

ENSINO E APRENDIZAGEM: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DIANTE DAS TEORIAS E PRÁTICAS INCLUSIVAS



Thais Aparecida Santos
(Organizadora)


EDITORA
SCHREIBEN

THAIS APARECIDA SANTOS
(ORGANIZADORA)

ENSINO E APRENDIZAGEM:
DESAFIOS E POSSIBILIDADES DIANTE DAS
TEORIAS E PRÁTICAS INCLUSIVAS


EDITORA
SCHREIBEN
2022

© Dos Organizadores - 2022
Editoração e capa: Schreiben
Imagem da capa: Goodstudiominsk - Freepik.com
Revisão: os autores

Conselho Editorial (Editora Schreiben):

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)
Dr. Airton Spies (EPAGRI)
Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)
Dr. Deivid Alex dos Santos (UEL)
Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)
Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR - Uruguai)
Dr. Enio Luiz Spaniol (UDESC)
Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes (UENP)
Dr. Glen Goodman (Arizona State University)
Dr. Guido Lenz (UFRGS)
Dra. Ivânia Campigotto Aquino (UPF)
Dr. João Carlos Tedesco (UPF)
Dr. José Antonio Ribeiro de Moura (FEEVALE)
Dr. José Raimundo Rodrigues (UFES)
Dr. Leandro Hahn (UNIARP)
Dr. Leandro Mayer (SED-SC)
Dr. Klebson Souza Santos (UEFS)
Dra. Marcela Mary José da Silva (UFRB)
Dra. Marciane Kessler (UFPeL)
Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)
Dra. Natércia de Andrade Lopes Neta (UNEAL)
Dr. Odair Neitzel (UFFS)
Dr. Valdenildo dos Santos (UFMS)
Dr. Wanilton Dudek (UNIUV)

Esta obra é uma produção independente. A exatidão das informações, opiniões e conceitos emitidos, bem como da procedência das tabelas, quadros, mapas e fotografias é de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).

Editora Schreiben
Linha Cordilheira - SC-163
89896-000 Itapiranga/SC
Tel: (49) 3678 7254
editoraschreiben@gmail.com
www.editoraschreiben.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E59 Ensino e aprendizagem : desafios e possibilidades diante das teorias e práticas inclusivas. / Organizadora : Thais Aparecida Santos – Itapiranga : Schreiben, 2022.
127 p. : il. ; e-book

E-book no formato PDF.
EISBN: 978-65-5440-057-2
DOI: 10.29327/5132617

1. Educação inclusiva. 2. Educação especial – programa de atividades. 3. Educação especial – ensino à distância. 4. Professor – formação. I. Título. II. Santos, Thais Aparecida.

CDU 376

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	5
<i>Thais Aparecida Santos</i>	
EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS, PERCEPÇÕES E POSSIBILIDADES DE PRATICAS EDUCACIONAIS INOVADORAS NA CONTEMPORANEIDADE.....	9
<i>Simone Helen Drumond Ischkanian</i>	
<i>Abraão Danziger de Matos</i>	
<i>Wanessa Delgado da Silva Ronque</i>	
<i>Rita de Cássia Soares Duque</i>	
<i>Alcione Santos de Souza</i>	
<i>Vinicius Guiraldelli Barbosa</i>	
A MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES COM TEA NO ENSINO REMOTO: RELATO DE EXPERIÊNCIA COMPARATIVO ENTRE BRASIL E ESTADOS UNIDOS.....	20
<i>Ana Tereza Ramos de Jesus Ferreira</i>	
<i>Rachel Botelho</i>	
<i>Geraldo Eustáquio Moreira</i>	
INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRISSOMIA 21 NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO.....	32
<i>Karla Roberta Braz Bermudes</i>	
<i>Maria Joana da Penha</i>	
<i>Valdete Teles Xavier Soares</i>	
<i>Michell Pedruzzi Mendes Araújo</i>	
A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A FORMAÇÃO DOCENTE PARA (RE) PENSAR AS PRATICAS EFETIVAS EM SALA DE AULA.....	47
<i>Simone Helen Drumond Ischkanian</i>	
<i>Wanessa Delgado da Silva Ronque</i>	
<i>Alcione Santos de Souza</i>	
<i>Sandro Garabed Ischkanian</i>	
<i>Gabriel Nascimento de Carvalho</i>	
<i>Jefferson Santos de Amorim</i>	
NEUROCIÊNCIAS E TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM: PRATICAS EDUCATIVAS PARA (RE) SIGNIFICAR O TRABALHO NA SALA DE AULA.....	57
<i>Simone Helen Drumond Ischkanian</i>	
<i>Gladys Nogueira Cabral</i>	
<i>Regina Daucia de Oliveira Braga</i>	

