelo contrário, o diagnóstico de dislexia pode marcar ainda mais um estudante e torná-lo alvo preferencial de bullying. O fundamental, portanto, é a compreensão de que, embora aprendam de um jeito diferente, os alunos disléxicos são tão capazes e “inteligentes” quanto seus colegas.

Por isso, o diagnóstico é importante para que o estudante com dislexia possa buscar uma educação de qualidade. No entanto, muitas vezes leva anos para que a escola e a família suspeitem de dislexia e, quando isso acontece, o acesso a profissionais especializados para o diagnóstico nem sempre é fácil. Isso faz com que a criança, seus colegas e professores não entendam o motivo por trás daquela dificuldade de aprendizagem. E esta falta de informação pode ser bastante prejudicial para a autoestima do aluno e torná-lo vítima de

bullying e injustiças. Sem conhecimento, a família também acaba ficando bastante desamparada.

Segundo Vasconcellos (1993), a metodologia de ensino não favorece a construção do conhecimento; o professor não ensina; os alunos pobres são expulsos da escola devido à falta de adaptação à sua realidade; os alunos que ficam são educados para submissão e não têm uma consciência crítica, e acabam aceitando tudo. Esse tipo de educação é conservador e elitista; há, aqui, a acomodação de todo o sistema educacional que ainda transmite e não transforma o conhecimento.

Não obstante, é necessário que haja uma mudança e que se estabeleça a valorização da reciprocidade entre educador-educando, oportunizando o processo de transformação e assimilação desses conhecimentos, o que se refletirá em uma aprendizagem significativa para toda uma vida. O reflexo dessa aprendizagem nada mais é do que compreender como os alunos aprendem, tendo concepções teóricas da aprendizagem definidas e buscando uma metodologia que se fundamente na mediação do professor e a relação do sujeito com o objeto cognoscente. Isso permitirá transformar o conhecimento adquirido e assimilar e acomodar o novo de forma crítica e reflexiva.

Aliás, todos esses problemas do sistema educacional constituem uma das principais causas de repetências ou atraso da escolaridade e que tais alunos com dificuldades em geral têm algum déficit com as outras matérias por não saberem compreender o que estão lendo, devido a toda

essa metodologia de transmissão passageira e não de uma transformação duradoura do conhecimento. Dito de outro modo, aquela perspectiva não faz com que os alunos sejam críticos e reflexivos em todos os conteúdos aprendidos em sala de aula.

Além disso, a situação dos disléxicos se torna mais complexa devido a todas estas condições citadas e a metodologia de aprendizagem escolar supracitada. Isso decorre da dificuldade dos professores e das escolas em discernir este distúrbio, pois é um transtorno de difícil e de tardia identificação, quando relacionado com a metodologia escolar tradicional da transmissão de conhecimentos, que não exige uma reflexão da atuação deste educador.

Shaywitz (2006, p. 221) argumenta que a própria escola não está preparada para se adaptar a esta necessidade que qualquer aluno disléxico possa vir a apresentar, porque “estas escolas demoram a identificar um problema de leitura, oferecendo poucas oportunidades de ensino e com a fraca formação dos professores, podendo saber pouco sobre o ensino da leitura e suas dificuldades”. Além disso, essa relutância para atender as necessidades de ensino de alunos com dislexia reflete a ignorância da própria escola sobre as dificuldades de leitura e da natureza de seu corpo discente.

Ao se considerar que os métodos avaliativos de todo sistema educacional se baseiam em provas escritas e o método para se alfabetizar consiste em uma miscelânea do método global com o método analítico-sintético, é compreensível a

dificuldade escolar dos alunos disléxicos, que, embora tenham um desenvolvimento cognitivo muitas vezes superior à de seus colegas, acabam por ter um rendimento escolar abaixo do normal devido a essas implicações encontradas nas escolas. É preciso que na formação dos docentes haja certo conhecimento sobre como se determina a aquisição da leitura e escrita nas crianças. Tal necessidade decorre do processo de aquisição de escrita e da leitura, uma vez que não se referem apenas à transmissão de sons da fala, mas, sim, à tomada de consciência das estruturas fonológicas da linguagem e a compreensão do princípio alfabético.

Nesse sentido, Brandão (2015, p. 12) afirma que: “a aprendizagem é um processo mental ativo, tendo em vista, aquisições, por meio das quais a lembrança do conteúdo internalizado e o uso deste conhecimento fazem com que o sujeito possa dominá-lo e manipulá-lo, quando necessário”. As crianças portadoras de dislexia normalmente apresentam um quadro em que está presente a dificuldade na aprendizagem; entretanto, em contrapartida, desenvolvem outras habilidades. Elas podem, por exemplo, solucionar simples problemas, e, em outras situações, apresentarem dificuldades ao realizar tarefas de resoluções bastante óbvias.

Vygostsky (1992), conforme interpretado por Brandão (2015, p 16), entende que não é possível pensar na construção da escrita como um processo linear e constante. Durante a aquisição da linguagem oral, as crianças também apresentam instabilidades: errando, tentando, manipulando e acertando.

É preciso aceitar que todo processo de apropriação de novos conhecimentos requer reflexões e comparações em um percurso de idas e vindas, o qual, longe de estabilidades, leva a perguntas, indagações e perplexidades.

A escola, como um espaço de aprendizagem, é responsável pela formação, alfabetização e letramento dos alunos. Sendo assim, tem a função de adaptar os currículos escolares, desenvolvendo metodologias, objetivos, conteúdos e avaliações adequadas à necessidade de cada um (MELO, 2006; MONTSERRAT, 2004); o ambiente escolar deve ser planejado e estruturado (ALVES, 2007). Conforme Carvalho explica: “Examinar a prática pedagógica objetivando identificar as barreiras para a aprendizagem é um desafio a todos nós educadores que, até então, as temos examinado sob a ótica das características do aprendiz. Suas condições orgânicas e psicossociais têm sido consideradas como os únicos obstáculos responsáveis pelo seu insucesso na escola” (CARVALHO, 2000, p. 60).

Nessa perspectiva, a escola é responsável pela inclusão dos alunos disléxicos e pelas mudanças no projeto político pedagógico e no currículo escolar necessárias para esse fim. É importante que os alunos consigam se adaptar a esse meio para que ocorra o processo de letramento e superação das dificuldades deles. O foco não está mais no “aluno problemático”, mas na instituição escolar, a qual deve assegurar a dimensão orientadora da educação, estabelecendo uma estrutura organizacional que assuma formalmente a coordenação e

a potencialização do trabalho das equipes e dos recursos institucionais no apoio aos alunos (TORRES GONZÁLEZ, 2002).

Portanto, o espaço escolar deve se adaptar para receber esses alunos, envolvendo todos os membros da comunidade escolar (alunos, professores, administração e pais) e ultrapassando, no seu currículo, os muros da escola na busca das parcerias necessárias para a formação integral do indivíduo (AZEVEDO, 2008). Assim, a escola vira um espaço para descobertas e de interação. Nas palavras de Montserrat (2004, p. 320), “cada escola deve respeitar essa diversidade, oferecendo à criança aquilo que necessita, aquilo que lhe possibilita alcançar seu desenvolvimento integral no limite das próprias potencialidades”.

A abordagem e a avaliação do aluno disléxico

É na escola que a dislexia, de fato, aparece. Há disléxicos que revelam suas dificuldades em outros ambientes e situações, mas nenhum deles se compara à escola, local onde a leitura e a escrita são permanentemente utilizadas e, sobretudo, valorizadas.

Sempre houve disléxicos nas escolas. Entretanto, a escola a qual se conhece atualmente, certamente, não foi feita para o disléxico. Objetivos, conteúdos, metodologias, organização, funcionamento e avaliação nada têm a ver com ele. Não é por acaso que muitos alunos com dislexia não sobrevivem à escola

e são por ela preteridos. E os que conseguem resistir a ela e diplomar-se fazem-no, astuciosa e corajosamente, por meio de artifícios, que lhes permitem driblar o tempo, os modelos, as exigências burocráticas, as cobranças dos professores, as humilhações sofridas e, principalmente, as notas.

Desta forma, seguem abaixo algumas estratégias que podem ser utilizadas com esse público quanto à metodologia na sala de aula:

Tratar o aluno disléxico com naturalidade. Ele é um aluno como qualquer outro; apenas, disléxico. A última coisa para a qual o diagnóstico deveria contribuir seria para (aumentar) a sua discriminação;

Usar linguagem direta, clara e objetiva quando falar com ele. Muitos disléxicos têm dificuldade para compreender uma linguagem (muito) simbólica, sofisticada, metafórica. Seja simples, utilize frases curtas e concisas ao passar instruções;

Falar olhando diretamente para ele. Isso ajuda, e muito. Enriquece e favorece a comunicação.

Trazê-lo para perto da lousa e da mesa do professor. Tê-lo próximo à lousa ou à mesa de trabalho do professor, pode favorecer o diálogo, facilitar o acompanhamento, facultar a orientação, criar e fortalecer novos vínculos...

Verificar sempre e discretamente se ele demonstra estar entendendo a sua exposição.

Certificar-se de que as instruções para determinadas tarefas foram compreendidas.

Observar discretamente se ele fez as anotações da lousa e de maneira correta antes de apagá-la.

No que tange à avaliação do aluno portador de dislexia, deve-se levar em consideração alguns procedimentos, tais como:

Avaliações que contenham exclusivamente textos, sobretudo textos longos, não devem ser aplicadas a tais alunos;

Utilizar uma única fonte, simples, em toda a prova (preferencialmente “Arial 11” ou Times New Roman 12), evitando-se misturas de fontes e de tamanhos, sobretudo as manuscritas, as itálicas e as rebuscadas);

Dar preferência a avaliações orais, através das quais, em tom de conversa, o aluno tenha a oportunidade de dizer o que sabe sobre o(s) assunto(s) em questão;

Não indicar livros para leituras paralelas. Quando necessário, propor outras experiências que possam contribuir para o alcance dos objetivos previstos: assistir a um filme, a um documentário, a uma peça de teatro; visitar um museu, um laboratório, uma instituição, empresa ou assemelhado; recorrer a versões em quadrinhos, em animações, em programas de informática;

Oferecer uma folha de prova limpa, sem rasuras, sem riscos ou sinais que possam confundir o leitor;

Essas ponderações devem ser levadas em consideração e exploradas no âmbito escolar, visto que, na prática, demonstram

resultados satisfatórios no que se refere ao desenvolvimento significativo na aprendizagem dos estudantes portadores de dislexia. Respeitar suas diferenças e planejar métodos de ensino subsidiados nelas faz toda a diferença na perspectiva da inclusão que, desse modo, possa a ser efetiva e auxilia, também, na vida sociocultural desses alunos, pois ao serem capacitados da maneira assertiva, sentem-se parte integrante e preparados para atuar na sociedade.

Considerações Finais

Tendo em vista os objetivos propostos para este estudo, definir, entender e expor as leis que tratam da dislexia no âmbito educacional, pôde-se perceber que ela afeta diretamente a aprendizagem na fase do processo de letramento dos alunos. Abordou-se também que eles têm subsídio legal para frequentar e gozar de todos os artefatos da escola, respaldados e amparados conforme as suas necessidades específicas. Ademais, observou-se a importância da formação continuada dos professores para efetivar uma atuação mais eficaz na educação desse público em especial.

A dislexia afeta a interpretação da leitura e a escrita desses alunos. Contudo, eles possuem outras habilidades, como a criatividade, a imaginação e o raciocínio aguçado, tendo aptidão para outros conteúdos como matemática, artes, informática etc. Tais desenvolvimentos e interesses poderão ser

utilizados pelos professores durante as aulas de maneira interdisciplinar e contextualizada. Deste modo, os resultados serão satisfatórios no processo de letramento e sua inserção nas práticas sociais.

Assim sendo, conclui-se que a escola e a família devem elaborar estratégias que auxiliem os estudantes em sua vida escolar, de modo a formá-los enquanto cidadãos aptos ao convívio social e ao trabalho, visto que sua única dificuldade se refere ao letramento e já existem artefatos que podem sanar essa questão. Para além disso, esse é um direito que lhes é garantido e previsto na Carta Magna (BRASIL, 1988).

Referências

A ESCOLA E DISLEXIA. **Pedagogia ao Pé da Letra**, 2013. Disponível em: <https://pedagogiaaopedaletra.com/a-escola-e-dislexia/>. Acesso em: 28 dez. 2022.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DISLEXIA. **O que é dislexia?** Disponível em: <https://www.dislexia.org.br/o-que-e-dislexia/>. Acesso em: 26 dez. 2022.

BRASIL. Constituição (1988). Lex: **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 26 dez. 2022.

BRASIL. **Lei Nº 14.254**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2021/Lei/L14254.htm. Acesso em: 28 dez. 2022.

BRASIL. **Lei Nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 29 dez. 2022.

CAMPOS, Tercília; OLIVEIRA, Graciete; MUÑOZ, Manuel. **O papel do professor no letramento dos disléxicos**. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas-izabela/index.php/fdc/article/view/297/304>. Acesso em: 29 dez. 2022.

PEREIRA, Cláudia. **Legislação para disléxicos**. Disponível em: <https://educamais.com/legislacao-para-dislexicos/>. Acesso em: 28 dez. 2022.

SILVA, Nilza. **A dislexia e a dificuldade na aprendizagem**. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/dislexia-dificuldade-aprendizagem>. Acesso em: 28 dez. 2022.

SOUSA, Simoni. **Direitos das pessoas com dislexia**. Disponível em: <https://institutoabcd.org.br/direitos/>. Acesso em: 29 dez. 2022.

VARELLA, Drauzio. **Dislexia**. Disponível em: <https://drauziovarella.uol.com.br/doencas-e-sintomas/dislexia/>. Acesso em: 269 dez. 2022.

MARTINS, Vicente. **O direito dos portadores de dislexia ao atendimento educacional especial**. Disponível em: <https://www.direitonet.com.br/artigos/exibir/1626/O-direito-dos-portadores-de-dislexia-ao-atendimento-educacional-especial>. Acesso em: 29 dez. 2022.

REVISTA EDUCAÇÃO. **Bullying e dislexia: como abraçar a inclusão na escola**. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2021/04/07/dislexia-escola-inclusao/>. Acesso em: 30 dez. 2022.

BRAGGIO, Mario. **A inclusão do aluno disléxico na escola**. Disponível em: <https://institutoinclusaobrasil.com.br/a-inclusao-da-crianca-dislexica-na-escola/>. Acesso em: 30 dez. 2022.

VII. A INCLUSÃO DO ESTUDANTE COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO CONTEXTO ESCOLAR

Elaine Borges Rodrigues

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2418636051818500>

Frederico Gonçalves da Costa

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4169048570894339>

Tânia Batista da Cunha

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9488692218332898>

VII. A INCLUSÃO DO ESTUDANTE COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO CONTEXTO ESCOLAR

193

Elaine Borges Rodrigues, Docente Seduc-Go/Brasil

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2418636051818500>

Frederico Gonçalves da Costa, Docente Mul. Stª Bárbara-Go/Brasil

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4169048570894339>

Tânia Batista da Cunha, Docente Seduc-Go/Brasil

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9488692218332898>

Introdução

Neste estudo apresentamos como objetivo compreender a importância inclusão do estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto escolar. Para isso, realizamos uma revisão de literatura. Nesse sentido, ao longo do texto mostramos a relevância do tema, além de evidenciar sua contribuição com as discussões sobre a inclusão na educação e a importância da relação escola e família para o processo de aprendizagem do aluno com TEA.

A inclusão do estudante com TEA no âmbito escolar visa assegurar os direitos do indivíduo como aluno, a permanência e o desenvolvimento do mesmo. A problemática deste artigo evidencia questões como: em que medida a escola e a família

contribuem com a inclusão da criança autista na escola? Quais especialidades estão envolvidas nessa inclusão? É possível ao professor realizar um trabalho de inclusão na sala de aula? De que forma?

Para fundamentar o artigo, utilizamos documentos normativo-legais, como: a Lei n. 12.764/12, que estabelece a Política de Proteção ao Autista, Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (2014); a Lei Brasileira de Inclusão n. 13.146/2015; além dos autores - Reis (2006), Gaiato (2018), Cunha (2017), entre outros.

Em face da presença desse alunado na escola e para que se efetivem tais direitos, bem como o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Profissional de Apoio Pedagógico se faz necessário o diagnóstico clínico da deficiência por meio de uma avaliação e relatório médico. A partir do exposto cabe à escola reorganizar práticas adequadas e direcionadas ao aluno de acordo com suas especificidades ao perpassar todas as fases do ensino relacionadas às ações da educação especial.

A necessidade de escrever este artigo sobre a inclusão do estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto educacional surgiu a partir de vivências com alunos diagnosticados ou não com o TEA. Ao longo dos anos, vimos que a atuação junto a esse público demanda pesquisas e muito estudo para que seja possível assegurar os direitos do indivíduo como aluno, a permanência e o desenvolvimento do mesmo.

Ao trabalhar com crianças autistas, um dos métodos utilizados pelos professores especialistas em Atendimento Educacional Especializado (AEE) e professores de apoio e que pode facilitar o seu trabalho é o método *TEACCH* (*Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children*), que em português constitui Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficits Relacionados com a Comunicação.

Para direcionar a leitura, organizamos o artigo em quatro partes, além da introdução e considerações finais: na primeira parte apresentamos as perspectivas históricas e conceituais do TEA; em seguida evidenciamos a função docente, destacando como as práticas pedagógicas são fundamentais para promover a inclusão de alunos autistas; depois refletimos sobre a importância da relação família, escola e aluno com TEA; e, por fim, esclarecemos o que significa o método *TEACCH*.