Alcione Santos de Souza
Diogo Rafael da Silva
Tuany Inoue Pontalti Ramos

PSICOMOTRICIDADE: CORPO, GESTO E MOVIMENTO COMO FATOR DO DESENVOLVIMENTO GLOBAL DA CRIANÇA, ATRAVÉS DO LÚDICO.....67

Simone Helen Drumond Ischkanian
Antônio Hitallo Regis Gonçalves Lima Paiva
Alcione Santos de Souza
Tuany Inoue Pontalti Ramos
Sandro Garabed Ischkanian
Luiza Souza da Silva

A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: DIREITOS, ADAPTAÇÕES E O USO DE TECNOLOGIAS PARA EFETIVAR O ACESSO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES.....77

Simone Helen Drumond Ischkanian
Abraão Danziger de Matos
Gladys Nogueira Cabral
Ionys Oliveira de Sousa
Alcione Santos de Souza
Vinicius Guiraldelli Barbosa

ALUNOS COM BAIXA VISÃO: UMA PERSPECTIVA NO ENSINO VISANDO A INCLUSÃO.....88

Jakelyane do Socorro das Neves Barbosa
Rafael Jacson da Silva Carneiro

A NEUROPSICOPEDAGOGIA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....96

Rafael Jacson da Silva Carneiro

A INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA, OS DESAFIOS E CAMINHOS PARA O SUCESSO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE ALUNOS COM TDAH.....105

Jonatha Costa Duarte da Silva
Suzana Ramos Vieira Francini

LETRAMENTO RELIGIOSO: O USO PEDAGÓGICO DE TEXTOS SAGRADOS.....116

Rafael Jacson da Silva Carneiro

PREFÁCIO

Falar sobre teoria e práticas no ensino - aprendizagem no campo da inclusão, requer reflexões da práxis de execuções de queixas e demandas apresentadas nas necessidades de cada aluno através das ações educacionais para que possam serem empreendidas e desenvolvidas de forma equânime e na estimulação de cada um para promoção, forma(ação), investimento no desenvolvimento educacional, na compreensão, na capacidade integrativa de aprendizagem e entendimento às necessidades de cada aluno.

A inclusão envolve a equidade de acesso para todos sem distinção de condições físicas, cognitivas, emocionais no diálogo e compreensão incondicional de cada indivíduo nas variadas formas de adaptação de acordo com cada demanda para além da inserção, mas a inclusão realmente de fato.

Nessa obra intitulada **Ensino Aprendizagem: Desafios e possibilidades diante das teorias e práticas inclusivas**, temos há honra de dividir com vocês leitores 11 capítulos.

No primeiro artigo sobre **EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS, PERCEPÇÕES E POSSIBILIDADES DE PRATICAS EDUCACIONAIS INOVADORAS NA CONTEMPORANEIDADE**, os autores Simone Helen Drumond Ischkanian, Abraão Danziger de Matos, Wanessa Delgado da Silva Ronque, Rita de Cássia Soares Duque, Alcione Santos de Souza, Vinícius Guiraldelli Barbosa prepondera reflexões ao processo de inclusão, na construção de interação aluno e ambiente escolar, trazendo contextualização a exclusão demarcando pilares para garantir efetivações inclusivas educativas evidenciando a aprendizagem, o conhecimento, o (re)fazer, o aprender e (re)significar na garantia de possibilidades de acesso educacional para todos.

O segundo artigo de Ana Tereza Ramos de Jesus Ferreira, Rachel Botelho e Geraldo Eustáquio Moreira, intitulado **A MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES COM TEA NO ENSINO REMOTO: RELATO DE EXPERIÊNCIA COMPARATIVO ENTRE BRASIL E ESTADOS UNIDOS**, tem como objetivo discutir as convergências e divergências no processo de mediação de ensino e aprendizagem entre os dois países, através de relatos de experiências que evidenciaram novas formas de se (re) fazer diante ao ensino remoto, a (re) pensar o processo de ensino e aprendizagem no diálogo entre alunos, pais e professores na criação de estratégias pedagógicas que tornem possível o ensino e a aprendizagem ao ensino remoto, mostrando os viés dos dois países que se cruzam diante da mediação do processo de ensino e aprendizagem. Contudo,

essas ferramentas demonstraram que nem sempre há a superação das necessidades específicas de alguns dos estudantes da educação inclusiva. O terceiro artigo dos autores Karla Roberta Braz Bermudes, Maria Joana da Penha, Valdete Teles Xavier Soares, Michell Pedruzzi Mendes Araújo, nomeado **INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRISSOMIA 21 NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO** tem como objetivo “compreender como ocorre a inclusão, a aprendizagem e o desenvolvimento de um sujeito com Trissomia 21, com base em estudos realizados em instituições de ensino regular com esses sujeitos. Assim, esse estudo possui natureza bibliográfica.”

A quarto artigo intitulado **A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A FORMAÇÃO DOCENTE PARA (RE) PENSAR AS PRÁTICAS EFETIVAS EM SALA DE AULA** dos autores Simone Helen Drumond Ischkanian, Wanessa Delgado da Silva Ronque, Alcione Santos de Souza, Sandro Garabed Ischkanian, Gabriel Nascimento de Carvalho, Jefferson Santos de Amorim, abarca que os espaços inclusivos sejam para todos na perspectivas de mudanças na formação do corpo docente na equidade de acesso para (re) pensar as práticas efetivas de ensino nas análises conceituais de ensino aprendizagem, que embora apresenta aspectos diferentes, a educação, aprendizagem se relacionam como constituintes da ação pedagógica no processo individualização de aprendizagem de cada aluno.

O quinto artigo dos autores Simone Helen Drumond Ischkanian, Gladys Nogueira Cabral, Regina Daucia de Oliveira Braga, Alcione Santos de Souza, Diogo Rafael da Silva, Tuany Inoue Pontalti Ramos, intitulado como **NEUROCIÊNCIAS E TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM: PRÁTICAS EDUCATIVAS PARA (RE) SIGNIFICAR O TRABALHO NA SALA DE AULA**, afirma que, “Neurociências e transtornos de aprendizagem: praticas educativas para (re) significar o trabalho na sala de aula, busca responder inquietações e destacar atividades pedagógicas que atendem os indivíduos típicos e atípicos, intervindo com práticas direcionadas para a Estimulação Cognitiva, que consiste de intervenções que visa trabalhar com os aspectos relacionados com a capacidade cognitiva, sendo estes, relevantes para promover a aprendizagem significativa.”

O sexto artigo dos autores Simone Helen Drumond Ischkanian, Antônio Hitallo, Regis Gonçalves Lima Paiva, Alcione Santos de Souza, Tuany Inoue Pontalti Ramos, Sandro Garabed Ischkanian, Luiza Souza da Silva, tem como título **PSICOMOTRICIDADE: CORPO, GESTO E MOVIMENTO COMO FATOR DO DESENVOLVIMENTO GLOBAL DA CRIANÇA, ATRAVÉS DO LÚDICO**, ressalta a psicomotricidade como um fator integrativo no desenvolvimento infantil, contribuindo com a integração cognitiva, afetivas e

orgânicas do corpo, movimento, afeto nas transformações de ações consigo mesmo e com o mundo.

No sétimo artigo **A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: DIREITOS, ADAPTAÇÕES E O USO DE TECNOLOGIAS PARA EFETIVAR O ACESSO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES**, dos autores Simone Helen Drumond Ischkanian, Abraão Danziger de Matos, Gladys Nogueira Cabral, Ionys Oliveira de Sousa, Alcione Santos de Souza, Vinícius Guiraldelli Barbosa, destaca que o processo da inclusão social do ensino superior, prepondera a implicação de todos na contextualização na universidade, seja nos aspectos de planejamento, políticas institucionais e recursos ensino- aprendizagem para que o aluno se sinta incluído na universidade, respeitando a singularidade de cada aluno, para que possa entrelaçar a inclusão em todo contexto educacional.

No oitavo artigo dos autores Jakelyane Do Socorro Das Neves Barbosa e Rafael Jacson da Silva Carneiro, intitulado como **ALUNOS COM BAIXA VISÃO: UMA PERSPECTIVA NO ENSINO VISANDO A INCLUSÃO**, identifica os desafios dos alunos com baixa visão no ensino regular e as formas de adaptação experimentadas pelos estudantes diante dos desafios, limitações e possibilidades diante do ensino- aprendizagem.

No nono artigo nomeado **A NEUROPSICOPEDAGOGIA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA** do autor Rafael Jacson da Silva Carneiro busca dialogar a neuropsicopedagogia na educação inclusiva plena e a atuação do neuropedagogo diante da observação, construção e reconstrução do ambiente escolar viabilizando o desenvolvimento ensino – aprendizagem do aluno.