Transtorno do Espectro Autista: perspectivas históricas e conceituais

A sociedade se mostra cada vez mais atualizada no que se referem às discussões sobre a importância da educação inclusiva, por meio da aquisição de novos valores e princípios. Desse modo, foram desenvolvidas políticas públicas voltadas para a inclusão de crianças com necessidades especiais em escolas de ensino regular.

Esse fato é derivado de mudanças expressivas que vêm ocorrendo no âmbito da educação escolar, que advertem a importância de adequação dos ambientes educacionais às necessidades de crianças com necessidades especiais. Antes, a escola excluía e rejeitava crianças com deficiência; no entanto, esse quadro foi revertido, haja vista que agora se vê desafiada a promover um ensino de qualidade, através da criação de metas para desafiar e prevalecer às dificuldades encontradas.

Quando a escola recebe um aluno que acredita ter algum tipo de especificidade, deve encaminhá-lo para a avaliação do psicopedagogo que fará um relatório pedagógico descritivo e detalhado. Com isso, o profissional fará os encaminhamentos necessários associados ao diagnóstico e tratamento de acordo com as condições de cada caso. Todo esse cuidado irá proporcionar à família e à escola respaldo legal e pedagógico.

A concepção que emerge é a de que todo indivíduo é dotado de limites e capacidades, independente do diagnóstico. O acesso à escola, a interação com seus pares, tratamento clínico/educacional, parceria entre a família e escola amplia as possibilidades de avanços, pequenos ou grandes, desmistificando mitos quanto aos padrões intelectuais e sociais pré-estabelecidos.

De acordo com Grandin e Panek (2020, p. 46), “quanto mais jovem o indivíduo, mais cedo ele pode intervir, quanto mais cedo for a intervenção, maior o efeito potencial na trajetória de uma pessoa autista”. O desenvolvimento dos estudantes, em especial os autistas, depende em grande parte, de atendimentos

direcionados a cada caso em específico, da atenção e adaptações curriculares, físicas e atitudinais, permitindo e garantindo seu acesso e a permanência a educação com qualidade e equidade, para que os estudantes possam ter uma vida autônoma ou mais próxima possível. Para isso, é necessário tratá-los de forma equitativa.

Em relação à educação, direcionamento, vivências e condutas da vida diária, desde a mais tenra idade, a atuação dos professores regentes, profissional de apoio pedagógico e AEE, os quais vêm buscando cada vez mais metodologias e práticas adequadas para cada situação, para inseri-los nas escolas e na sociedade. O indivíduo deve participar da sociedade/escola, vivenciar experiências de forma natural, sem exagero ou privações, norteados os caminhos, independente do nível de comprometimentos apresentados, tanto físicos como intelectual.

Segundo Orrú (2012, p. 17), a palavra “autismo”, de origem grega “autos”, significa “voltar-se para si mesmo”. Liberalesso e Lacerda (2020, p. 16-17) enfatizam que seu termo “foi utilizado, pela primeira vez, em 1908 pelo psiquiatra suíço Paul Eugen Bleuler para descrever pacientes com sintomas que ele julgava semelhantes àqueles observados na esquizofrenia”. A palavra autismo foi utilizada com o objetivo de descrever o isolamento social dos indivíduos com esquizofrenia, ou seja, os sintomas do autismo tinham semelhança com a referida doença.

Liberalesso e Lacerda (2020) pontuam que o pensamento de Bleuler foi influenciado por Jung, autor do

livro - A psicologia da demência precoce -, publicado no ano de 1906. Esse autor utilizava a palavra esquizofrenia no plural, acreditando que não era uma doença apenas, mas sim um agrupamento de patologias, apresentando um núcleo psicopatológico semelhante. Liberalesso e Lacerda (2020, p. 16-17) esclarecem que:

Em 1911, Bleuler publica sua monografia intitulada “Demência precoce ou o grupo das esquizofrenias”, uma obra clássica na História da Psiquiatria. É justamente neste contexto que Bleuler construiu e fundamentou seu pensamento de que o “autismo” faria parte de um grupo maior de psicopatologias, incluindo-o como “algo semelhante à esquizofrenia”, equívoco conceitual que posteriormente seria corrigido pelas novas descobertas da Psicologia, da Psiquiatria e da Neurologia. Bleuler estudou as neuroses, o alcoolismo, os distúrbios da sexualidade e muitos outros temas, frequentemente influenciado por Sigmund Freud. Reconhecido como um homem extremamente culto, ele conhecia poesia, literatura clássica e estudava os fenômenos da natureza. Faleceu em julho de 1939, em sua cidade natal (LIBERALESSO; LACERDA, 2020, p. 16-17).

As considerações dos autores mostram que o termo autismo passou a fazer parte de um grupo maior de psicopatologias, tendo como inclusão algo com semelhança à esquizofrenia. Conforme evidenciado, a palavra autismo foi criada por Bleuler, com o intuito de apresentar um sintoma da esquizofrenia, que definiu como sendo uma “fuga da realidade”, que incide no isolamento de relação com o mundo externo.

Em 1943, o psiquiatra alemão Leo Kanner, publicou um artigo intitulado - Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo - “considerado um dos estudos mais importantes voltados ao Transtorno do Espectro Autista (TEA)” (LIBERALESSO; LACERDA, 2020, p. 16-17). Kanner descreveu, neste artigo, o autismo infantil como uma síndrome que inclui alterações no contato afetivo, insistência na manutenção de rotina, interesse por objetos estranhos e alterações na comunicação. A partir dessa descrição, o autismo infantil foi considerado como um tipo de psicose infantil.

Uma pessoa que teve destaque e contribuiu na genética para a origem do autismo foi Lorna Wing. Diante aos fatores históricos supracitados, cabe mencionar o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM), que é utilizado por profissionais de todo o mundo, e ajuda no diagnóstico do autismo. De acordo com Associação Americana de Psiquiatria:

O “Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais” (DSM) é um livro editado periodicamente pela Associação Americana

de Psiquiatria, utilizado pelos profissionais de saúde nos Estados Unidos - e na maior parte dos países do mundo - como um norteador para o diagnóstico das condições neuropsiquiátricas. No DSM, constam os critérios clínicos, sinais e sintomas necessários para o diagnóstico de cada transtorno mental, sendo um uniformizador de termos e conceitos para os profissionais de saúde ao redor do mundo (LIBERALESSO; LACERDA, 2020, p. 16-17).

Ainda de acordo com esses autores:

Em 1994, o DSM-IV passa a descrever, de forma detalhada, os critérios para os diagnósticos dos TID e inclui a síndrome de Asperger como um diagnóstico específico. O conceito de TID surgiu na literatura científica no final da década de 1960 e embasado, principalmente, nos trabalhos publicados por M. Rutter, I. Kolvin e D. Cohen, não sendo mais um termo rotineiramente utilizado (LIBERALESSO; LACERDA, 2020, p. 16-17).

Com a evolução das pesquisas, o autismo passou a ser considerado um distúrbio Global do Desenvolvimento como atualmente descrito no DSM-IV ou Transtorno Invasivo do Desenvolvimento na CID 10. Kanner (1943 *apud* LIBERALESSO;

LACERDA, 2020) definiu o autismo como Distúrbio Autístico do Contato Afetivo. O autor descreve crianças com características comuns na incapacidade de relacionar-se com outros, apresentando atrasos no desenvolvimento, preferência pelo mundo interno, inabilidade no uso da linguagem como forma de comunicação, aspecto físico aparentemente normal, comportamentos repetitivos, embora possam apresentar inteligência superior.

Conforme Liberalesso e Lacerda (2020) a partir das pesquisas e descrições feitas por Kanner, apontam que houve uma incidência maior desses comportamentos em crianças do sexo masculino. No entendimento dos autores,

A última edição do DSM-5 (2013) trouxe grandes modificações na estrutura diagnóstica do autismo, uma vez que aboliu o termo “transtorno global do desenvolvimento”, transferiu a síndrome de Rett para outro capítulo e reuniu, sob a nomenclatura de “transtorno do espectro autista”, os termos autismo, síndrome de Asperger, transtorno desintegrativo da infância e transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação. Segundo as diretrizes do DSM-5, os critérios para o diagnóstico do TEA foram divididos em dois grandes grupos: (a) déficits persistentes na comunicação e na interação social verbal e não verbal em múltiplos contextos e (b) padrões

restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (LIBERALESSO; LACERDA, 2020, p. 16-17).

Essa revisão do histórico do Autismo Infantil mostra que, ao longo do tempo, muito se tem estudado e buscado compreender as causas, as melhores formas de tratamento e intervenções para o autismo infantil, porém ainda hoje alguns pesquisadores, além de considerarem o autismo como uma falha no estabelecimento das relações com o outro, abrem um parêntese para uma nova vertente alheia ao orgânico e psíquico, considerando a possibilidade de o autismo ser uma criação da modernidade.

Com base nas ideias de Szabo (2017), o autismo é um distúrbio permanente e severo no desenvolvimento do indivíduo, tornando-o incapacitado. É uma anormalidade no desenvolvimento que se manifesta de maneira leve, moderada e grave. Aparecem basicamente entre o nascimento e os 18 meses de vida, podendo aparecer em qualquer tipo de família, e classe social.

Melo (2014, p. 16) define autismo como “uma síndrome definida por alteração presentes desde a idade muito precoce tipicamente antes dos três anos de idade, e que se caracteriza sempre por desvio qualitativo na comunicação, na interação social, e no uso da imaginação”. O autista caracteriza-se por apresentar sérios problemas na fala, pela incapacidade de relacionar-se com as pessoas de maneira normal.

Conforme a Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012, são consideradas pessoas com TEA aquelas portadoras de síndrome clínica, assim como traz o artigo primeiro, inciso I e II, e § 2º:

[...]

I - Deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade Social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos.

§ 2º A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais (BRASIL, 2012, p.1).

O transtorno do autismo geralmente atinge mais meninos do que meninas. O TEA é um Transtorno Invasivo do Desenvolvimento (TID), que persiste por toda a vida e

não possui curas nem causas conhecidas. O autismo infantil se manifesta em pelo menos uma das três áreas da criança – interação social, linguagem e comunicação –, atrelado a padrões restritos, repetitivos e estereotipados de comportamento. A identificação do autismo infantil é feita por uma equipe multiprofissional de especialistas como: psicólogo, psiquiatra, pediatra, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional e neurologista.

A partir dos conceitos apresentados, verificamos que o TEA é classificado como um transtorno do neurodesenvolvimento, em que as características estão ligadas a prejuízos persistentes nas áreas da comunicação social e recíproca e nas interações sociais, bem como aos padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades.

Um fator característico do TEA é que as crianças evitam o contato visual direto (olhar diretamente nos olhos das pessoas), carecem da capacidade de variar de expressão para estabelecer um contato social e não têm habilidades para compreender as sutilezas comunicativas como: decifrar intenções faciais, sentidos implícitos em um gesto ou em um olhar.

Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (2014), manifestações de prejuízos sociais e de comunicação e comportamentos restritos / repetitivos é o que definem o Transtorno do Espectro Autista, sendo claras no período do desenvolvimento. Diante disso, deve-se realizar intervenção, além dos apoios, os quais podem dissimular essas dificuldades pelo menos em alguns contextos. Os sintomas, contudo, continuam suficientes para causar prejuízo atual

no funcionamento social, profissional ou em outras áreas importantes da vida do indivíduo.

Ainda de acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (APA, 2014), o TEA é caracterizado por déficits constantes na comunicação social e na influência mútua social em diversos contextos, compreendendo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação empregados para a interação social e em habilidades para desenvolver, conservar e incluir relacionamentos. Além dos déficits na comunicação social, o diagnóstico do referido transtorno demanda a presença de padrões circunscritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades.

O registro das características clínicas individuais do TEA é realizado por meio do uso de especificadores (com ou sem comprometimento intelectual concomitante; com ou sem comprometimento da linguagem concomitante; associado a alguma condição médica ou genética conhecida ou a fator ambiental), bem como especificadores que apresentam os sintomas autistas (idade da primeira preocupação; com ou sem perda de habilidades estabelecidas; gravidade). Tais especificadores oportunizam aos clínicos a individualização do diagnóstico e a comunicação de uma descrição clínica mais rica dos indivíduos afetados. Podemos citar como exemplo que muitos indivíduos, que antes foram diagnosticados com transtorno de Asperger, posteriormente são diagnosticados com TEA, sem comprometimento linguístico ou intelectual.

É importante ressaltar que, de acordo com Cunha (2017),

O autismo tem diferentes níveis de gravidade e está relacionado com outros sintomas que começam na infância. Há casos severos de alteração comportamental, mas é absolutamente certo que o diagnóstico precoce, o tratamento especializado e a educação adequada propiciam mais independência e melhoram a qualidade de vida em qualquer nível do autismo, tornando a interação entre escola e família altamente relevante (CUNHA, 2017, p. 12).

Assim, cabe à família em parceira com a escola e, quando se fizer necessário o tratamento clínico, concentrar esforços para melhorar a qualidade de vida do estudante, dos profissionais envolvidos e de sobremaneira dos familiares. De acordo com DSM-5 manual de Diagnóstico e Estatístico e Transtornos Mentais, produzido pelo site Neurosaber:

O autismo é um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por dificuldades de interação social, comunicação e comportamentos repetitivos e restritivos, em que os níveis variam entre leve, moderado e severo. No Nível 1 – Leve em relação a

interação e a comunicação social as pessoas apresentam prejuízos mas não necessitam tanto de suporte, tem dificuldades nas interações sociais, respostas atípicas e pouco interesse em se relacionar com o outro, em relação ao comportamento, apresentam dificuldade para trocar de atividade, independência limitada para outro cuidado, organização e planejamento. No Nível 2 – Moderado. As pessoas com nível moderado de autismo, em relação à interação e comunicação social, necessitam de suporte substancial, apresentando déficits na conversação e dificuldades nas interações sociais, as quais, muitas vezes, precisam ser mediadas. Em relação ao comportamento podem apresentar dificuldade em mudar de ambientes, desviar o foco ou a atenção, necessitando suporte em muitos momentos. Nível 3 – Severo As pessoas com nível severo de autismo, em relação à interação e comunicação social, necessitam de muito suporte, pois apresentam prejuízos graves nas interações sociais e pouca resposta a aberturas sociais. Em relação ao comportamento, apresentam dificuldade extrema com mudanças e necessitam suporte muito substancial para realizar as tarefas do dia a dia, incluindo as de autocuidado e higiene pessoal. Além desses fatores, outros critérios específicos para o diagnóstico de autismo são:

prejuízo intelectual e de linguagem, condição médica ou genética, outras desordens do neurodesenvolvimento ou transtornos relacionados (NEUROSABER, 2020, online).

Dada a definição do TEA, a presença do discente na escola com esse diagnóstico, independente do nível e do grau de escolarização ao qual está inserido, exige dos docentes muitas pesquisas teórico/prática para que possam ampliar as possibilidades de atendê-los e auxiliar no desenvolvimento dos mesmos de forma mais assertiva. Para Grandin e Panek (2020, p. 210-211), “a ignorância e as interpretações incorretas sempre são difíceis de superar quando passam a fazer parte do sistema de crenças de uma sociedade”. Esse fato, até certo ponto, é compreensível, pois há algumas deficiências/transtornos que são mais difíceis de diagnosticar e também serem tratados e aceitos e que demanda muitas pesquisas para encontrar o melhor tratamento e o mais precoce possível com ganhos significativos.

Gaiato (2018, p. 75) afirma que “nosso cérebro possui uma incrível capacidade de criar e remodelar suas redes neurais de acordo com os estímulos que recebem”. Diante dessa abordagem a necessidade da prática da pesquisa por parte do profissional da educação vem sendo ampliada cada vez mais visando o aporte para a práxis pedagógica.

A função docente: práticas pedagógicas para promover a inclusão de alunos autistas

Quando nos referimos à inclusão de alunos com necessidades especiais na rede de ensino regular, sabemos que podem ser encontrados muitos desafios que exigem uma reorganização profissional e criatividade por parte do professor, pois a mera inserção do aluno na escola não é apropriada para garantir acesso ao conhecimento. Sobre essa questão, Cunha (2019) alega que:

Quando acreditamos no indivíduo, no seu potencial humano e na sua capacidade de reconstruir seu futuro, o incluímos, e nossa atitude torna-se o movimento que dará início ao seu processo de emancipação. Na verdade, a inclusão escolar inicia-se pelo professor. Percebemos que com a necessidade da educação inclusiva, são criadas as leis, mas nem sempre existem as possibilidades de preparação daqueles que trabalham na escola (CUNHA, 2019, p. 101).

O conhecimento sobre a criança autista é o principal passo para que o professor colabore com o desenvolvimento de seus alunos. Mesmo não sendo especialista em educação especial e inclusiva ou em TEA, o educador pode fazer a diferença para

essas crianças, desde que tenha conhecimento sobre o assunto e sejam providas de amor, paciência e dedicação. Nesse sentido, Cunha (2020, p. 100) compreende que “um aluno que ama aprender, aprende melhor; e um professor que ama ensinar, ensina melhor”.

No processo de inclusão o professor é o mediador, haja vista que é ele quem agencia o contato inicial da criança com a sala de aula e tem a responsabilidade de incluí-la nas atividades com toda a turma. Com base no assunto, Duarte (2016) defende que:

Com relação à sua participação na inclusão da criança com autismo em escolas de ensino regular, o professor tem um papel determinante, pois é ele quem recebe e estabelece o primeiro contato com a criança, seja positivo ou negativo, dessa forma ele é um grande responsável por efetivar ou não o processo de inclusão, considerando o que é seu dever criar possibilidades de desenvolvimento para todos, adequando sua metodologia as necessidades diversificadas de cada aluno (DUARTE, 2016, p. 69).