No **décimo e penúltimo** artigo também do autor Rafael Jacson da Silva Carneiro, intitulado **LETRAMENTO RELIGIOSO: O USO PEDAGÓGICO DE TEXTOS SAGRADOS**, ilustra os conceitos de letramento religioso e culturais no entendimento da compreensão de textos sagrados atribuídos aos cultos religiosos, na inclusão de tempo e espaço que corroboram nas práticas de letramento na inter(pluralidades) institucionais e culturais nas nomeações subjetivas de cada indivíduo diante da escrita e leitura dos eventos participativos, no sentido em que, o letramento prepassa a escrita e a leitura fora e dentro do ambiente escolar, interagindo em lugares diversos, na funcionalidade da vida prática dentro e fora do ambiente escolar.

No **décimo primeiro e último** artigo intitulado **A INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA, OS DESAFIOS E CAMINHOS PARA O SUCESSO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE ALUNOS COM TDAH** dos autores, Jonatha Costa Duarte da Silva e Suzana Ramos Vieira Francini, iniciará

elevando questionamento sobre a atuação da intervenção psicopedagógica no aprimoramento e reflexões que embasam o ensino- aprendizagem, na integração e adaptações de cada aluno, interagindo e aprimorando construções efetivas de acesso do desenvolvimento educacional efetivo. Agradecemos a todos os autores dessa obra intitulada **ENSINO & APRENDIZAGEM: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DIANTE DAS TEORIAS E PRÁTICAS INCLUSIVAS**, o foco das práticas inclusivas direcionadas pelos autores da obra estar baseada da equidade de acesso e na diversidade da escrita e nas trocas compartilhadas diante das diferenças.

Boa leitura!

Thais Aparecida Santos

Mestranda em Psicologia pela Universidade Federal de
São João Del Rei (UFSJ). Especialista em Psicologia da Educação –
Aprendizagem e Neuropsicologia

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS, PERCEPÇÕES E POSSIBILIDADES DE PRÁTICAS EDUCACIONAIS INOVADORAS NA CONTEMPORANEIDADE

Simone Helen Drumond Ischkanian¹

Abraão Danziger de Matos²

Wanessa Delgado da Silva Ronque³

Rita de Cássia Soares Duque⁴

Alcione Santos de Souza⁵

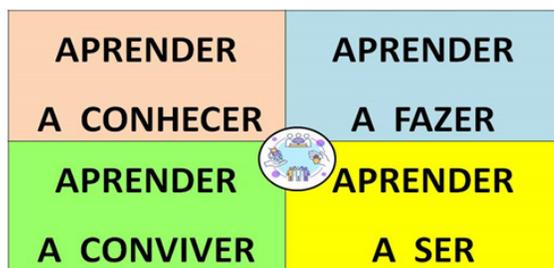
Vinícius Guiraldelli Barbosa⁶

1. INTRODUÇÃO

A Lei de Diretrizes e Bases, em seu Art. 59, destaca como devem ser atendidos os alunos atípicos, porém a inclusão da Pessoa Com Deficiência (PCD) é alvo de grandes reflexões, debates e discussões, e mesmo em meio a tantas políticas públicas inclusivas, nosso enfoque no artigo “*Educação Inclusiva: desafios, percepções e possibilidades de praticas educacionais inovadoras na contemporaneidade*” é também contextualizar a exclusão, tão marcante em nossa sociedade. Para isso,

- 1 Simone Helen Drumond Ischkanian - Doutoranda em Educação, Professora SEMED, UEA e IFAM – Autora do Método de Portfólios Educacionais (Inclusão – Autismo e Educação). SHDI é autora de artigos e livros, é epígrafe, citação e referencia em (TCCs, artigos, pesquisas e livros). E-mail: simone_drumond@hotmail.com.
- 2 Abraão Danziger de Matos - Autor de artigos e livros, é citação em artigos de livros. Graduado em Gestão de Negócios, com especializações em Educação, Administração e Informática. Mestrando em Educação - Absoulute Christian University e Doutorando em Ciências Empresariais e Sociais pela UCES. E-mail: estudantegc@gmail.com.
- 3 Wanessa Delgado da Silva Ronque - Autora de artigos e livros, é citação em artigos de livros. Mestranda em Educação Matemática (UNIR) Graduada em Pedagogia (UNIR). Professora da Educação Básica da Rede Pública Municipal de Ji-Paraná /RO. E-mail: wanessadelgado@hotmail.com.
- 4 Rita de Cássia Soares Duque - Autora de artigos e livros, é citação em artigos de livros pela Editora Schreibe. Especialista em Educação Especial e Psicologia Escolar e Educacional. E-mail: cassiaduque@hotmail.com.
- 5 Alcione Santos de Souza - Doutorado em Ciências Agrárias UFRA, <http://lattes.cnpq.br/3920607811795246>. <https://orcid.org/0000-0003-4562-5111>. E-mail: alcione.souza@uepa.br.
- 6 Vinícius Guiraldelli Barbosa - Graduado em Ciências Contábeis (Centro Universitário de Votuporanga) UNIFEV e Administração Pública (Universidade Federal de Uberlândia) UFU. Especialista em Gestão Contábil. E-mail: vinicius.barbosa@faculadefutura.com.br.

a educação tem por base quatro pilares:



Firmar a educação inclusiva em todos esses pilares é garantir que a aprendizagem de crianças, jovens e adultos com deficiência aconteça possa efetivar-se em possibilidades de reais e abrangentes.