O atendimento aos alunos com necessidades especiais na rede regular de ensino estabelece mudanças no âmbito escolar, como: práticas pedagógicas condizentes com as singularidades

dos alunos; participação da família; apoio de especialistas (psicólogos, fonoaudiólogos, neurologistas, etc.) para ajudá-los a desenvolver a socialização, a autonomia, pensamento, a linguagem, a autoconfiança, o que mostra a importância de pessoas capacitadas na área.

Durante a realização das atividades, quando o professor percebe que o autista fugiu para o seu mundo, com algum objeto em suas mãos, tornando-se desatencioso, a conversa é um recurso para trazê-lo de volta à realidade. Duarte (2016, p. 26) evidencia que, “quando isso ocorrer devem ser introduzidas novas tarefas ou atividades para despertar o interesse na criança, e comportamentos que melhorem seu desenvolvimento”.

Para que o processo de inclusão ocorra, cabe às escolas, juntamente com os professores e funcionários, realizarem cursos de capacitação e especialização na área de inclusão, para poderem melhor atender essas crianças. Com base nas ideias de Barbosa *et al.* (2013):

Professores, orientadores, supervisores, direção escolar, demais funcionários, famílias e alunos precisam estar conscientes dessa singularidade de todos os estudantes e suas demandas específicas. Esta tomada de consciência pode tornar a escola um espaço onde os processos de ensino e aprendizagem estão disponíveis e ao alcance de todos, onde diferentes conhecimentos e culturas são mediados de

formas diversas por todos os integrantes da comunidade escolar, tornando a escola um espaço compreensivo e inclusivo (BARBOSA *et al.*, 2013, p. 19781).

Já do ponto de vista de Mantoan (2016), a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional e, principalmente, não diz respeito apenas a alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral.

Assim, a inclusão ocorre por meio de procedimentos no ensino, para que o aluno desenvolva suas habilidades; o que exige paciência e perseverança para com o autista especificamente. Segundo Riviere (2014), a criança com autismo deve ter acesso à educação formal e, no contraturno, receber apoio especializado na sala de AEE, visando propagar a inclusão da mesma e desenvolvê-la em sua vida estudantil. Nesse contexto, o professor deve ter competências e habilidades para realizá-lo.

O professor precisa buscar conhecimento sobre o assunto para melhor conhecer a especificidade do seu aluno, bem como necessita promover metodologias que possam ajudar a incluir este aluno com autismo no ambiente escolar. Em outras palavras, compreender o autismo não ajuda somente o aluno, mas também permite que o professor amplie seu repertório de trabalho, repense suas práticas e seus conceitos em sala de aula.

De acordo com Cunha (2019), para as instituições de ensino atenderem aos propósitos descritos, deverão adequar e organizar os espaços e os profissionais em consonância com as necessidades do atendimento à diversidade discente. No que se refere ao quadro docente, a escola deve promover condições essenciais de trabalho e possibilitar a constante atualização e demais capacitações dos seus profissionais para se obter o resultado planejado, caso contrário, os resultados podem não ser tão positivos.

A maior dificuldade encontrada no processo de inclusão é o fato de a grande maioria dos educadores estar condicionada às práticas de ensino provenientes das tendências pedagógicas que foram incorporadas ao senso comum, em razão do modelo que predominou na educação por anos. Orrú (2012) pondera que a formação precisa ser contínua:

Para nós fica claro que o espaço para gerar conhecimentos, reflexões, conscientização e tomadas de decisão a partir de uma abordagem que privilegia a interação social com o outro, garantindo a possibilidade de exprimirem seus sentimentos, suas ideias, expandirem sua criatividade, tomarem decisões segundo o seu conhecimento e vivência diária com um aluno, é fundamental para um processo de formação consciente, contínua e de transformação tanto para os alunos como para os próprios professores (ORRÚ, 2012, p. 257).

Conforme Cunha (2019), a forma de ensinar é também a forma que se aprendeu nos bancos escolares durante os anos em que o docente de hoje era o discente de ontem. Essa maneira de aprender e de ensinar que é transmitida de geração em geração. No entanto, não dá mais conta da diversidade que há nas salas de aula. Por isso, a necessidade cada vez maior do professor buscar novos conhecimentos, novas práticas e metodologias para trabalhar com as diversidades de alunos em sala de aula.

Mantoan (2016) considera o professor uma referência para o aluno e não apenas um mero instrutor, enfatizando a importância de seu papel tanto na construção do conhecimento como na formação de atitudes e valores do cidadão.

Com base em Rosa *et al.* (2017), o ensino para alunos autistas necessita avançar, pois a não aceitação ainda acontece, muitas vezes, por parte das escolas. Desse modo, recomenda-se que as práticas pedagógicas sejam respeitadas e desenvolvidas em função das limitações de cada criança, mas nunca deixando de incentivar a superação do aluno com autismo. Cunha (2020, p. 109) assegura que “o professor precisa sempre usar palavras de incentivo para os estudantes. Também crer e fazê-los crer que são importantes”.

Nesse sentido, o aluno autista necessita de uma metodologia que contribua para seu crescimento; as salas devem ter números reduzidos de alunos, facilitando a assistência do professor ao aluno autista, pois é importante a criação de rotinas de trabalho e segui-las diariamente, como: arrumação

da sala, formas de escrever no quadro; também é preciso um ambiente calmo e sem agitação, de maneira que mudanças bruscas no ambiente podem irritar a criança autista. Sobre o assunto, Duarte (2016) considera:

Alguns pais de crianças com autismo sabem que frequentemente os seus filhos apresentam dificuldades em tolerar alterações da rotina com adesão a rituais ou rotinas não funcionais, maneirismos motores estereotipados e repetitivos. O aluno autista pode se sentir incomodado por pequenas mudanças em sua rotina diária, o que resulta muitas vezes em violentos ataques de raiva (DUARTE, 2016, p. 25-26).

Portanto, sempre que houver mudanças, é necessário mudar o cronograma do autista, o professor precisa avisá-lo com antecedência e ir preparando o aluno em função do processo de adaptação.

A efetivação do aprendizado de todos é um desafio a ser enfrentado por todos os que aceitam e decidem por uma educação inclusiva com equidade, pois se faz necessário unir respaldos legais, pesquisas e embasamentos teóricos/científicos, bem como garantir a aplicabilidade prática. Além disso, para alcançar o maior quantitativo de pessoas possíveis engajadas nesse propósito de aceitação, conscientização e disseminação

da necessidade das escolas/sociedade é necessário adequar práticas pedagógicas. Desta forma, quando o espaço escolar é reorganizado para atender às especificidades dos alunos, proporciona estímulos adequados ampliando as possibilidades de desenvolvimento, motor, cognitivo, sócio afetivo, de comunicação e interação social.

A importância da relação família, escola e aluno com TEA

Diante das inúmeras dificuldades enfrentadas pelo aluno com TEA em sala de aula, é importante compreender que o quanto antes pais e professores perceberem o transtorno, mais chances terão de ajudá-la no seu desempenho escolar.

Conforme Tiba (2016) é necessário os pais estabelecerem limites bem cedo e de maneira clara, pois a força dos pais em transmitir aos filhos a diferença entre o que é aceitável ou não, adequado ou não, entre o que é essencial e supérfluo é muito importante. Para um aluno com TEA as normas de comportamentos devem ser muito bem planejadas e claras, a criança precisa de um meio familiar que tenha rotinas, que seja previsível e que os familiares especifiquem exatamente o que é esperado dela.

A família ensina às crianças como se aproximar das pessoas, a resolver problemas e traçar metas, assim como negociar as tensões entre desejos individuais e expectativas sociais. Sob esse ponto de vista, é importante que o trabalho da

escola e da família seja feito em parceria, haja vista que a criança precisa de organização. Silva (2012) explica que o educador e a família precisam conservar um diálogo contínuo por meio da comunicação escrita fundamentada na ética e na parceria. Essa comunicação deve ter como premissa a cooperação entre ambos, e de modo algum esse diálogo deve ser visto como meio de exigência e competitividade.

Do ponto de vista de Topczewski (2011), a falta de harmonia entre família e escola, além de dificultar o rendimento escolar da criança, ainda prejudica a implementação de um tratamento eficiente no que diz respeito a outras inúmeras dificuldades como o abandono escolar e o surgimento de outros distúrbios comportamentais.

De acordo com Benczik e Bromberg (2012) é fundamental que família e escola compreendam as dificuldades que a criança enfrenta para que, de alguma maneira, possam auxiliá-lo no processo de aprendizagem. E, uma das metas do tratamento diferenciado é ajudar e fazer com que as dificuldades sejam ajustadas, de forma que a criança se sinta confortável em ser um pouco diferente e com necessidade de modificações em seu estilo de vida.

Portanto, cabe aos pais e professores o papel de protagonistas no processo de ensino e aprendizagem dessas crianças, tendo em vista que essas precisam sentir-se compreendidas, acolhidas e aceitas em suas dificuldades.

Método *Teacch* – uma prática pedagógica para autistas

Segundo Ferreira (2016), o método *TEACCH* foi criado e desenvolvido na década de 1960, no Departamento de Psiquiatria, da Faculdade de Medicina, na Universidade da Carolina do Norte - EUA, por Eric Schopler e outros pesquisadores. Fonseca e Ciola (2014 *apud* FERREIRA, 2016, p. 33) constata que:

O *TEACCH* se baseia na adaptação do ambiente para facilitar a compreensão da criança em relação a seu local de trabalho e ao que se espera dela. Por meio da organização do ambiente e das tarefas de cada aluno, o *TEACCH* visa o desenvolvimento da independência do aluno de forma que ele precise do professor para o aprendizado de atividades novas, mas possibilitando-lhe ocupar grande parte de seu tempo de forma independente.

Para trabalhar com o método *TEACCH*, utiliza-se uma avaliação da criança, esta denominada de Perfil Psicoeducacional Revisado (PEP-R). Nesta avaliação, identifica-se os pontos fortes e de maior interesse e as dificuldades da criança. A partir desses resultados, a equipe organiza um planejamento individualizado.

Ferreira (2016) evidencia que o autismo funciona como se fosse uma cultura diferente, já que afeta no indivíduo a

maneira das atividades de vida diária: como ele come, como se veste, ocupa seus momentos de lazer, se comunica, etc. A função do professor, do psicopedagogo e da família de pessoas com autismo equivale ao de um intérprete, fazendo a conexão entre duas culturas diferentes (FERREIRA, 2016).

O método *TEACCH* é planejado e estruturado com adequações do ambiente para facilitar a compreensão da criança em relação a seu local e ao que se espera dela. Por meio da organização do ambiente e das tarefas de cada aluno, o *TEACCH* visa o desenvolvimento da independência do estudante, de forma que a criança necessita da mediação do professor e da família para aprendê-lo.

Conforme Ferreira (2016), o método não utiliza o ensino estruturado como uma técnica para organizar o ensino da criança, mas sim para encontrar a forma de estrutura e organização que melhor se adeque à criança e pela qual ela possa compreender melhor o seu ambiente e, assim, aprender de forma mais eficiente.

Fonseca e Ciola (2014 *apud* FERREIRA, 2016) destacam que o Programa *TEACCH* procura entender como a pessoa com autismo pensa, vive, aprende e responde ao ambiente, a fim de promover aprendizagem com independência, autonomia e funcionalidade.

Na percepção de Fonseca e Ciola (2014 *apud* FERREIRA, 2016), o *TEACCH* não é um método que se compra em um pacote fechado e que tem regras numeradas a serem obedecidas; mas sim um sistema de orientação de base visual, com apoio na

estrutura e na combinação de vários recursos para aprimorar a linguagem, aprendizagem de conceitos e mudança de comportamento.

Desse modo, por meio desse método é possível compreender de maneira aprofundada a criança, o ambiente dela e os recursos que o professor dispõe para trabalhar. Cada educador pode adequar os conteúdos às ideias gerais que lhe serão oferecidas no espaço de sala de aula, escola e o ambiente familiar. E, o psicopedagogo pode utilizar recursos disponíveis às características da própria personalidade das crianças, de modo que ela compreenda e responda. A partir desse método, evidencia-se que o planejamento deve contemplar o envolvimento de todos que estarão trabalhando com a criança. Ao planejar, o currículo deve ser consultado para articular os conteúdos, necessidades específicas do cotidiano e materiais com as devidas adequações.

Considerações Finais

Ao iniciarmos esse estudo estabelecemos como compreender a importância inclusão do estudante com TEA no contexto escolar. Nesse sentido, ao longo do texto mostramos a função do professor como mediador de práticas pedagógicas no processo de inclusão escolar de alunos com TEA no contexto escolar. Além disso, evidenciamos a importância da inclusão na educação associada à família.

A atuação do professor na educação do autista é muito importante, haja vista que esse profissional irá mediar o conhecimento. E, como o autismo interfere na construção das relações interpessoais, é preciso que o professor crie um vínculo de afetividade e confiança.

Na medida em que a escola e a família intensificam os esforços na busca de uma inclusão fundamentada em respaldos legais, teóricos e atitudinais contribuem de forma significativa com a inclusão da criança autista na escola. Para que isso seja possível, conforme vimos ao longo do estudo, é preciso o auxílio de profissionais como professor regente, profissional de apoio à inclusão, bem como o Atendimento Educacional Especializado, além de profissionais de especialidades na área da saúde que fornecem tratamentos e suportes específicos e apropriados a cada necessidade.

Todos que estiverem, direta ou indiretamente, envolvidos nessa inclusão podem contribuir para tornar a inclusão efetiva. Desse modo, os professores e toda a comunidade escolar precisam criar um ambiente inclusivo em que todos se sintam acolhidos, independente das especificidades. É necessário, conforme Mantoan (2016), a quebra de velhos paradigmas educacionais que se pautam na homogeneidade.

Ao professor cabe realizar um trabalho de na sala de aula que envolva todos os alunos, estabelecendo essa cultura inclusiva, eliminando as barreiras atitudinais, quebrando tabus e preconceitos minimizando a exclusão dentro e fora da sala de aula, da escola e da sociedade, só se tornará possível quando

todos os envolvidos no ambiente escolar. Para isso se faz necessário implementar ações educativas inclusivas no projeto político pedagógico, regimento interno, projeto curricular e plano de ação que permitem que a escola da vida entre para a vida da escola, com objetivo de buscar a melhor forma de organizar o ensino para que todos sejam beneficiados.

No processo de inclusão escolar de alunos com TEA, o professor precisará identificar as características do aluno autista e as possibilidades de ações que pode desenvolver com ele no cotidiano da rotina escolar. A parceria com o profissional do AEE é indispensável, pois, nesse pequeno espaço, com um número reduzido de alunos (o melhor seria se fosse apenas um) e com um trabalho mais individualizado, os avanços podem ser mais significativos. Esses avanços podem ser observados na sala de aula regular e também no ambiente familiar, e a função desses espaços será motivar e observar cada passo nesse desenvolvimento contínuo dos alunos portadores de autismo.

Diante do exposto, a inclusão de alunos com autismo em sala de aula regular é um direito assegurado por lei. No entanto, ainda existe exclusão da parte das escolas e dos professores, pelo fato de não estarem preparados para atenderem alunos com necessidades especiais. Diante disso, a inclusão desses alunos depende de mudanças e transformações nas instituições de ensino, para receber o estudante, com ou sem deficiência, e oferecer condições adequadas e diferenciadas em sua inserção na escola.

Tendo em vista o fato de existirem autistas na rede regular de ensino que necessitam de estratégias de ensino mais adequadas a otimizar sua aprendizagem, um dos métodos pensados para educar esses alunos, conforme demonstramos ao longo desse estudo, é o *TEACCH*. Isto porque, dependendo do grau de autismo, este método pode melhorar a aprendizagem, haja vista que eles não aprendem como as outras crianças. Além desse método, a especial atenção aos autistas é fundamental, bem como a capacitação dos professores para colocarem em prática a referida metodologia, objetivando atingir metas de aprendizagem que sejam significativas a esses alunos.

Por meio deste estudo, vimos que através do método *TEACCH*, o atendimento educacional especializado deverá contar com um espaço que seja propício para o bom atendimento do autista, observando cada detalhe, para que tudo corresponda às necessidades desse aluno. O mesmo pode-se dizer do aspecto pedagógico, pois os detalhes apresentados pela metodologia *TEACCH* são essenciais para que haja progresso e para que o aluno se desenvolva, respeitando sua individualidade e seu desenvolvimento; sem excluir o aluno da sala de aula regular e proporcionando uma interação inclusiva com o grupo.

Finalizamos com a reflexão de que a escola de ensino regular, com o apoio do atendimento educacional especializado, dispendo de um espaço adequado e de profissionais comprometidos, pode desenvolver com muita propriedade e com riquíssimos resultados a metodologia *TEACCH*.

APA. AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais** [recurso eletrônico] : DSM-5; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento *et al.*; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli *et al.* 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BARBOSA, A. M. *et al.* O Papel do Professor Frente à Inclusão de Crianças com Autismo. **Congresso Nacional de Educação EDUCERE**, 2013, Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/7969_6165.pdf. Acesso em: 12 jan. 2023.

BENCZIK, Edyleine. B. P.; BROMBERG, M. C. Intervenções na escola. In: ROHDE, L. A.; MATTOS, P. (Orgs.). **Princípios e práticas em transtorno de déficit de atenção/hiperatividade**. Porto Alegre: Artmed, 2012. p. 199-218.

BRASIL. MEC/SECADI. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 11 jul. 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). Brasília, DF: Presidência da República/Casa Civil, 2015.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 20 jan. 2023.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão:** psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. Rio de Janeiro: Wak, 2017.

CUNHA, E. **Autismo na Escola:** um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar. 6. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2019.

CUNHA, E. **Autismo e Inclusão:** psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família 8. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2020.

DUARTE, A. F. **Conversando sobre autismo com pais e educadores.** São Paulo: ALL Print, 2016.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. Alunos com deficiência e seu direito à educação: trata-se de uma educação especial? In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org.). **O desafio das diferenças nas escolas.** Petrópolis: Vozes, 2011.

FERREIRA, P. P. T. **A Inclusão da Estrutura TEACCH na Educação Básica.** Frutal - MG: Prospectiva, 2016.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa, 3ª ed., Porto Alegre: Artmed, 2009.

GAIATO, Mayra. **SOS autismo**: guia completo para entender o Transtorno do Espectro Autista. São Paulo: Nverso, 2018.

GRANDIN, Temple; PANEK, Richard. **O cérebro autista**: pensando através do espectro. 12. ed. Rio de Janeiro: Record, 2020.

LIBERALESSO, P.; LACERDA, L. **Autismo**: compreensão e práticas baseadas em evidências. Curitiba - PR, 2020.

LUDKE, Marli.; ANDRÉ, Menga. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, Maria Tereza Egler. **Inclusão Escolar**: O que? Por quê? Como fazer? 1. ed. 3. impr. São Paulo: Moderna, 2016.

MELLO, Ana Maria Ros de. **Autismo**: Guia Prático. Brasília: CORDE, 2014.

MENESES, Thaís Monteiro; COELHO, Andréia Carla Lima; OLIVEIRA, Antúlio e SEIXAS, Cláudia Accioly de. **Ensino superior**: uma proposta no atendimento educacional especializado. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA7_ID8008_12082016123257.pdf. Acesso em: 08 jul. 2022.

NEUROSABER. **DSM-5 e o diagnóstico no TEA**. 01/10/2020.

Disponível em: <https://institutoneurosaber.com.br/dsm-5-e-o-diagnostico-no-tea/>. Acesso em: 15 jan. 2023.

ORRÚ, Sílvia Ester. **Autismo, Linguagem e Educação: Interação social no cotidiano escolar**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Wak, 2012.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas. **Educação Inclusiva: limites e perspectivas**. Goiânia: Descubra, 2006.

RIVIERE, Angel. O autismo e os transtornos globais do desenvolvimento. In: COLL, Cesar. *et al.* **Desenvolvimento psicológico e educação**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

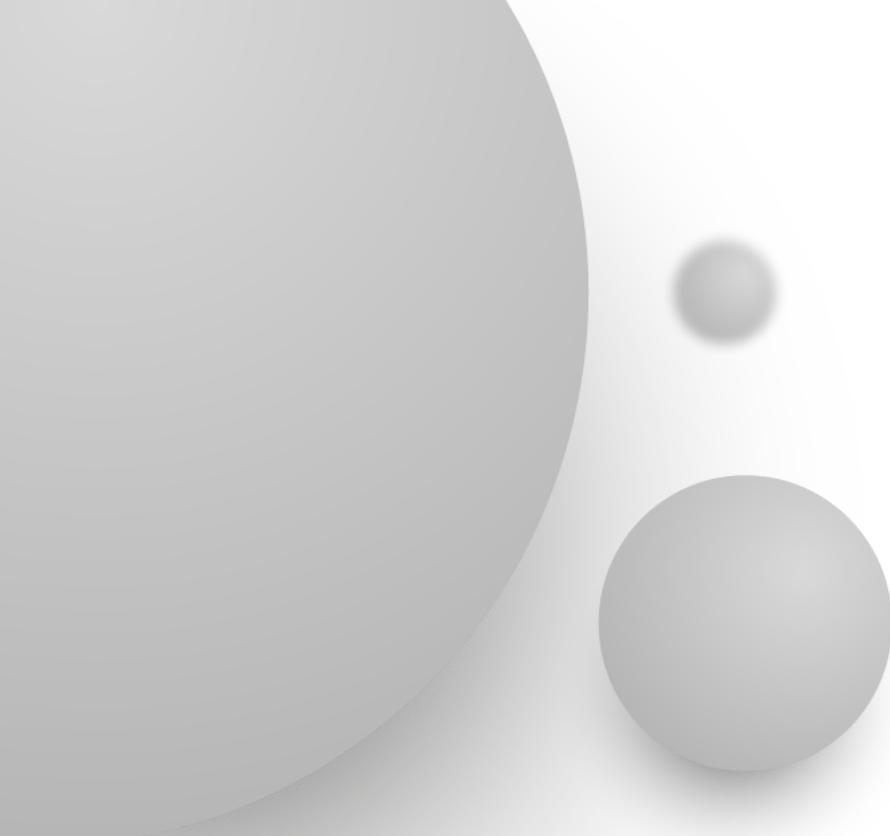
ROSA, Anna Paola de Melo. *et al.* O professor a e a Inclusão do Educando Autista na Escola Comum do Ensino Regular: Os Desafios na Prática Pedagógica. Memorial TCC – **Caderno da Graduação** – 2017. Disponível em: <https://cadernotcc.fae.emnuvens.com.br/cadernotcc/article/download/212/105>. Acesso em: 14 dez. 2022.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Mentes Inquietas: entendendo melhor o mundo das pessoas distraídas, impulsivas e hiperativas**. São Paulo: Gente, 2012.

SZABO, Cleusa. **Autismo em Questão**. São Paulo: Angellara, 2017.

TIBA, Içami. **Disciplina, limite na medida certa**. São Paulo: São paulo: Gente, 2016.

TOPECZEWSKI, Abram. **Transtorno do Espectro Autista (TEA): Como lidar?** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.



VIII. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM OLHAR PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM ALUNOS DIAGNOSTICADOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NA ALFABETIZAÇÃO

Katrine Ribeiro Gonzaga Borges

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5487723340386756>

Hella Thabata da Silva Souza

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5551877149266352>

Maria Helena Ribeiro Gonzaga

Lucilene Ribeiro Vieira

VIII. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM OLHAR PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM ALUNOS DIAGNOSTICADOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NA ALFABETIZAÇÃO.

Katrine Ribeiro Gonzaga Borges, Docente, MT/Brasil

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5487723340386756>

Hella Thabata da Silva Souza, Pedagoga, MT/Brasil

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5551877149266352>

Maria Helena Ribeiro Gonzaga, Estudante universitária de Pedagogia/MT/Brasil

Lucilene Ribeiro Vieira, Estudante universitária de Pedagogia/MT/Brasil

Introdução

Este artigo tem como finalidade abordar sobre as práticas pedagógicas com alunos diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na alfabetização, buscando discutir tais práticas docentes para dialogar com outros professores, pois é recorrente ter em sala um aluno com autismo.

Nesse sentido a Constituição Federal de 1988, apresenta:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e

incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Por isso, a educação é um direito de todos, independente da classe social, sexo, raça e etnia, como também, a Constituição Federal de 1988 prevê que “as crianças com deficiência não precisariam e não deveriam estar fora do ensino infantil e fundamental das instituições de ensino regular, frequentando classe e ensino especial”, como também, a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), que surgiu para explicar a responsabilidade e comprometimento do poder público com a educação inclusiva. Pois, alunos com transtornos não tem uma visão e percepção como os demais, isso acaba afeta o seu desempenho e desenvolvimento escolar.

O transtorno é um distúrbio do neurodesenvolvimento, Boralli (2007) define que o autista apresenta um desenvolvimento que não é equilibrado, desse modo ele necessita passar pelo estágio de acomodação de Piaget na aprendizagem, pois deixa claro que as crianças autistas demoram mais tempo para aprender, principalmente na adolescência. Entende-se que, ao longo do tempo, os conceitos sobre o autismo foram passando por modificações, todavia se reconhece como um distúrbio relacionado ao desenvolvimento humano, o qual vem sendo aprofundado há mais de 60 anos. (MAIA *et al.*, 2019).

Ao ser diagnosticado, o discente deve receber atenção de profissionais, pois está previsto em lei, legislação que garante seu acesso, permanência e pleno aprendizado em escolas de ensino regular.

Nesse ínterim, é um dever do Estado oferecer ensino de qualidade para todos, não substituindo a escola comum inclusiva. Para Mantoan (2008, p. 31), o Estado deve “[...] oferecer escolas comuns para todos, escolas especiais inferiorizam, discriminam, limitam e excluem, garantindo o atendimento educacional especializado, não desconsiderando as particularidades de alguns alunos e suas necessidades”. Sendo assim, a participação efetiva da família juntamente com a escola, pois ela proporciona projetos e a sala de recurso, como ferramenta de aprendizagem de forma significativa.

Esse processo de ensino-aprendizagem é desafiador, tanto para os pais, educadores, como também instituições de ensino, ou seja, é direito de todos. É necessário conhecer a criança com autismo, porque cada um tem características, sintomas e graus diferentes. Sendo assim, é preciso uma boa comunicação entre a família e os profissionais que atendem o estudante autista.

Posto isto, o Estado, a escola e a família, devem trabalhar como um todo para que possam assim garantir o direito da criança, é necessário adaptações e estratégias diferenciadas para a inclusão do TEA em sala de aula. Temos que aprender com a diversidade, para assim, saber enfrentar os desafios, buscar soluções, conhecimentos e elaborar um plano pedagógico para então favorecer a inclusão do indivíduo na sociedade.

Nesse contexto, este artigo teve como objetivo geral expor os desafios e práticas do professor em sua prática pedagógica na alfabetização dentro de um contexto inclusivo, haja vista que, a contribuição do professor é necessária e seus esforços são significativos, pois algumas pessoas têm de ser preconceituosas, ironiza e são mal informadas com esses transtornos e suas limitações.

Desse modo, percebe-se nessa inclusão a importância do planejamento, do diálogo, das metodologias, a fim de garantir que essas crianças estejam posicionadas quanto ao espaço e tempo, assim o professor deve manter uma rotina, e se houver alguma mudança é fundamental que sejam informados e preparados para tais mudanças, nesse sentido não causará estranhamentos em seu comportamento ou atrapalhe seu aprendizado.

Sem dúvida, é muito importante a interação entre professores x aluno, colegas e pais, formulando juntos estratégias para propiciar o crescimento cognitivo e social dos mesmos. Ademais, é necessário que perceba que o processo de inclusão não é só interagir com eles, esses momentos são essenciais, porém não são suficientes, pois com ensinamentos e aprendizado certos vão dar oportunidades de construir o universo juntos.

Em face do exposto, entende-se que a natureza desse artigo se tratou de uma pesquisa básica e bibliográfica por meio de artigos científicos relacionados com o tema, livros, por exemplo, Mantoan (2008), Boralli (2007), Freire (1993) entre

outros, cujo objetivo foi produzir conhecimento a respeito da temática e a prática docente, diante das questões apontadas, a forma de abordagem foi à qualitativa, tendo em vista que visou entender o processo de ensino-aprendizagem, trazendo como seu principal foco o processo e seu significado em relação ao aluno TEA.

Sucessivamente, a pesquisa seguiu uma linha exploratória, considerando-se que visou proporcionar maior familiaridade com o tema e problema investigado, utilizou-se a pesquisa descritiva e de campo, visto que, tornou-se necessário diálogos com docentes da alfabetização sobre o aluno autista. Quanto ao método do procedimento, entende-se que há necessidade de buscar melhorias e métodos significativos para o processo de construção do conhecimento, ou seja, agregar a prática docente com outros professores.

Para a sistematização textual deste artigo, abordou-se a observação de sala de aula com alunos autistas, a partir da rotina escolar durante a alfabetização, como também estratégias de ensino, atividades que foram positivas e negativas e a socialização do indivíduo em sociedade.

Nesta perspectiva, surgiu do interesse sobre o tema, tendo em vista a relevância da importância de se contribuir para o processo de alfabetização das crianças com necessidades educacionais específicas, como o TEA na alfabetização, bem como inteirar-se sobre o que está sendo feito para garantir uma aprendizagem satisfatória e significativa, isto é, dialogar com outros professores e com os familiares e deixar práticas

pedagógicas que são fundamentais como garantia de um ensino de qualidade e promissor.

Transtorno do Espectro Autista (TEA) X Alfabetização

O autismo é um transtorno de desenvolvimento infantil neurobiológico e genético, pode apresentar sinais em crianças de dois anos ou até mesmo antes, em crianças maiores esse transtorno pode afetar de forma mais prejudicial sendo a comunicação, interação social e o aprendizado, porém o nível de envolvimento é de acordo com o grau apresentado, podendo ser tratado de forma com que os sintomas possam ser mais leves ou até mesmo serem minimizados por terapias ocupacionais.

Normalmente crianças com autismo, apresentam problemas na fala, comportamentos repetitivos e sem interação social, podendo ressaltar que o autismo não afeta o desenvolvimento físico. De acordo com a Organização Mundial da Saúde, (OMS, 1984, p. 81), o autismo é:

Uma síndrome presente desde o nascimento, que se manifesta invariavelmente antes dos 30 meses de idade. Caracteriza-se por respostas anormais a estímulos auditivos ou visuais, e por problemas graves quanto à compreensão da linguagem falada. A fala custa a aparecer e, quando isto acontece, nota-se ecolalia, uso

inadequado dos pronomes, estrutura gramatical imatura, inabilidade de usar termos abstratos. Há também, em geral, uma incapacidade na utilização social, tanto da linguagem verbal quanto corpórea.

Sobretudo, entende-se que crianças que apresentam este transtorno (TEA), tem que ser inserida de forma igualitária na instituição escolar, para que o índice de crianças autistas analfabetas diminua, bem como, é essencial o docente estudar metodologias e estratégias para que alunos com autismo possam ser alfabetizados no ensino regular com o acompanhamento necessário.

Faria *et al.* (2015, p. 233) afirmam que, “é sabido que a maioria dos autistas não aprende naturalmente em ambientes normais, no entanto, sob orientações e instruções apropriadas, muitos deles podem aprender uma grande variedade de conteúdos”. Por isso, a alfabetização de crianças com autismo precisa de um planejar e adequar a todas as necessidades da criança, uma vez que faz-se presente, as dificuldades que ela pode apresentar no processo de alfabetização. Conforme sabemos, lidar com elas no ambiente em sala de aula é desafiador, já que saber agir e trabalhar a maneira mais acessível e intervir, requer observar suas potencialidades e habilidades, saber identificar suas necessidades e interesses, e, baseando-se nessas observações, apresentar práticas pedagógicas eficazes, em primeira mão, no processo de alfabetização é complexo

e é essencial para que o indivíduo possa e consiga viver em sociedade; ademais, o código linguístico faz-se por signos ajustados socialmente, para transmitir uma ideia ou um ponto de vista.

Nesse ínterim, o estágio da alfabetização da criança autista, é um período que possui obstáculos, por exemplo, algumas crianças podem precisar de ajuda psicopedagógica, outros têm hiperlexia, aprendem a ler sozinhos, mesmo antes da alfabetização. Durante esse período eles precisam aprender a permanecerem em sala de aula, ficar sentados, distinguir e reconhecer letras e classificá-las, logo para começar a aquisição da escrita e da leitura.

Bem como, o uso das tecnologias como ferramenta pedagógica, porque são capazes de atrair a atenção deles, facilitando o aprendizado, auxiliando no processo de ensino-aprendizagem e nas interações entre si e com o mundo. É de suma importância que o docente não rotule seus discentes, pois é preciso buscar esclarecimentos em relação às necessidades e características dos alunos com autismo e a maneira que eles apresentam, sempre considerando que há variação de aluno para aluno, porque o TEA se apresenta em graus diferentes.

Assim sendo, a alfabetização apresenta dificuldades, entretanto não quer dizer que não são capazes de aprender, são indicadores para que os professores encontrem outros meios para que o aprendizado aconteça, por isso pensar em como incluir o aluno no dia a dia escolar é pertinente ao indivíduo, protagonista de sua trajetória.

A inclusão do estudante TEA em sala de aula

Sem dúvida a educação inclusiva se faz presente e necessária porque ela é incumbida de assegurar que estas crianças com transtornos tenham seus direitos preservados e adquiridos nas escolas públicas e privadas, onde o Estado assegura os direitos dessa criança. Muitos estudiosos buscam por mudar nossa realidade, entre elas a procura de escolas capacitadas para ingressar as crianças, na idade escolar, para que sejam capazes de desenvolverem suas habilidades e competências, que favoreçam a aprendizagem.

Contudo, há ainda instituições que não estão preparadas para a inclusão dessas crianças, pois muitos professores estão acomodados e não estão dispostos ou até mesmo existe a falta de disposição dos funcionários ou da coordenação em buscar melhorias e aperfeiçoamento escolar, visando especializar todos os funcionários, mas toda a comunidade escolar, para acolher e contribuir que esta criança consiga interagir e ter uma aprendizagem significativa.

De acordo com Alves (2019, p. 45-46), para que haja uma efetiva educação inclusiva:

O importante não é só capacitar o professor, mas também toda equipe de funcionários desta escola, já que o indivíduo não estará apenas dentro de sala de aula. [...] Alguém tem

por obrigação treinar esses profissionais. Não adianta cobrar sem dar subsídios suficientes para uma boa adaptação deste indivíduo na escola. Esta preparação, com todos os profissionais serve para promover o progresso no sentido do estabelecimento de escolas inclusivas.