O especialista em educação, Abraão Danziger de Matos, desponta que a inclusão é um paradigma que se aplica aos mais variados espaços físicos e simbólicos e é uma prática social que se aplica no trabalho, na arquitetura, no lazer, na educação, na cultura, mas, principalmente, na atitude e no perceber das coisas, de si e do outrem. Neste sentido podemos destacar nas palavras do autor, que a escola inclusiva é um espaço comum – ou regular – que acolhe todos os tipos de alunos (típicos e atípicos), independente das diferenças físicas e cognitivas. Nela, são “criadas situações que favoreçam e respeitem os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem dos alunos” (Ferreira, 2018, p. 4).

A pedagoga Wanessa Delgado da Silva Ronque evidencia que na escola inclusiva, o processo educativo deve ser entendido como um processo social, onde todas as crianças, jovens e adultos PCDs ou com transtornos, síndromes e distúrbios possam ter o direito a uma escolarização com objetivos no desenvolvimento de habilidades, para que todos ao longo de sua caminhada educacional possam projetar competências, afinal a escola inclusiva deve ser entendida como um processo social, onde todos os alunos típicos e atípicos possam usufruir o “direito à escolarização o mais próximo possível do normal” (Rodrigues, 2017, p. 3).

O Método de Portfólios Educacionais SHDI (Inclusão, Autismo e Educação) destaca em suas atividades globalizantes que é no dia a dia escolar que alunos típicos e atípicos, enquanto atores sociais têm acesso aos diferentes conteúdos curriculares, “os quais devem ser organizados de forma a efetivar a aprendizagem” (Brasil, 2004, p. 8).

A Especialista em Educação Especial e Psicóloga Escolar e Educacional, Rita de Cássia Soares Duque, aflora que para a Educação Inclusiva seja bem-sucedida na escola ou em qualquer ambiente educacional é imprescindível que a acessibilidade se faça presente, desde a entrada até os equipamentos que favoreçam o

ensino e a aprendizagem de todos os alunos típicos e atípicos. “A acessibilidade pode ser definida como a forma de organizar os espaços para que todas as pessoas possam utilizá-lo de forma autônoma” (DANZIGER DE MATOS, 2022).

Para uma educação inclusiva, que possa vencer os desafios e contextualizar coesamente as percepções, com possibilidades de praticas educacionais inovadoras na contemporaneidade, as barreiras existentes no recinto educacional precisam ser superados por todos os seus atores: profissionais da educação, pais, alunos, agentes da comunidade e parceiros.

A doutora em Ciências Agrárias, pela UFRA - Alcione Santos de Souza corrobora que a acessibilidade está vinculada à superação das barreiras que estão relacionadas ao espaço físico, classificados como arquitetônicas instrumentais e ao relacionamento interpessoal ou as comunicacionais, metodológicas, programáticas e atitudinais. Conforme a figura 1, as barreiras arquitetônicas são todo tipo de obstáculo que impede as pessoas de desfrutarem e ocuparem o espaço físico. Elas são as mais fáceis de identificar e estão presentes tanto nas residências e estabelecimentos comerciais quanto no espaço público.

Figura 1: Barreiras arquitetônicas presentes no cotidiano das cidades.



Fonte: Autores (2022)

Entre os diversos tipos de barreiras existentes, de comunicação, discriminatórias, invisíveis, entre outros, estão as arquitetônicas e em algumas situações estas barreiras podem ser involuntárias, mas em outros casos, podem surgir ou serem provocadas pelo descuido, desrespeito ou total desobediência às leis vigentes. As principais barreiras arquitetônicas ambientais, naturais ou resultantes de implantações arquitetônicas e urbanísticas, impedem a acessibilidade,

quando o mais econômico era combatê-las, evitando que esses projetos fossem aprovados e construídos desta maneira, sem obedecer a critérios ou exigências mínimas das leis e normas.