A realidade contemporânea demanda uma constante reflexão, pode-se perceber e observar que se tem a necessidade e a preocupação de saber em como lidar com aluno diagnosticado com o Transtorno do Espectro Autista, desse modo, o professor deve entender como proceder com estes alunos em termos de garantir que eles consigam aprender, por isso, a capacitação de profissionais qualificados para tal demanda, é fundamental, pois olhar com empatia torna-se um objetivo a proporcionar um vínculo e a interação com as demais crianças.

Klein (2010), alega que a palavra “inclusão” tem sido utilizada como “jargão” na área educacional para marcar as práticas, que gostaríamos que fossem mais justas e democráticas, como também, solidárias para um com o outro. O ato de incluir vai além da inserção, faz-se necessário tornar o indivíduo parte de um todo, para que o mesmo não seja rotulado ou excluído por apresentar comportamentos e características diferenciadas.

Cabe ao professor buscar no planejamento escolar o apoio necessário e adequado entre a comunidade escolar e familiares, a partir de estratégias educacionais, criando vínculos

e incentivando o aluno, como acontece na alfabetização e no letramento, com figuras das letras em mãos, onde a criança vai repetir o que a professora falar e com vários outros métodos, assim vai desenvolver uma boa adaptação em sala de aula.

É importante que a criança tenha um diagnóstico precoce, para assim facilitar o processo de inclusão do TEA na escola, convém ao professor saber como ele é, e como se comporta fora da escola, por isso, a participação efetiva da família é primordial, ele também deve estar ciente sobre as terapias e estímulos, para assim o docente consiga desenvolver e gerenciar um melhor método de ensino, visando o estudo de estratégias para inclusão em sala de aula.

É preciso criar e manter uma rotina escolar para que a criança autista se sinta mais segura, pois elas não reagem bem às mudanças de ambientes e as novas adaptações, ressalta-se também que para atrair o interesse e atenção do aluno autista nas atividades em sala de aula é considerável saber se ele tem interesse por algum tema, para que o docente possa promover atividades relacionadas a temática de sua curiosidade, despertando assim o interesse em fazer e participar da aula.

Para a inclusão acontecer de forma significativa é preciso ressaltar que, não haja diferenciação no conteúdo ministrado, pois alguns professores aplicam atividades aleatórias de colorir, mas sim, adaptações (atividades flexibilizadas) necessárias para o processo de ensino-aprendizagem do discente, portanto, ele não terá prejuízo ou algo que o impeça de obter conhecimento específico conforme seu ano escolar.

Expressar claramente e de forma objetiva os comandos estabelecendo a compreensão da criança, fazendo uso de recursos visuais e concretos para melhor ilustrar o que foi solicitado. É de grande valia, jogos educacionais, atividades em grupo, para que haja a interação com outros alunos, sempre observando em que tipo de atividade a criança se sente mais confortável e a vontade em desenvolver nos momentos de interação, para que a prática docente seja garantida.

Segundo Gauderer (1987), “as crianças com autismo, em geral, apresentam dificuldade em aprender a utilizar corretamente as palavras, mas quando participam de um programa intenso de aulas parecem ocorrer mudanças positivas nas habilidades de linguagem, motoras”, interação social e a aprendizagem, nesse sentido, o docente deve estar atento às limitações e pensar em uma forma de incluir o aluno em sala.

Conforme a formulação do MEC (1998, p. 7), a educação inclusiva é a escola que “garante a qualidade do ensino ao aluno, reconhece e respeita a diversidade, além de responder a cada educando de acordo com suas necessidades”. Destarte, a inclusão é fundamental, pois é inserir, é fazer com que o aluno não só seja visto como uma deficiência, mas sim, pelo o seu ser, o qual está dentro da sala para aprender como todos os outros, para que o conhecimento chegue até ele, mesmo sendo flexibilizado, dessa forma pensar propostas pedagógicas para contribuir com os demais professores.

Propostas pedagógicas que podem contribuir no processo ensino-aprendizagem

Os estudantes aprendem de maneira diferenciada, pois cada aluno é único, nenhum aluno vem com um manual, nesse sentido, o que o plano de ensino e atividades voltadas para o autista devem ser individuais, e com a ajuda do professor de apoio a alfabetização será garantida, sendo que a prática docente é fundamental nesse aspecto, uma vez que o docente é considerado como o mediador do conhecimento, desta forma é de grande relevância analisarmos a atuação do docente na educação inclusiva durante a alfabetização.

Ressalta-se que no advento da pandemia as crianças tiveram que estudarem em suas casas, e seus familiares não estavam capacitados para lecionar, e a alfabetização ficou comprometida, pois eles não estavam preparados para tal função, e o processo de alfabetização das crianças autistas ficou a desejar, pois já é um desafio para o professor em sala de aula, com a ausência do contato físico isso tornou-se um pesadelo, pois Piaget aponta que “o pensamento do sujeito é construído com a participação fundamental do grupo social ao qual está inserido” e as crianças precisam desse contato e elas não estavam tendo.

No retorno às aulas presencial, os professores tiveram que traçar um plano de ensino educacional estratégico, que pudesse assegurar o que foi perdido com propostas pedagógicas

diferenciadas para os alunos com autismo, sendo a escola como ferramenta terapêutica, atividades relacionadas à escrita com materiais lúdicos, atividades sensoriais (uso de pinças, toque em materiais fofos etc.), vídeos atrativos, e claro, realizar pausas entre as atividades, para apoiar o estudante quando necessário.

Já ao trabalhar a oralidade, recomenda-se a contação de história através de livros com uma linguagem não verbal, pois ouvir a criança, trabalhar a imaginação desperta o conhecimento e o aluno conseguirá utilizar o que foi aprendido em diversas circunstâncias de sua vida, pois Bosa (2002), aponta que “a ausência de respostas das crianças autista, deve-se à falta de compreensão no que foi solicitado”, por isso, colocar o aluno como o “centro”, o “protagonista de sua história”, o “constituído” de seu conhecimento é fundamental para a alfabetização.

Nesse viés, outra proposta pedagógica é o uso de atividades em grupo, as quais ajudam ampliar e a interação entre os colegas, visto que quando o indivíduo está trabalhando no coletivo ele se sentirá capaz e confiante em mostrar o que foi aprendido, trabalhando a empatia e outros valores em coletivo.

Existem muitas formas de alfabetizar, como também a utilização de tecnologia a favor da alfabetização, com jogos interativos, como ao trabalhar as vogais, o professor pode fazer o uso do método fônico juntamente com recursos visuais e tecnológicos, por exemplo, os aplicativos “Alfabetização Fônica”, de forma lúdica e com dinossauros, o aluno terá a oportunidade de aprender e se degustar sobre o mundo dos dinossauros, como também, “Som de cada letra”, a criança

aprenderá de forma divertida e prazerosa ao som do ABC, BEBELÊ, pois a partir de imagens e da interação ele poderá desenvolver seu processo de alfabetização, ambos disponíveis na loja da Play Store.

As dificuldades que a criança autista possuem durante a alfabetização são inúmeras, e o sons das letras é primordial na didática da compreensão da língua falada, e aliar essa missão com a proposta pedagógica da escola e com a família é desenvolver uma aprendizagem significativa, observa-se que existem outros jogos próprios para crianças autistas, como o “Autispark: Autistas jogos”, também disponíveis na loja da Play Store, o qual aborda jogos educativos, cujo foi aprovado por inúmeros educadores, e desenvolve habilidades essenciais e conta com mais de 150 jogos de aprendizagem visando contribuir na aprendizagem.

Como também, o docente deve estar ciente à limitação, e às potencialidades, gostos e estímulos que mais o auxiliarão a atingir os objetivos com esses alunos do aluno, pois cada um tem seu tempo, sendo assim, fica a cuidado do professor no planejar e replanejar visando sempre a aprendizagem do aluno.

Destarte, relacionar propostas pedagógicas buscando vincular a escola, a troca de práticas educativas e o apoio familiar, para assim, propor uma nova política de formação profissional e de metodologias que amparam o desenvolvimento do indivíduo autista, pois considera-se importante o planejamento individualizado para contribuir

no acompanhamento que a criança precisa para fortalecer a educação inclusiva nas séries iniciais.

O atendimento educacional especializado na alfabetização

A criança diagnosticada com TEA precisa de um atendimento especializado para a tal demanda, nesse sentido, garantir um ensino de qualidade, significativo e eficaz são deveres da escola e da família, por isso existem políticas públicas que auxiliam nesse direito.

Nesse sentido o acompanhamento terapêutico é um essencial, pois acompanhar a criança no meio social e no ambiente escolar, permite com que ela possa se socializar, interagir e lidar com diversas situações, dessa forma, os acompanhantes terapêuticos são especialistas que dão suporte, orientações e supervisões para saberem como proceder com a criança autista, ainda auxilia a escola quanto a adequações se necessário no âmbito comportamental e pedagógico (se for psicopedagogo), portanto é um recurso importante para a criança com autismo.

Observa-se que o auxílio e a compreensão das regras sociais, questões emocionais, atitudes e a formas de se expressar são papéis desenvolvidos pelos acompanhantes, porque mediam e orientam educadores e família como se organizarem para que assim saibam como disponibilizar um ambiente saudável para o autista.

O objetivo do acompanhante terapêutico é integrar a criança com autismo no convívio e na interação dentro ambiente escolar, viabilizando sua inclusão e o desenvolvimento de sua autonomia e independência, como também, promover a interação do aluno autista com os demais colegas e com o professor, possibilitando a sua participação nas atividades propostas, através de estratégias pedagógicas para que o indivíduo possa então desenvolver de forma autônoma as atividades propostas pelo docente.

Conforme Mendes aborda, “para atender a criança autista, são necessários métodos e técnicas adaptadas para que a inclusão aconteça. Um planejamento sistematizado em que as brincadeiras e jogos sejam aplicados constantemente ajudando os alunos autistas a reconhecerem o mundo ao seu redor que favorece a interação entre os pares” (MENDES, 2015, p. 44).

Dessa forma, a criança autista precisa de um acompanhamento profissional, partindo pelo acompanhante terapêutico, psicológico ou pela rede multidisciplinar em si disponibilizado pela família, já o atendimento especial especializado (AEE), atende o público infantil que necessite de ajuda, pois conta com um acompanhante especializado na educação inclusiva, e é fornecido pela rede de ensino e tem o objetivo de oferecer apoio, acompanhar o discente e o docente dentro da escola, e assim, ajudá-lo em seu desenvolvimento escolar, pois é um direito previsto por lei este acesso ao aluno com laudo, sem o custo à família.

O tratamento indicado para autistas é focado em terapias e intervenções que façam com que o TEA se desenvolva, e é necessário o atendimento multidisciplinar, porque a terapia mais indicada no Autismo pela Organização Mundial da Saúde é a Análise do comportamento Aplicada (ABA), essa sigla quer dizer Applied Behavior Analysis. As intervenções mais procuradas pelas famílias dos TEA são: fonoaudiologia, terapia ocupacional, acompanhamento pedagógico e fisioterapia. Portanto, elas são importantes para conhecer cada indivíduo, e saber suas limitações e desafios, portanto poderá ser trabalhado da melhor forma possível, de acordo com a sua realidade, favorecendo assim seu desenvolvimento, potencialidade e independência.

O olhar do docente é extremamente importante para detectar qualquer tipo de dificuldade durante a alfabetização, pois poderá contribuir para que a criança tenha o tratamento adequado e poderá se desenvolver mesmo com suas limitações dentro de um processo inclusivo, dessa forma, de acordo com Zeppone, Volpon e Del Ciampo (2012), a importância de diagnosticar e intervir precocemente é de contribuir para que cada indivíduo adquira o seu máximo potencial.

Sendo assim, quanto antes melhor para introduzir novas práticas e rotinas terapêuticas, as quais são capazes de estimular o funcionamento cerebral, e os neurônios podem ser treinados a vencer suas limitações, visto que a criança terá um relatório com o diagnóstico de TEA, e se faz necessário apresentar não somente suas dificuldades, mas também suas habilidades e

potencialidades, registrando, por exemplo, o que o discente já sabe, o que consegue fazer sozinho e com ajuda, e registrar os avanços conquistados desde o início do ano letivo é uma forma de acompanhamento docente.

Portanto, a ABA, o relatório e laudo têm grande funcionalidade e resultados para várias necessidades, tendo comprovação científica e empírica, nesse sentido, tem-se alcançado resultados incríveis, garantindo o desenvolvimento e a qualidade de vida do discente, pois o docente poderá propor intervenções e funcionais baseadas em teorias filosóficas, conceitos teóricos, experimentos de alto grau de complexidade e práticas docentes eficazes.

A literatura infantil como uma ferramenta significativa na aprendizagem

Antes de tudo, o autismo é um transtorno comportamental cognitivo, que prejudica a capacidade de se comunicar e da interação social, e tem fatores principais como comportamentos restritos e repetitivos, há diversos recursos pedagógicos que facilitam o educar bem como, a arte como evidência na literatura infantil.

Certamente, ao trabalhar livros infantis voltados para a inclusão faz-se necessário, pois põe o professor à frente de um desafio, como também, é um grande colaborador da aprendizagem, e o aluno autista tem dificuldade de abstrair,

assim a literatura infantil atinge o seu imaginário e a maneira de interação, seja ela social ou cultural.

Tendo em vista que, crianças com autismo, têm dificuldades em assimilar o que está ouvindo com o despertar de sua imaginação a partir de histórias contadas, é desafiador para o docente essa prática pedagógica, entretanto deve-se criar essa rotina de contação adaptada para cada grau apresentado, pois trabalha a oralidade e a imaginação da criança, pois é um momento propício ao estímulo.

Ou seja, o docente não pode desenvolver apenas a contação tradicional, porque o discente com autismo, precisa da inserção de recursos visuais, por exemplo, imagens, objetos e desenhos, dessa forma estarão livres para interpretar e ser elas mesmas, assim a literatura infantil é um grande recurso para facilitar no processo de ensino-aprendizagem em alunos autistas, de tal maneira que proporciona e desenvolve os processos cognitivos nas áreas afetadas a fim de proporcionar maior interação da pessoa para com o mundo.

Nesse aspecto, ela surgiu no século XVII, as crianças faziam o uso de livros que ensinavam valores ou hábitos, já que era considerada como um pequeno adulto. As crianças de classe baixa tinham contato com lendas e contos, já as crianças da classe alta liam clássicos da literatura. Com o passar do tempo, a literatura infantil ganhou espaço e contou com inúmeras traduções e adaptações de contos de fadas, por exemplo, “João e Maria”, “Cinderela” entre outros, que mais tarde viraram filmes e releituras.

Destaca-se Monteiro Lobato, autor regionalista, do modernismo e referência na literatura brasileira, pois foi o primeiro autor a escrever histórias brasileiras para crianças, por exemplo, O Pica-pau amarelo (1939), Caçadas de Pedrinho (1933), Reinações de Narizinho (1931), Histórias de Tia Nastácia (1937), A menina do narizinho arrebitado (1921), O saci (1921), A Chave do tamanho (1942), Urupês (1918), Fábulas (1922), Memórias de Emília (1936), dentre outras.

Nas suas obras contém elementos típicos da cultura brasileira, temas folclóricos e apresentou o nacionalismo em seus personagens a partir de suas ações, desse modo, seus livros infantis, fazem relação ao mundo da imaginação transmitindo valores e crenças, nesse sentido é indicado para o processo de ensino iniciar-se da prática fonológica, pois a compreensão do que se lê e como relacionar o que está sendo lido com o conhecimento prévio apresentado pelo aluno é um aliado para esse processo.

Em razão disso, o processo de alfabetização e letramento, conta com a literatura infantil, pois conforme está na BNCC, com habilidades e competências específicas para trabalhar a leitura, ela possibilita ao aluno TEA com as habilidades fundamentais para a oralidade e compreensão do mundo.

Como afirma Corsino (2009):

Ler o mundo, ouvir histórias são fatores que influenciam na formação do leitor, uma vez que a formação do leitor se inicia nas suas

primeiras leituras de mundo, na prática de ouvir histórias narradas oralmente ou a partir de textos escritos, na elaboração de significados e na descoberta de que as marcas impressas produzem linguagem (CORSINO, 2009, p. 57).

Freire (1993) pontua que as escolas deveriam estimular o gosto da leitura e da escrita durante todo o tempo de sua escolarização, e a escola tendo alunos autistas deve promover projetos interdisciplinares que atuam nesse desenvolvimento para que possam auxiliá-los no conhecimento de mundo e socialização de diversas temáticas.

Em contramão, o mundo tecnológico também aborda ferramentas de leitura para alunos autistas, não é o melhor método, mas contribui desde que não atrapalhe a criatividade do aluno, como os aplicativos educacionais, que podem ser trabalhados de forma individual ou coletiva, partindo da proposta pedagógica do professor e do laudo daquele discente, pois uma ferramenta não pode ser eficaz para o aluno X mesmo tendo eficácia com o aluno Y.

Entretanto ela contribui para esse processo, pois o acesso ao conteúdo digital e gamificado pode atrair a atenção do aluno, dessa forma o professor deve estar atento ao interesse do aluno mediante a atividade solicitada, como também, auxiliando-o na execução desses exercícios, e Borges (2015, p. 34) expõem que, “é possível, por meio do desenvolvimento tecnológico, propiciar a esses indivíduos a

ampliação funcional de habilidades deficitárias ou a realização de funções almejadas que se encontram impedidas devido à deficiência”.

Portanto, o contato com os livros desde a primeira infância é de suma importância, para desenvolver o gosto pela leitura, e ainda, a presença, o incentivo da família e da escola são cruciais para o aprendizado escolar. Por último, a literatura infantil tem sido uma grande aliada para o desenvolvimento pedagógico educacional e na formação integral do discente, pois é nos anos iniciais que a criança constrói e forma conceitos para a vida toda e adulta.