O autor Vinícius Guiraldelli Barbosa, possui administração pública pela UFU e destaca que a barreira comunicacional: dificuldade gerada pela falta de informações a respeito do local, em função dos sistemas de comunicação disponíveis (ou não) em seu entorno, visuais (inclusive em braile), lumínicos e/ou auditivos. Vinícius enfatiza que a barreira comunicacional com ênfase na implementação de políticas públicas podem ser situados como uma vertente do campo de análise com foco na administração pública, que busca olhar para o momento específico da materialização ou concretização das políticas e têm como ponto de partida a ideia de que as políticas públicas podem ser analisadas como um ciclo que perpassa diferentes fases: agenda, formulação, implementação e avaliação. Na figura 1, podemos evidenciar que esse ciclo não condiz necessariamente com a realidade, mas é um relevante instrumento analítico para entendermos os processos decisórios que fazem parte das políticas públicas.

A barreira atitudinal é gerada pelas atitudes e comportamentos dos indivíduos, “impedindo o acesso de outras pessoas a algum local, quer isso aconteça de modo intencional ou não, este é um contexto que se resolve com conscientização e diálogo” (ISCHKANIAN, 2022).

Simone Helen Drumond Ischkanian (Direito IAMES) contextualiza, para que haja de fato uma educação inclusiva eficaz no Brasil, é preciso o comprometimento político, pedagógico e da sociedade em:

PARTICIPAR	EXIGIR
-------------------	---------------

Para fazer valer esses direitos que constam nas leis, mas que ainda não são oferecidos a todos em todos os lugares e principalmente na educação.

Uma educação verdadeiramente inclusiva reconhece a diversidade do seu alunado e, por isso mesmo, adapta-se às suas características de aprendizagem.

Compete à educação oferecer respostas específicas adequadas e diversificadas, que proporcionam aos alunos (típicos e atípicos), “condições de superar ou compensar as suas dificuldades de aprendizagem, independentemente das causas que provocaram tal problema em seu processo de escolarização”. (SOARES DUQUE, 2022).

2. DESENVOLVIMENTO

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO

No Plano Nacional de Educação brasileiro, são considerados alunos com

NEE aqueles com: deficiência visual e auditiva, deficiência intelectual, deficiência física, transtorno global de desenvolvimento (TGD) e altas habilidades. A Unesco divulgou em 2005 o conceito para relações étnico-raciais e povos indígenas. Na educação inclusiva, os espaços são adaptados para o convívio de todos, assim como os materiais utilizados nas atividades. Mas ela não se limita a isso! É uma educação que busca identificar todo e qualquer obstáculo que o aluno possa enfrentar e eliminar as barreiras.

Os desafios da “educação inclusiva no Brasil são diversos, tendo em vista que por décadas a ideia de educação inclusiva fica presa a teoria e sua prática comprometida” (ISCHKANIAN, 2022).

A educação inclusiva é muito importante e traz benefícios para a escola e a sociedade. Existem 5 pilares principais: Todos têm o direito de acesso à educação; Todos aprendem; A aprendizagem de cada pessoa é singular; O convívio no ambiente escolar comum beneficia a todos; e A educação inclusiva diz respeito a todos. Estes são os conceitos que sustentam a educação inclusiva. Porém, esse método que busca unir grupos de alunos com costumes e personalidades diferentes, traz alguns desafios.

Comunidade escolar despreparada: Quicá o principal desafio que a educação inclusiva no Brasil encontra seja a despreparação da comunidade educativa para lidar com a inclusão. Assim, quando alunos típicos têm contato com aqueles que precisam de ações inclusivas, é natural que eles encontrem dificuldades de comunicação e convívio. Por isso, “é importante que estudantes, professores, coordenadores, diretores e todos do ambiente educacional, possuam capacitação para receber e educar de forma global os alunos atípicos” (GUIRALDELLI BARBOSA, 2022).

Infra-instrutora escolar inadequada: Este é um desafio bastante comum no Brasil quando falamos de educação inclusiva nas escolas, é a infra-instrutora das instituições públicas e particulares. Para que a escola possa aceitar e desenvolver alunos atípicos, ela precisa estar estruturada. Isso significa que ela deve estar equipada com todos os meios de acesso possíveis, como por exemplo: rampas; banheiros acessíveis; piso diferenciado; e demais medidas de acessibilidade. O problema é que isso nem sempre é cumprido, principalmente em escolas públicas que contam com um baixo investimento governamental.

Preconceito: Infelizmente, o preconceito ainda é um dos maiores desafios da educação inclusiva no Brasil. É importante lembrar que a educação inclusiva engloba os seguintes grupos: alunos com deficiência; alunos com transtornos globais de desenvolvimento ou transtorno do espectro autista; alunos com altas habilidades ou superdotados. A única maneira de vencer o preconceito é através de uma “conscientização plena, contextualizada em

projetos e planejamentos, para o contato, convívio e desenvolvimento do respeito” (SANTOS DE SOUZA, 2022).