Considerações Finais

A inclusão do aluno com autismo é desafiadora, e o presente artigo apresentou os direitos dos alunos assegurados na constituição de 1988, incluindo a inclusão dos mesmos. As práticas pedagógicas cabem aos professores juntamente com familiares e a instituição apresentá-las de forma concisa e coerente aos docentes TEA, com objetivo de um olhar para as práticas pedagógicas que ajude no desenvolvimento e processo de ensino-aprendizagem, sendo necessário, que a criança tenha um diagnóstico precoce, para que se inicie uma abordagem de intervenção e assim possa ter um acompanhamento que o beneficie em relação ao seu desenvolvimento social e pedagógico.

Desse modo, o docente precisa estar disposto a se adequar e se aperfeiçoar, quanto às maneiras e estratégias a serem exploradas em seu ambiente escolar, juntamente com o apoio familiar e a rede multidisciplinar, porque garante a aprendizagem da criança com autismo e também a inclusão do mesmo, pois a contribuição do professor é necessária e seus esforços são significativos, pois algumas pessoas têm de ser preconceituosas, ironiza e são mal informadas com esses transtornos e suas limitações.

Por isso, a literatura e o uso de ferramentas pedagógicas são cruciais para esse processo, pois garante uma metodologia diferenciada para desenvolver habilidades previstas na BNCC, nesse sentido, o docente deve estar atento ao seu planejar e replanejar conforme a necessidade do aluno TEA, como também o incluir no desenvolver da aula com os demais alunos, e não o excluir, pois a sua interação social faz parte do processo de aprendizagem.

Destarte, conhecer práticas pedagógicas funcionais é fundamental um planejamento adequado, visando que cada aluno autista tenha capacidade e habilidades diferenciadas para cada grau do autismo, pensando nos cuidados de formas reflexivas e estratégicas para melhor atender a criança, pois é um processo desafiador, mas com as metodologias adequadas é possível a interação do aluno, com o professor regente e os demais colegas, tais práticas pedagógicas fazem com que o discente seja estimulado de acordo com sua realidade, permitindo assim, desenvolver suas habilidades, para isso é necessário profissionais qualificados e atualizados.

Referências

ALVES, Fátima. **Inclusão**: muitos olhares, vários caminhos e um grande desafio. 10ª Ed. Rio de Janeiro, WAK Editora, 2019.

BORALLI, Eliana. **Autismo das questões teóricas à prática**. Paraná: Encoprint, 2007.

BOSA, Cleonice. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. In: BOSA, Cleonice. **Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 21-39.

CORSINO, Patrícia. **Prática Educativa da Língua Portuguesa na Educação Infantil**. Curitiba: IESDE Brasil/A. 2009

DSM-IV-TR - **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. trad. Cláudia Dornelles; - 16.ed. rev. - Porto Alegre: Artmed, 2011

FARIAS, Ezequiel; CUNHA, Mônica; SOUZA, José Wellison. ABC Autismo ? Uma Aplicação Mobile para Auxiliar no Processo Alfabetizador de Crianças com Autismo. **Anais dos Workshops do IV Congresso Brasileiro de Informática na Educação (CBIE 2015)**, Maceió – AL. p. 232-239. Out/2015. Disponível em: Acesso em: 27 Jan. 2023.

FREIRE, Paulo. **Professora sim tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água, 1993.

LUCKESI, Carlos Cipriano. Ludicidades e atividades lúdicas: uma abordagem a partir das experiências Internas. **Nativa - Revista de Ciências Sociais**, nº 2, 2005.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão Escolar: caminhos, descaminhos, desafios, perspectivas. In: MANTOAN, M. T. E. **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 29-42.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Ensinando a turma toda**: as diferenças na escola. In: MANTOAN, M.

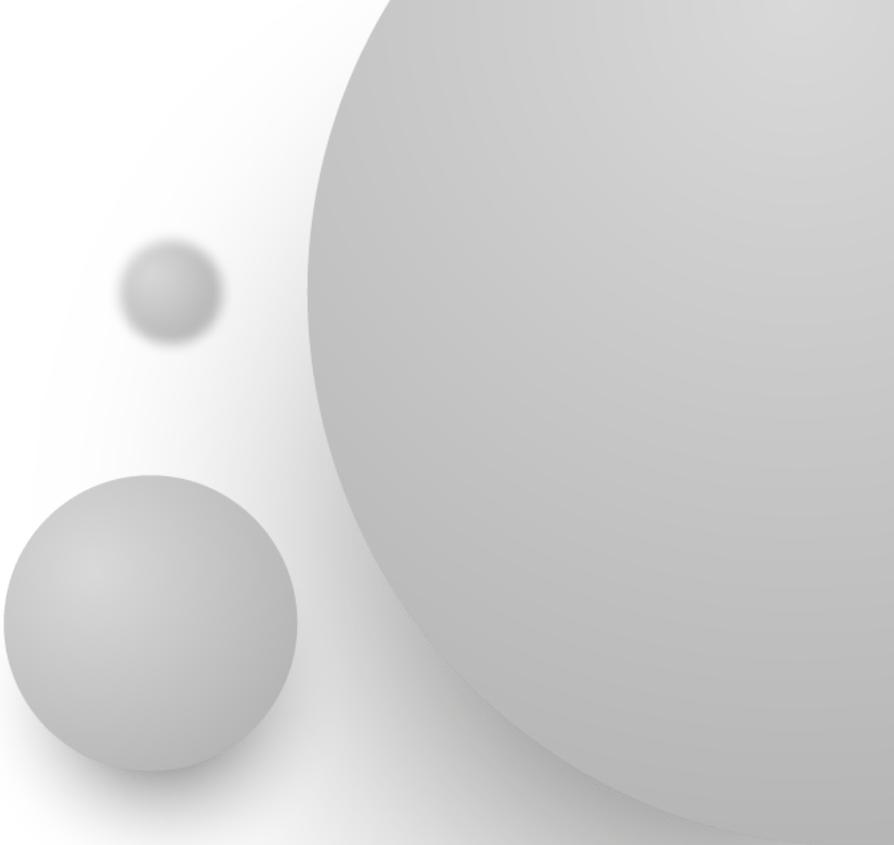
MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 59-67.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

OMS. Organização Mundial de Saúde. **Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID 10)**. São Paulo: Edusp. 1984.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ZEPPONE, Silvio Cesar; VOLPON, Leila Costa; DEL CIAMPO, Luiz Antonio. Monitoramento do desenvolvimento infantil realizado no Brasil. **Revista Paulista de Pediatria**, São Paulo, v. 30, n. 4, p. 594-599, dez. 2012.



IX. POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS PARA A INCLUSÃO DA CRIANÇA CEGA NO ÂMBITO DA ESCOLA REGULAR

Lilian Cristina dos Santos

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5452844684703468>

Maria Ivone Dias

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9433332816868879>

IX. POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS PARA A INCLUSÃO DA CRIANÇA CEGA NO ÂMBITO DA ESCOLA REGULAR

257

Lilian Cristina dos Santos, Docente, UEG, CEMAD/Brasil

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5452844684703468>

Maria Ivone Dias, Docente, CEMAD, GO/Brasil

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9433332816868879>

Introdução

A presente produção, a qual vincula-se ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão – GEPEDI, da Universidade Estadual de Goiás – UEG, tem por objetivo analisar as possibilidades pedagógicas capazes de contribuir na atuação docente e conseqüentemente, na inclusão da criança cega no âmbito da escola regular. Para tanto, as reflexões propostas partiram da atuação do professor de apoio neste âmbito.

Nesse contexto, a fim de conceituar os termos que aparecem em foco neste estudo, cabe destacar que, conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, instituída em 2008, o professor de apoio refere-se ao profissional habilitado ou especializado em educação especial, o qual, em parceria com o professor regente,

atua diariamente no espaço das salas de aulas regulares, ofertando suporte educacional especializado a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e/ou superdotação.

Quanto à cegueira, esta corresponde à “alteração grave ou total de uma ou mais funções elementares da visão que afeta de modo irremediável a capacidade de perceber cor, tamanho, distância, forma, posição ou movimento em um campo mais ou menos abrangente” (SÁ; CAMPOS, 2007, p. 15).

A partir do cenário apresentado, destaca-se como motivação para a proposição da pesquisa, estudos que revelam a necessidade de que os profissionais que atuam diretamente na educação de crianças cegas no espaço da escola regular, tenham acesso aos mecanismos necessários para a implementação de práticas pedagógicas capazes de propiciar a inclusão desse público específico nas rotinas escolares. Tal perspectiva, caminha de encontro às normativas instauradas a partir da Declaração de Salamanca (1994), bem como de demais normativas legais embasadas por este movimento, no sentido de que todas as crianças, independentemente de possuírem ou não alguma deficiência, têm o direito de aprender juntas, partilhando do mesmo espaço escolar.

A fim de fundamentar as reflexões propostas, a metodologia adotada apoiou-se na pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico e exploratório. Além de pesquisas teóricas relativas à temática em questão, foi realizada entrevista semiestruturada com uma professora de apoio e também

autora deste artigo, a qual acompanhou uma criança cega em uma escola da Rede Municipal de Anápolis/Go, entre os anos de 2016 a 2018 (do 3º ao 5º ano do ensino fundamental).

Segundo Sampieri, Collado e Lucio (2013), A pesquisa qualitativa corresponde à busca pela compreensão de fenômenos, sendo a compreensão o início do conhecimento. Nessa perspectiva, estuda as relações, as quais não são explicadas por meio do isolamento de variáveis, mas construídas a partir da realidade vivenciada, dando ênfase ao indivíduo em sua totalidade, que lhe serve como objeto de estudo, considerando sua historicidade e processo de desenvolvimento.

Conforme destaca Tozoni-Reis (2009), A entrevista semiestruturada tem como base o empirismo e busca um tipo de pesquisa em profundidade, onde o pesquisador utiliza um roteiro de pesquisa para entrevista de forma mais livre, como uma conversa entre entrevistador e entrevistado.

Quanto à estruturação do artigo, a fim de propiciar aos leitores, uma compreensão dinâmica e organizada, esta apresenta-se da seguinte forma: introdução, seguida de concepções teóricas em torno das possibilidades pedagógicas voltadas ao processo de ensino e aprendizagem de crianças cegas no âmbito da escola regular, análise envolvendo os desafios da prática docente a partir do contexto apresentado e considerações finais.

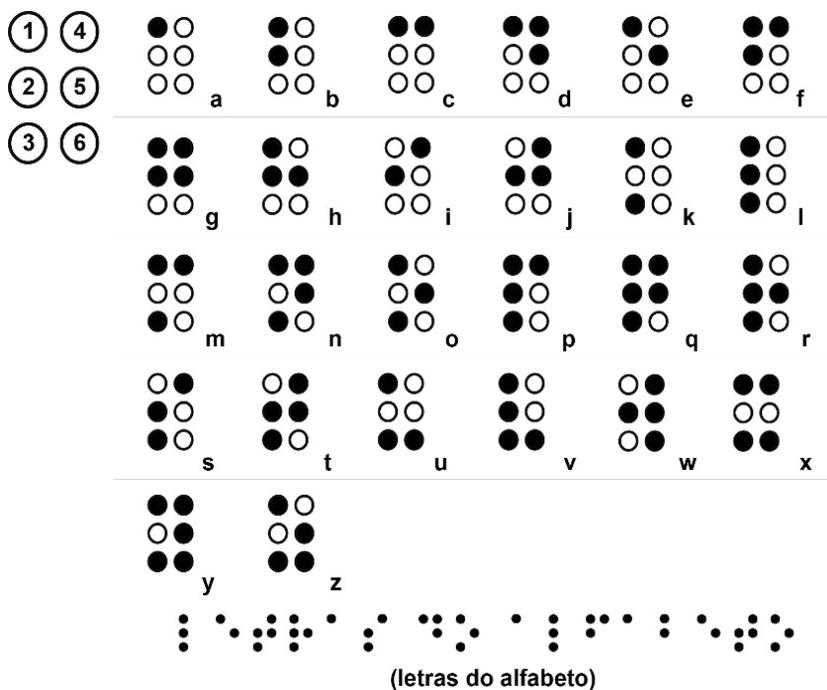
A fim de dar sustentação às reflexões propostas a seguir, cabe destacar a questão norteadora para a proposição desta pesquisa, a saber: Em que medida, as possibilidades pedagógicas

refletidas ao decorrer desta pesquisa poderão de fato, contribuir no processo de inclusão da criança cega no âmbito da escola regular?

Concepções teóricas acerca das possibilidades pedagógicas voltadas à inclusão da criança cega no âmbito da escola regular

Dentre as possibilidades pedagógicas destinadas à manutenção e ao aprimoramento dos processos de ensino e aprendizagem, bem como à inclusão da criança cega no espaço da escola regular, está o código braile, o qual refere-se ao sistema oficial de leitura e escrita elaborado para atender às necessidades específicas de pessoas cegas. Esse sistema foi desenvolvido pelo francês Louis Braille, e refere-se a “um código baseado em 64 símbolos em relevo, resultantes da combinação de até seis pontos organizados em duas colunas de três pontos cada. Por esse sistema, é possível representar todas as letras do alfabeto, os algarismos, os sinais de pontuação, as notas musicais, entre outros” (ZANETTE; TONIAZZO, 2017, p. 4).

Figura 1 - Alfabeto brasileiro em braile



Fonte: Siqueira (2017).

Existem dois instrumentos usuais para a escrita em braile, sendo a máquina braile e a reglete. Similar à máquina de escrever comum, a máquina braile permite, por meio da combinação de 6 teclas, a escrita com maior rapidez e praticidade que a reglete. Criada por Louis Braille, a primeira versão da reglete corresponde a uma prancha com uma régua, contendo celas iguais, na qual cada cela é constituída por 6 pontos. Para escrever, o usuário introduz nesse instrumento, uma folha de papel a4, que é perfurada por uma punção - objeto pontiagudo que proporciona a percepção das letras em relevo (BATISTA, 2018).

Apesar de tratar-se de um código, ao desenvolver uma leitura em braile, o indivíduo cego não realiza codificações, visto que esta, por tratar-se de sua forma usual de leitura, permite o envolvimento em um processo de busca por significados. Dessa forma, é possível afirmar que o indivíduo cego lê em braile. Quem o codifica é o indivíduo vidente, pois o fato de o braile não se tratar de seu sistema convencional de leitura, este dependerá de um criterioso raciocínio em torno da codificação para decifrá-lo. Afinal,

[...] quando se utiliza a escrita não de forma artificial, mas de acordo com o uso social para o qual ela existe, possibilita-se que a escrita se torne uma necessidade natural da criança, da mesma forma que a necessidade de falar foi para ela constituída (MELLO, 2010, p. 341).

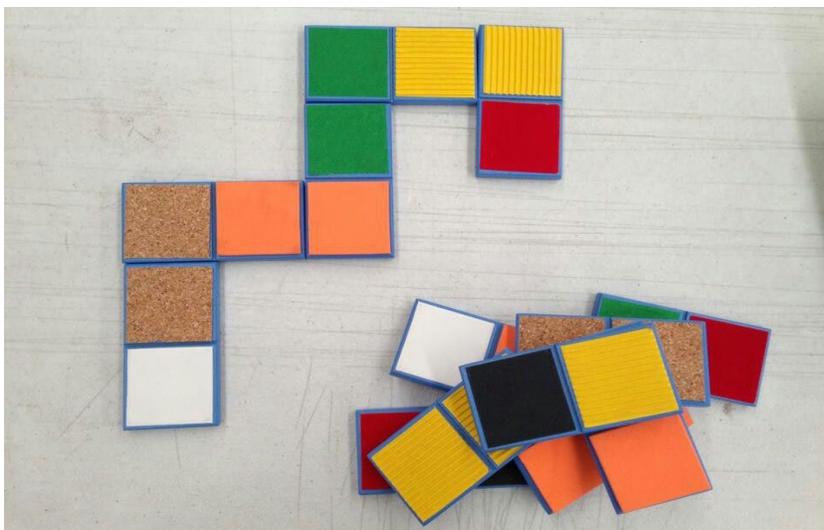
Cabe salientar que o processo de alfabetização por meio do sistema braile, assim como a alfabetização pelo modo convencional, apresenta a mesma estrutura encontrada na sequência de assimilação de letras e ensino de palavras, de acordo com a combinação silábica (MARUCH; STEINLE, 2009).

O fato de a leitura e a escrita braile dependerem prioritariamente do tato para serem concretizadas, demanda por parte dos educadores diretamente envolvidos no processo de alfabetização da criança cega, a realização de atividades práticas que estimulem a discriminação tátil. Dentre outras

possibilidades pedagógicas, essas atividades podem ser realizadas por meio de jogos. Segundo Figueiredo, (2019, p. 78), a utilização dos jogos proporciona aos aprendizes “refletir sobre a língua que estão aprendendo, bem como trabalhar vários aspectos da língua em questão, tais como pronúncia, gramática, vocabulário, sintaxe etc.”.

Nesse contexto, convém citar como exemplo o dominó tátil, o qual pode ser confeccionado pelo próprio professor, com a utilização de materiais de diferentes espessuras, dentre outros, lixa, esponja e algodão. A utilização desse jogo possibilita a percepção e a interpretação por meio da exploração sensorial, estimulando assim a coordenação motora fina, essencial para a leitura e escrita braile (REILY, 2004).

Figura 2 - Dominó Tátil



Fonte: Arquivo das autoras (2023).

Ao contrário do que muitos imaginam, o indivíduo cego não nasce com uma percepção tátil mais aguçada que os demais. Ainda que este, em razão da ausência da visão, demonstre grande habilidade ao desempenhar diversas atividades por meio do tato, como em qualquer outro indivíduo, para que se desenvolva, tanto esta quanto outras áreas sensoriais, precisarão ser aprendidas, mediadas e socialmente constituídas (REILY, 2004)

Nesse aspecto, ao analisar as perspectivas teóricas desenvolvidas em torno dos processos educativos voltados à criança cega, Vygotsky (1997) sustenta que a principal fonte de compensação à ausência da visão não se encontra centrada apenas nos fatores de ordem biológica relacionados ao tato e a audição. Para o autor, a intersubjetividade compreende o mecanismo que consolida o processo de significação da pessoa cega, sendo que o acesso ao mundo externo concretiza-se a partir da mediação do outro. Conforme esse autor,

[...] o pensamento coletivo é a principal fonte de compensação pelas consequências da cegueira. Ao desenvolver o pensamento coletivo, eliminamos a consequência secundária da cegueira, quebramos a cadeia criada em torno do defeito no ponto mais fraco e eliminamos a causa do desenvolvimento incompleto de funções psíquicas superiores na criança cega, empregando possibilidades enormes e ilimitadas (VYGOTSKY, 1997, p. 230).

Diante do exposto, torna-se válido compreender que as relações interpessoais, quando vivenciadas em sua plenitude, mostram-se como o ponto de partida para que o indivíduo cego disponha de mecanismos para criar suas próprias formas de significar o mundo e tudo o que nele está inserido.

Nesse sentido, é importante considerar a ideia de que, para que os processos educativos voltados às crianças cegas obtenham êxito e de fato contribuam na ascensão social e intelectual desses indivíduos, é indispensável que estes sejam percebidos na sua totalidade, sem que qualquer limitação imposta a partir da presença da cegueira, sobreponha-se às suas reais habilidades e potencialidades.

Outro exemplo de recurso capaz de contribuir na ascensão social e intelectual dos indivíduos cegos, mostra-se a partir dos leitores de tela. Estes, por sua vez, compreendem softwares criados para interagir com o sistema operacional do computador e/ou telefone celular, capturando as informações existentes em forma de texto e convertendo-as em retorno falado por meio de sintetizadores de voz. Dessa forma, a navegação com esses softwares é realizada por meio de um teclado comum, dispensando a utilização do mouse.

Portanto, para que o indivíduo cego utilize um computador com leitor de tela, não é necessária nenhuma adaptação ao teclado, como por exemplo, relevos em braile. Isto porque ao digitar uma determinada tecla, o software já oferece automaticamente ao usuário o retorno falado correspondente à tecla digitada. Dentre os leitores de tela frequentemente

utilizados, pode-se destacar os seguintes: *jaws*, *virtual vision*, *dosvox*, *nvda*, *orca* e *voiceover* (SANTOS, REIS, SIQUEIRA, 2020).

Diante do exposto, cabe salientar que, ainda que os leitores de tela proporcionem maior praticidade e autonomia em diferentes aspectos, esta utilização não substitui a necessidade de que a criança cega seja alfabetizada por meio do sistema braile. Isso justifica-se, pois é somente por meio do contato direto com a leitura e a escrita, que este público específico terá, além do prazer de ler e escrever, o acesso à grafia correta das palavras, o que não seria possível apenas ouvindo os conteúdos por meio do leitor de telas.

Dentre os recursos fundamentais para a inclusão de pessoas cegas ou com baixa visão no ambiente escolar e em diversos outros ambientes, destaca-se a áudiodescrição. Este, por sua vez, trata-se de um recurso que traduz imagens em palavras, permitindo com que indivíduos cegos ou com baixa visão compreendam conteúdos audiovisuais, dentre outros, figuras, filmes e peças teatrais. Para Lima, Lima e Vieira (2009, p. 3):

O real sentido da áudiodescrição também nos remete a uma nova compreensão do direito à informação e à comunicação. Por conseguinte, o significado dos vocábulos áudio e descrição é bem mais que a união dos dois elementos que o compõem, não sendo, portanto, a mera narração de imagens visualmente inacessíveis

aos que não enxergam. A áudiodescrição implica em oferecer aos usuários desse serviço as condições de igualdade e oportunidade de acesso ao mundo das imagens, garantindo-lhes o direito de concluírem por si mesmos o que tais imagens significam, a partir de suas experiências, de seu conhecimento de mundo e de sua cognição.

É muito importante atentar-se para o fato de que, durante a narração de uma determinada imagem ou evento, cada vocábulo, áudio e descrição precisa ser criteriosamente considerado na sua totalidade, a fim de que os indivíduos que partilharem dessa experiência disponham dos elementos necessários para a construção de suas próprias representações.

Diante do exposto e, para além da urgente necessidade de adaptação dos espaços físicos, como a disponibilização de relevos no chão (piso tátil), materiais destinados à leitura e escrita braile e demais recursos, dentre outros, a áudiodescrição e os computadores adaptados com leitores de tela, o presente artigo alerta para a urgência quanto ao desenvolvimento de ações que priorizem a formação adequada de professores, a fim de que esta reverbere na formação integral da criança cega. Nesse sentido, aponta para a necessidade de que esta criança disponha das devidas condições para comunicar-se, em um movimento contínuo de significação e ressignificação dos fenômenos à sua volta.

A partir das reflexões suscitadas, o tópico subsequente dedica-se a uma análise em torno da experiência de uma professora de apoio da Rede Municipal de Educação da cidade de Anápolis/Go, que acompanhou uma criança cega durante o 3º, 4º e 5º ano do ensino fundamental, entre os anos de 2016 a 2018.

Análise em torno das possibilidades e desafios na atuação docente junto à criança cega

As reflexões que seguem evidenciam as possibilidades pedagógicas para a atuação docente junto à criança cega e apontam caminhos para a minimização dos desafios comumente vivenciados a partir desse cenário. Para tanto, a análise fundamenta-se em questões extraídas de entrevista realizada com uma docente da Secretaria Municipal de Educação de Anápolis/Go, com foco na atuação da entrevistada enquanto professora de apoio.

Inicialmente, quando solicitada a discorrer acerca dos recursos pedagógicos utilizados durante a intervenção, bem como do seu parecer relativo à efetividade de cada um para o processo de inclusão da criança cega no âmbito da escola regular, a professora emitiu o seguinte relato:

A criança tinha acesso em sala a máquina Braille, reglete, soroban, ábaco usado para

contagem e cálculos, computador com o programa DOSVOX e um gravador. Para as aulas de Ciências e Geografia, eram construídos e/ou adaptados materiais que o ajudassem a formar imagens mentais e construir o conceito trabalhado, tais como maquetes, planisfério e globo terrestre tátil. A utilização de materiais concretos foi muito valorizada durante minha atuação. Como exemplo, destaco a utilização de garrafa térmica, para ensinar sobre os estados físicos da água e algodão, para explicar sobre a formação de nuvens. Para o ensino da Matemática, foram utilizados materiais manipulativos, entre outros, bolinhas, moedas e jogos lógicos. Foram realizadas ainda, Filmagens onde a criança reproduzia o conteúdo apreendido. Muitas vezes, o aluno relatava o conteúdo para os demais colegas de sala utilizando o material concreto, o que foi criando entre ele e a turma um respeito mútuo e de companheirismo. Para o trabalho literário e de leitura usei, de minha biblioteca particular, livros infantis em Braille. Todas as avaliações de aprendizagem foram adaptadas e escritas em braile com figuras em auto relevo, para que o aluno conseguisse fazer com a maior autonomia possível. Ao final de cada avaliação, eu fazia a transcrição em tinta, das respostas escritas em Braille pelo aluno, para facilitar a leitura e a correção da prova pelo professor

regente. Utilizava a audiodescrição também como forma de enriquecer a compreensão do conteúdo a ser apreendido e a criação de imagens mentais. Foi interessante notar que todos os alunos se beneficiavam deste recurso no enriquecimento do vocabulário, observação, atenção e descrição de figuras ou cenas.

Figura 3 - Aluno cego sentado usando um headphone em frente ao computador ouvindo através do programa DOSVOX o texto estudado em sala



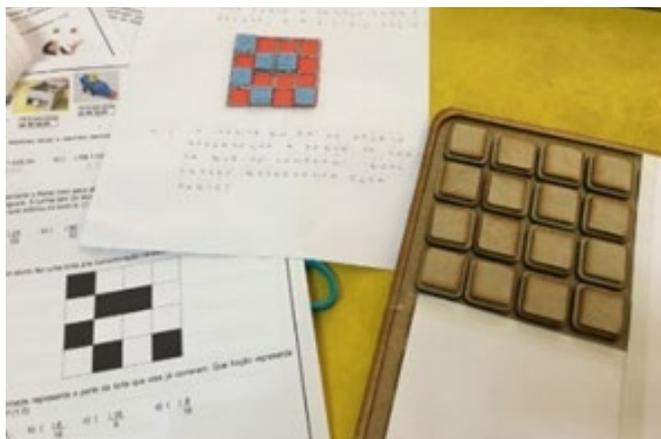
Fonte: Arquivo das autoras (2023).

Figura 4 - Na mesa estão os sólidos geométricos e objetos que possuem a mesma forma para que o aluno faça o reconhecimento e a associação entre eles. Filmagem do aluno reproduzindo o conteúdo estudado



Fonte: Arquivo das autoras (2023).

Figura 5 - Exemplo de prova adaptada. Prova de Matemática em tinta, prova em Braille e material manipulativo



Fonte: Arquivo das autoras (2023).

Figura 6 - Criança na mesa de trabalho, com a máquina Braille e lendo a atividade em Braille e com a folha da atividade adaptada, em alto relevo



Fonte: Arquivo das autoras (2023).

Figura 7 - Mesa com a exposição de alguns materiais: máquina Braille, reglete, soroban, jogos adaptados, livros literários em braile utilizados no trabalho com aluno



Fonte: Arquivo das autoras (2023).

Figura 8 - Aluno cego a frente da sala de aula com umambu na mão explicando sobre os movimentos de contração e relaxamento do coração e colado no quadro atrás dele um cartaz tátil do sistema circulatório



Fonte: Arquivo das autoras (2023).

A partir dos relatos produzidos pela professora entrevistada, percebemos que as intervenções realizadas caminharam em direção ao real sentido da inclusão, visto que não se mantiveram centradas apenas no aluno cego, mas propiciaram momentos de interação entre todos os alunos. Ademais, cabe afirmar que as atividades desenvolvidas propiciaram ao aluno cego, vivências extremamente significativas para a construção gradual de suas próprias representações. Nesse sentido, os relatos alertam para a relevância de se pensar ações que oportunizem as condições necessárias para que as mais diferentes formas de ensinar e aprender tenham o devido espaço para se desenvolverem.

Diante desse cenário, ressalta-se que a possibilidade de êxito da pessoa cega no âmbito escolar requer uma política educacional inclusiva, um plano de ação voltado ao processo de formação docente, a fim de garantir que o aluno cego seja percebido e atendido em suas reais necessidades de aprendizagem. Portanto,

[...] para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (BRASIL, 2008, p. 17-18).

Quando questionada acerca da relevância da parceria entre professor regente e professor de apoio durante o planejamento e a execução das atividades propostas, as declarações da professora entrevistada foram as seguintes:

Quando iniciei o trabalho com a criança, ela estava no 3º ano, em processo de alfabetização através do Braille. Tive acesso ao plano de aula da professora com antecedência e pude fazer as adaptações necessárias, como a construção de material concreto e divisão de conteúdo. Para que o trabalho do professor de apoio possa ser efetivo, é necessário que haja uma parceria entre o professor regente e o professor de apoio. Alguns professores se sentem invadidos e ficam até inibidos com a presença de mais um professor em sala, enquanto outros conseguem fazer realmente uma parceria e o trabalho é dividido entre eles. Outra situação que também é bem delicada é quando o professor regente vê a criança não como seu aluno e sua responsabilidade, mas como o aluno do professor de apoio, o que dificulta até mesmo a interação da criança com os demais colegas de sala.

Os relatos acima apresentam uma problemática desafiadora, visto que a falta de parceria entre professor regente e professor de apoio, bem como a falta de envolvimento do professor regente, no sentido de não se considerar responsável pelo processo de ensino-aprendizagem do aluno com deficiência, apontam para graves prejuízos quanto ao desenvolvimento social e intelectual do aluno em questão. Por outro lado, os relatos evidenciam

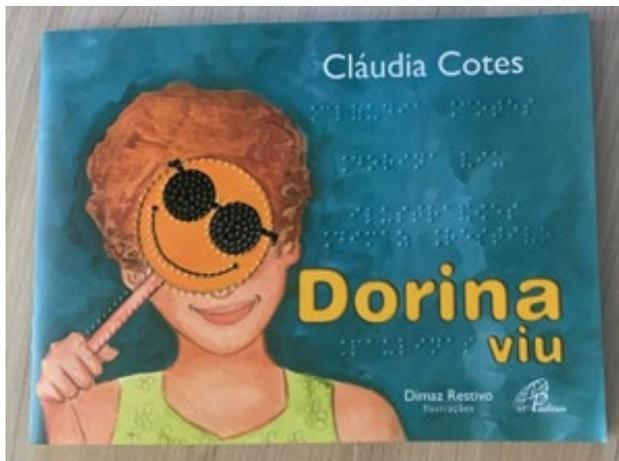
que a disponibilidade dos professores envolvidos para se mostrarem abertos a uma parceria produtiva, pode ampliar, sobremaneira, as possibilidades de autonomia e participação social da pessoa com deficiência em diferentes âmbitos. Para tanto, compreende-se que um processo formativo voltado ao rompimento de paradigmas educacionais castradores e segregadores, possui grande relevância nesse processo, visto que propõe à prática docente, novos olhares em torno do redesenho de suas ações, o que envolve a relevância do trabalho colaborativo. Conforme Mantoan (2003, p. 81),

[...] formar o professor na perspectiva da educação inclusiva implica ressignificar o seu papel, o da escola, o da educação e o das práticas pedagógicas usuais do contexto excludente do nosso ensino, em todos os níveis. (...) a inclusão escolar não cabe em uma concepção tradicional de educação. A formação do professor inclusivo requer o redesenho das propostas de profissionalização existentes e uma formação continuada que também muda.

Ao ser solicitada a detalhar acerca das ações pautadas na interação entre o aluno cego e os demais colegas de turma, bem como das adaptações curriculares desenvolvidas a fim de promover a inclusão desse aluno nas rotinas escolares,

os relatos produzidos pela professora entrevistada foram os seguintes:

Os colegas de turma eram orientados quanto a forma de abordagem e condução do colega cego, nos momentos do recreio e atividades livres. Foi feito um trabalho de sensibilização com as crianças com a leitura do livro literário Dorina Viu, da autora Claudia Cotes, editora Paulinas, e da trilha sensorial, conduzidos pela criança cega, onde as crianças com olhos vendados experienciavam situações de reconhecimento de diversos objetos e texturas utilizando outros canais sensoriais que não a visão. Ele participou de todas as atividades escolares como festa junina, contador de histórias, feira de ciências, apresentações cívicas, entre outras. Todas essas ações visavam sempre a inclusão da criança no grupo de pares e sua participação efetiva em sala de aula, desenvolvendo os mesmos conteúdos abordados no plano de aula, tendo apenas as adaptações necessárias para o seu acesso.



Fonte: Arquivo das autoras (2023).

Figura 10 - Trilha sensorial: crianças em fila com os olhos vendados e descalços. A frente deles mesas com materiais e seguindo a trilha tapetes com diversas texturas



Fonte: Arquivo das autoras (2023).

Figura 11 - Crianças com olhos vendados descobrindo com o tato, olfato e paladar os objetos, texturas e sabores expostos na mesa



Fonte: Arquivo das autoras (2023).

Figura 12 - Criança cega jogando com os colegas o jogo da velha adaptado



Fonte: Arquivo das autoras (2023).

Diante de tais ponderações, cabe afirmar que o aluno com deficiência não precisa de um currículo diferente dos demais, mas de adaptações e complementações curriculares, tais como adequação de recursos específicos, entre outros, tempo, espaço, modificação do meio, procedimentos metodológicos e didáticos adequados às suas necessidades específicas.

Em conformidade com as reflexões propostas neste artigo, Kozulin (1990, p. 194), afirma que, “o que a criança com visão intacta apreende através de um ato perceptivo imediato, a criança cega compreende através da imaginação e da atividade combinatória da mente”.

Nesse sentido, é importante considerar a ideia de que, para que os processos educativos voltados às crianças cegas obtenham êxito e de fato contribuam na ascensão social e intelectual desses indivíduos, é indispensável que estes sejam percebidos na sua totalidade, sem que qualquer limitação imposta a partir da presença da cegueira sobreponha-se às suas reais habilidades e potencialidades.

Considerações Finais

Os frequentes debates em torno da valorização e do acolhimento às diferenças, sejam culturais, raciais, de gênero ou motivadas pela presença de alguma deficiência, apontam para a urgência da substituição da intolerância pela abertura

à necessidade de se repensar discursos e paradigmas sociais estruturalmente firmados em concepções autoritárias, preconceituosas e castradoras.

Diante desse cenário, as pesquisas teóricas e práticas desenvolvidas ao decorrer deste artigo alertam para a relevância da ampliação e do fortalecimento de ações que oportunizem as condições necessárias para que a diversidade existente nas salas de aula seja o ponto de partida para a ocorrência de processos mútuos de aprendizagem, os quais sejam de fato significativos.