Déficit de profissionais: Infelizmente, ainda em pleno século XXI, existe um déficit de profissionais especializados em educação inclusiva em nosso país. Os que existem, geralmente, acabam sobrecarregados com funções que não são suas. Assim, encontrar novas pessoas capacitadas para auxiliar na função é um dos grandes desafios da educação inclusiva no Brasil. Para que a inclusão aconteça é necessário que um profissional especializado esteja acompanhando os estudantes diariamente. Esse profissional será a ponte transcendente entre professor, colegas e aluno especial.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E AS PERCEPÇÕES PARA TRANSFORMAR (IN) POSSIBILIDADES

O papel da família na educação inclusiva: é crucial para que o ensino e aprendizagem globalizante sejam repletos de possibilidades abrangentes. Portanto, compete à família fazer o acompanhamento dos trabalhos e participar ativamente das etapas educacionais até o progresso pessoal do seu/sua filho (a).

O papel da educação inclusiva na saúde emocional: A inclusão do indivíduo no ambiente escolar é fundamental para melhorar a sua socialização e, portanto, elevar a sua autoestima. Nesse sentido, uma educação realmente inclusiva pode gerar melhorias significativas à saúde emocional dos alunos.

Como trabalhar com educação inclusiva: Para ser um educador da área, é preciso ter qualificações específicas de educação inclusiva. As diretrizes do MEC definem que conhecimentos em Libras, Braille e comunicação alternativa, por exemplo, podem ser capacitações requeridas segundo as demandas do aluno atípico (PCD).

Como as escolas podem trabalhar uma política de educação inclusiva: O MEC elaborou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Este documento dá instruções para que instituições adotem políticas educacionais focadas na inclusão desde a educação infantil, passando pela educação de jovens e adultos e educação profissional, indo até a educação de nível superior. Entre as diretrizes apontadas, estão:

Formação do profissional que atuará na área;

Acesso aos espaços, aos recursos, pedagógicos e à comunicação; e

Acessibilidade por meio da eliminação de barreiras na edificação.

A escola precisa ter educadores devidamente qualificados e um ambiente escolar que permita o fácil acesso aos recursos pedagógicos.

Desafio cultural e operacional: O desafio cultural demanda tempo e sensibilização para conseguir efetivar a mudança de mentalidade. Nas escolas

particulares, boa parte dos custos financeiros das mudanças é repassado para os pais dos alunos. Isso tem causado incômodo nas escolas, pois muitos questionam o fato de partilharem essa conta. Esse tipo de pensamento e atitude reforça a necessidade de trabalhar com a família os pilares de valores, diversidade e cultura, engajando-os na causa. Na outra ponta, em muitas escolas públicas, faltam verbas para implementar todas essas mudanças. Talvez seja por isso que, mesmo anos após o PNE de 2011, muitas escolas no Brasil ainda estão completamente fora desse contexto de inclusão. Por “força de lei, aceitam o aluno, mas o marginalizam internamente de forma velada”. (SILVA RONQUE, 2022).

Quantidade de professores: Este é um dos principais desafios da educação inclusiva. Considerando as demandas de capacitação dos profissionais, outro desafio da educação com caráter inclusivo é o número de pessoas trabalhando na área. O déficit de professores em vários lugares do Brasil é uma realidade constante. Encontrar pessoas qualificadas para o trabalho com alunos que apresentam necessidades especiais de educação é ainda mais preocupante. Portanto, o número de profissionais para a área educacional inclusiva torna-se uma barreira a ser vencida no país.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E AS POSSIBILIDADES DE PRÁTICAS EDUCACIONAIS INOVADORAS NA CONTEMPORANEIDADE.

As ações de inclusão na escola influenciam nos resultados da educação que ela oferece, sendo que para favorecer uma inclusão escolar com equidade, seguem seis dicas para garantir a inclusão na escola. São elas: conhecimento do aluno em sua totalidade, formação dos profissionais, integração efetiva entre o professor da sala de recurso multifuncional e os do ensino regular, atendimento na sala de recurso multifuncional, uso da tecnologia dentro da escola e parceria escola e família.

1. Toda pessoa tem o direito de acesso à educação: O Artigo 26º da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) é bastante claro sobre o tema: *“Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito”*. Nesse sentido, o ensino precisa ser inclusivo e contemplar todas as pessoas, independentemente da existência de necessidades educacionais especiais ou não. Isso significa que todos devem ter acesso ao sistema educacional sem empecilhos ou restrições devido às suas demandas de aprendizado.