Ao retomar à problemática proposta na introdução deste artigo, evidencia-se que as possibilidades pedagógicas detalhadas a partir das teorias propostas, bem como pela professora entrevistada, revelam que estas possuem grande relevância para a inclusão social e intelectual da pessoa cega. Contudo, para que estas de fato se materializem no contexto escolar, faz-se necessário o envolvimento direto de todos os atores que compõem esse cenário.

Sem pretender abarcar a temática proposta em sua plenitude e relevância, espera-se que esta pesquisa abra caminhos para novas produções, também voltadas ao reconhecimento e ao aprimoramento de práticas pedagógicas genuinamente inclusivas.

Referências

- BATISTA, Rosana Davanzo. **O processo de alfabetização de alunos cegos e o movimento da desbrailização**. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Metodista. Piracicaba, 2018. Disponível em: https://iepapp.unimep.br/biblioteca_digital/pdfs/docs/04072018_131424_rosanadavanzobatista_ok.pdf. Acesso em: 12 mar. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- FIGUEIREDO, José Francisco Quaresma de. **Vygotsky: a interação no Ensino/aprendizagem de línguas**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.
- KOZULIN, Alex. **La Psicología de Vygotsky**. Madrid: Alianza, 1990.
- LIMA, Francisco J.; LIMA, Rosângela A. F.; VIEIRA, Paulo A. M. O traço de união da áudio-descrição: versos e controvérsias, Vol. 1. **Revista Brasileira de Tradução Visual (RBTV)** 2009. Disponível em: <http://associados.dainclusao.com.br/index.php/.23>. Acesso em: 10 jan. 2023.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** Moderna, Coleção cotidiano escolar. São Paulo, 2003.

MARUCH, Maria Aparecida Santos; STEINLE, Marлизete Cristina Bonafini. **Alfabetização e letramento do educando cego ou de baixa visão**: uma reflexão necessária. 2009. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2348-6.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2022.

MELLO, Suely Amaral. Ensinar e aprender a linguagem escrita na perspectiva históricocultural. **Psicologia Política**, v. 10, n. 20, p. 329-343, jul.–dez. 2010.

REILY, Lucia. Escola Inclusiva: **Linguagem e mediação**. Campinas: Papyrus, 2004. 188 p. (Coleção: EDUCAÇÃO ESPECIAL). ISBN 85-308-0752-9.

SÁ, Elizabet Dias; CAMPOS, Izilda Maria de; SILVA, Myriam Beatriz Campolina. **Atendimento Educacional Especializado**: Deficiência Visual. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Pilar Baptista. **Selección de la muestra**. 6. ed. México: McGraw-Hill, 2017.

SANTOS, Lilian Cristina dos; REIS, Marlene Barbosa de Freitas; SIQUEIRA, Joyce. O aplicativo BrailleÉcran e suas contribuições na aprendizagem de discentes cegos: reflexões suscitadas a partir dos processos de língua/linguagem. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 17, p. 278-293, dez. 2020. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/7935/47967539>. Acesso em: 24 dez. 2021.

SIQUEIRA, Joyce. **BRILLEÉCRAN: uma abordagem para entrada de texto em Braille para smartphones**. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-graduação do Instituto de Informática da Universidade Federal de Goiás. Goiânia/Go. Universidade Federal de Goiás, 2017.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Metodologia da pesquisa**. 2ª ed. [On-line], 2009. Disponível em: <https://biblioteca.isced.ac.mz/bitstream/123456789/785/1/METODOLOGIA%20DA%20PESQUISA.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2021.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade. Salamanca, Espanha, 1994.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. La coletividad como factor de desarrollo del niño deficiente. En L. S. Vygotski, Obras Escogidas V: **Fundamentos de defectología**. Madrid: Visor, 1997. p. 213-234.

ZANETTE, Carla Roberta Sasset; TONIAZZO, Fernanda Riveiro. Algumas reflexões sobre a aprendizagem de leitura e escrita no sistema Braille sob a ótica da linguística em Saussure - **Revista Brasileira de Educação Básica**. 2017. Disponível em: <https://rbeducacaobasica.com.br/algumas-reflexoes-sobre-a-aprendizagem-de-leitura-eescrita-no-sistema-braille-sob-a-otica-da-linguistica-em-saussure/>. Acesso em: 26 dez. 2018.

SOBRE OS/AS AUTORES/AS



MARLENE BARBOSA DE FREITAS REIS

Pós-Doutora em Gestão da Informação e Conhecimento pela Universidade do Porto, Portugal. Doutora em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento pela UFRJ. Pedagoga. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar

em Educação, Linguagem e Tecnologias - PPG-IETL/UEG/GO e do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE/UEG/Inhumas/GO. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão (GEPEDI/UEG/CNPq).

E-mail: marlenebfreis@gmail.com

CARLA SALOMÉ MARGARIDA DE SOUZA

Doutoranda em Educação pela FaE/UFMG. Mestra em Educação, Linguagem e Tecnologias pelo PPG-IEL/UEG/GO. Especialista em: Docência Universitária; Educação para a Diversidade e Cidadania; Libras; Neuropsicopedagogia e Educação Especial Inclusiva; Autismo com base no modelo de ensino estruturado; ABA aplicada ao autismo e Educação a Distância. Pedagoga. Professora efetiva da Universidade Estadual de Goiás - UEG/Inhumas e da SEDUC/GO. Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão - GEPEDI/UEG/CNPq.

E-mail: c.salome@hotmail.com



SOBRE OS/AS AUTORES/AS

ARLLAN GONÇALVES CORRÊA

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, (PPGE/UEG-Inhumas-GO). Graduado em Educação Física pelo Centro Universitário Montes Belos (2019). Atua como professor do Ensino Fundamental II, no município de São João da Paraúna, através da Secretaria Estadual de Educação do Estado de Goiás – SEDUC. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão (GEPEDI/UEG). E-mail: agc@aluno.ueg.br

CARLA SALOMÉ MARGARIDA DE SOUZA

Doutoranda em Educação pela FaE/UFMG. Mestra em Educação, Linguagem e Tecnologias pelo PPG-IEL/UEG/GO. Especialista em: Docência Universitária; Educação para a Diversidade e Cidadania; Libras; Neuropsicopedagogia e Educação Especial Inclusiva; Autismo com base no modelo de ensino estruturado; ABA aplicada ao autismo e Educação a Distância. Pedagoga. Professora titular da Universidade Estadual de Goiás - UEG/Inhumas e da SEDUC/GO. Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão - GEPEDI/CNPq. E-mail: c.salome@hotmail.com

CLEONICE BICUDO DA ROCHA FERREIRA

Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT/UEG-Anápolis-Goiás). Pós-graduada em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar – Universidade de Brasília (UNB); em Atendimento Educacional Especializado pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás (UEG) e em Artes Visuais pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Professora efetiva da Secretaria Municipal de Anápolis-Goiás. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão (GEPEDI/UEG) e Grupo de Pesquisa Letramentos, Cultura, Conectividade e Educação (LECCE/UEG).

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5200795396804815>.

ELAINE BORGES RODRIGUES

Pós-graduada em Sociologia e Educação pela Faculdade Aphonsiano de Ensino Superior - IAESup (2009). Pós-graduada em Psicopedagogia e Educação Inclusiva pela Faculdade Aphonsiano de Ensino Superior IAESup (2008). Graduada em Pedagogia pelo Instituto Aphonsiano de Ensino Superior-IAESup (2006). Aluna do curso Básico 1 em inglês pelo CNA, Trindade Goiás. Docente da Educação Básica.

E-mail: elaine.borges201818@gmail.com

FREDERICO GONÇALVES DA COSTA

Pós-graduado em TGD - Transtornos Globais do Desenvolvimento pelo Instituto Cotemar IC (2020). Pós-graduado em Educação Especial e Neuropsicopedagogia Institucional e Clínica pela UNIFAVENI (2019). Graduado em Pedagogia pela Faculdade UniBF (2020). Graduado em Contabilidade pela Faculdade Impro FACIMPRO (2019). Graduado em Administração pela Faculdade Unida de Campinas FAC UNICAMPS (2016). Docente da Educação básica.

E-mail: fred.gc@hotmail.com

GISLENE MEIRE RODRIGUES PACHECO

Pós-graduada pela Universidade Católica de Goiás em Educação especial e atendimento educacional especializado-AEE 2018/2019, pela Universidade FATEG- faculdade de Tecnologia e Educação de Goiás 2018/2019. Graduada em Letras Português/ Inglês na Universidade Católica de Goiás – PUC 2001/2006. Complementação em Pedagogia 2018/2019. Docente efetiva

na Rede Estadual de Educação de Goiás, no Colégio Estadual de Período Integral/CEPI Horácio Antônio de Paula, na cidade de Inhumas-GO. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Diversidade e Inclusão – GEPEDI/UEG.

E-mail: gislenem01@hotmail.com

GRASIELLE VERÔNICA ROSA

Graduada em Educação Física pela Universidade Estadual de Goiás (UEG-Quirinópolis/GO (2008). Pós-graduado em Educação Inclusiva com Ênfase no atendimento Educacional Especializado (AEE) pela FABEC/GO. Atua como professora da rede Estadual de Goiás no CEPI pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de Goiás (SEDUC-GO).

E-mail: grasivrosa@outlook.com

HELLA THABATA DA SILVA SOUZA.

Graduada em Pedagogia, pela Universidade Paulista - UNIP. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão GEPEDI/UEG.

E-mail: roney_thabata@hotmail.com.

ISADORA CRISTINNY VIEIRA DE MORAIS

Mestra em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás (2022). Pós-graduada em Psicopedagogia Institucional, Clínica e Educação Infantil, pela Faculdade Dom Alberto (2021). Graduada em Pedagogia, pela Universidade Estadual de Goiás (2019). Docente da Educação Básica. Integrante do Grupo de Estudos e

Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão (GEPEDI/UEG).
E-mail: isacris2507@gmail.com

291

JARMILIANNY ARAÚJO DA SILVA

Pós-graduanda em Educação Infantil e anos Iniciais do Ensino Fundamental, na Instituição educacional HBF. Graduado em Educação Física pela faculdade União de Goyazes de Trindade/GO. Complementação em Pedagogia na Faculdade Apogeu. Docente contrato na Rede Estadual de Educação de Goiás, no Colégio Estadual de Período Integral Horácio Antônio de Paula na cidade de Inhumas. Membro do Grupo de Estudos e pesquisa em Educação, Diversidade e Inclusão-GEPEDI/UEG.

Email: jarmilianny123@gmail.com

JESSICA HILÁRIO PINTO

Mestranda em Educação pelo PPGE UEG Inhumas. Pós-graduada em Transdisciplinaridade e Interdisciplinaridade na Educação e graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás. Docente do quadro efetivo da rede municipal de educação de Damolândia-GO. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Diversidade e Inclusão - GEPEDI-UEG.

E-mail jhessica_hilario@hotmail.com.

KATRINE RIBEIRO GONZAGA BORGES

Especialista em Metodologia do Ensino da Língua Inglesa e Espanhola, pela Universidade Farese. Licenciada em Letras – Português e Espanhol, pela Universidade Federal de Mato Grosso. Docente no Curso de Pedagogia do UniCathedral –

Centro Universitário, modalidade EaD e presencial. Docente na Escola de Educação Básica Colégio Cathedral, em Barra do Garças - MT. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Diversidade e Inclusão - GEPEDI/UEG.

E-mail: katrineprofessora@gmail.com.

LILIAN CRISTINA DOS SANTOS

Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística – PPGLL, da Universidade Federal de Goiás – UFG. Mestra pelo Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias – PPGIELT, da Universidade Estadual de Goiás – UEG. Graduada em Psicologia, pela Faculdade Anhanguera de Anápolis/Go. Graduada em Pedagogia, pela Faculdade Católica de Anápolis/Go. Docente da Rede Municipal de Educação de Anápolis/Go, lotada no Centro Municipal de Atendimento à Diversidade – CEMAD. Docente da Universidade Estadual de Goiás – UEG, lotada no Centro de Ensino e Aprendizagem em Rede – CEAR. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Diversidade e Inclusão - GEPEDI/UEG.

E-mail: Lilianpsi2012@gmail.com

LUCILA MENEZES GUEDES MONFERRARI

Mestranda em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás (PPGE/UEG- Inhumas). Pós-graduada em Psicopedagogia, pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás e em Problemas do Desenvolvimento da Infância e Adolescência pela Faculdade

de Desenvolvimento do Rio Grande do Sul. Graduada em Pedagogia, pela Universidade Católica de Goiás. Atendimento em Psicopedagogia. Integrante dos Grupos de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão (GEPEDI/UEG) e Grupo de Estudos Liberdade, Educação e Formação Humana (GPLEFH).

Email: lmg.monferrari@yahoo.com

LUCILENE RIBEIRO VIEIRA

Estudante do 6^a semestre no curso de Pedagogia, pela UniCathedral – Centro Universitário, na modalidade EaD. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão GEPEDI/UEG.

E-mail: lucivieiraribeiro1@gmail.com.

MARCILEI DIVINA DA CUNHA

Pós-graduada em Atendimento Educacional Especializado pela Universidade Federal do Ceará/UFC, pós-graduada em Tecnologia Aplicada ao Ensino de Biologia pela Universidade Federal de Goiás/UFG. Graduada em Ciências pela Faculdade de Ciências e Letras de Iporá/FECLIP, Letras pela Universidade Norte do Paraná/UNOPAR, Pedagogia pela União Brasileira de Faculdades/UniBF. Docente efetiva na Rede Estadual de Educação de Goiás, no Colégio Estadual Professor Alfredo Nasser/ CEPAN e efetiva na Rede Municipal de Ensino na Escola Municipal Modelo na cidade de Avelinópolis-GO. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Diversidade e Inclusão – GEPEDI/UEG.

E-mail: marcileiprof@gmail.com

MARCILENE ALVES VIEIRA

Pós-graduada em Psicopedagogia Institucional, Clínica e Educação Infantil, pela Faculdade Dom Alberto (2021). Graduada em Pedagogia, pela Universidade Estadual de Goiás (2021). Graduanda em Letras Português/Inglês, pela Faculdade Dom Alberto. Docente e Coordenadora pedagógica na Educação Básica.

E-mail: marcileneisa33@gmail.com.

MARIA HELENA RIBEIRO GONZAGA

Estudante do 6^a semestre no curso de Pedagogia, pela UniCathedral – Centro Universitário, na modalidade EaD. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão GEPEDI/UEG.

E-mail: mariahelenaribeirogonzaga@gmail.com.

MARIA IVONE DIAS

Pós-graduada em Psicopedagogia Institucional e Clínica, pela Universidade Católica de Goiás (2003), graduada em Pedagogia Pela Associação Educativa Evangélica (2000). Docente da Secretaria Municipal de Anápolis/Go, lotada no Centro Municipal de Atendimento à Diversidade - CEMAD.

E-mail: mariaivone41@yahoo.com.br

MARLENE BARBOSA DE FREITAS REIS

Pós-Doutora em Gestão da Informação e Conhecimento pela Universidade do Porto, Portugal. Doutora em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento pela UFRJ. Pedagoga. Docente

permanente do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias - PPG-IEL/UEG/GO e do Programa de Pós-Graduação em Educação -PPGE/UEG/UnU-Inhumas/GO. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão (GEPEDI/CNPq).

E-mail: marlenebfreis@hotmail.com

MICHELE CRISTINA FIGUEIREDO DE SOUZA HONDA

Mestra em Ensino na Educação Básica PPGEEB/CEPAE/UFG (2022). Graduada em Educação Física pela Universidade Católica de Goiás – PUC/GO (2007). Pós-graduada em Docência no Ensino Superior pela FABEC/Goiânia, GO (2018). Atua como professora da rede particular de ensino em Inhumas, Goiás, na Educação Infantil, Ensino Fundamental (I e II), Ensino Médio e Ensino Superior.

E-mail: michelehonda2@gmail.com

SAMUEL FERREIRA DOMINGUES

Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás/UnU Inhumas. Cargo administrativo da Rede Estadual de Educação de Goiás na cidade de Santa Rosa de Goiás. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Diversidade e Inclusão – GEPEDI/UEG (2022 – 2023).

E-mail: samuelfd1@hotmail.com

TÂNIA BATISTA DA CUNHA

Pós-graduada em Psicopedagogia com Ênfase em Educação Especial pela Faculdade VENDA NOVA DO IMIGRANTE (2022).

Pós-graduada em AEE e Salas de Recursos Multifuncionais pela Faculdade VENDA NOVA DO IMIGRANTE (2022). Graduada em Pedagogia pela Universidade Anhanguera UNIDERP (2018). Graduanda em Geografia pela FAVENI- Faculdade Venda Nova do Imigrante (2023). Docente da Educação Básica.

E-mail: tania271281@gmail.com

ZILDA MISSENO PIRES SANTOS

Graduada em Pedagogia pela Universidade Católica de Goiás. Docente efetiva da Secretaria de Estado da Educação de Goiás e Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Mestranda em Educação-Programa de Pós- -Graduação PPGE-Universidade Estadual de Goiás - UEG/ UnU-Inhumas. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Diversidade e Inclusão – GEPEDI/UEG.

E-mail: missenzilda@gmail.com

SOBRE O LIVRO

Formato: 16x22,5
Tipologia: PT Sans Regular
Número de Páginas: 298
Suporte do livro: e-Book

Todos os direitos reservados.

Universidade Estadual de Goiás

BR-153 – Quadra Área, Km 99 – 75.132-903 – Anápolis-GO
www.ueg.br / Fone: (62) 3328-4866

2023

Impresso no Brasil / Printed in Brazil