2. Toda pessoa aprende: O segundo princípio diz respeito ao reconhecimento das capacidades cognitivas que os alunos possuem. É preciso reconhecer que há diversidade na maneira como os estudantes aprendem; entretanto, ela

não representa um motivo para subestimar a evolução de qualquer pessoa. A educação voltada à inclusão precisa compreender as questões particulares relacionadas a termos intelectuais, sensoriais e físicos para, então, “elaborar estratégias pedagógicas que consigam atender às demandas dos alunos com NEE” (GUIRALDELLI BARBOSA, 2022).

3. O processo de aprendizagem de cada pessoa é singular: A despeito de qualquer deficiência, todo estudante é único. Sobretudo a educação com caráter inclusivo deve ser capaz de compreender as singularidades dos processo do aprendizado individual. O desenvolvimento de cada pessoa precisa ser respeitado e, assim, a escola deve criar as condições para que todos, sem exceção, se desenvolvam plenamente.

4. O convívio no ambiente escolar comum beneficia a todos: A escola é um dos primeiros e mais importantes espaços de socialização do ser humano. Portanto, ela deve ser um ambiente de acolhimento e humanização dos indivíduos. Nesse sentido, os estudantes com necessidades educacionais especiais precisam se sentir integrados à escola e respeitados em suas particularidades. O adequado processo de inclusão traz benefícios para todos, uma vez que é capaz de promover a socialização tanto dos alunos com NEE, quanto daqueles que não possuem demandas específicas de aprendizado.

5. A educação inclusiva diz respeito a todos: Quando falamos em inclusão, não se trata apenas de incluir uma pessoa a um grupo restrito. O conceito abrange a adesão de todos os que estão envolvidos no ensino. Dessa forma, família, comunidade, educadores, gestores escolares e demais pessoas relacionadas precisam fazer parte deste processo.

Para que a inclusão ocorra e favoreça todos os envolvidos nesse processo, faz-se necessário que o professor repense e reestruture “estratégias de ensino para não ficar preso ao espaço delimitado na sala de aula, faz se necessário repensar nas práticas pedagógicas até mesmo numa nova gestão da classe” (SOARES DUQUE, 2022).

A inclusão é um desafio para a escola como um todo, sendo necessário o conhecimento do meio em que a criança está inserida para que as atividades propostas na escola fiquem próximas da realidade vivenciada pelo incluso, e assim ele se adapte com maior facilidade ao contexto educativo e participe ativamente do processo de aprendizagem. Sobre isso, “é importante que os professores, alunos e famílias se adaptem ao meio em que a criança inclusa está inserida, dando a devida importância para tamanha contribuição na vida escolar dessa criança” (SILVA RONQUE, 2022).

Além do envolvimento da família no processo educativo e das atividades escolares, faz-se necessário que a parceria pedagógica seja uma constante aliada

no trabalho docente, para que esse seja bem-sucedido. Nessa direção, convém esclarecer que a “necessária parceria pedagógica para a educação inclusiva, para que os professores das classes regulares e especializadas se situem como sujeitos constitutivos do processo ensino e aprendizagem” (DANZIGER DE MATOS, 2022).

Como se nota, as ações educativas voltadas para a inclusão são aquelas que consideram todos os alunos típicos e atípicos, como seres únicos e diferentes, mas com características peculiares, e capazes de aprender, de transformar a realidade em que vivem. Para isso, aqueles que possuem limitações de aprendizagem e que por isso podem ser considerados inclusos, devem contar com o atendimento educacional especializado - aí reside a importância de o educador estudar e estar preparado para lidar com a diversidade e contar com o apoio desses profissionais.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de inclusão é gradual, interativo e culturalmente determinado, requerendo a participação do próprio aluno na construção do ambiente escolar que lhe seja favorável. A formação e a capacidade docente imperam, neste contexto, como uma das principais alternativas para concretização desses anseios.

O surgimento da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Mundialmente, a diversidade e a inclusão nas escolas teve como marco a Declaração de Salamanca, em 1994. Documentos anteriores da ONU falavam da igualdade e direito de acesso, mas essa declaração abordou em detalhes o tema de necessidades educativas especiais. Em síntese, o documento demandou que os estados assegurassem que a educação de pessoas com deficiência fosse integrada ao sistema educacional. O documento ainda traz a noção da singularidade do indivíduo ao afirmar que “toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas”.

No Brasil, apesar das discussões terem iniciado na década de 70, foi apenas em 2001 que a inclusão começou a aparecer com mais frequência nos documentos. Naquele ano, o Plano Nacional de Educação (PNE) destacou que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”. A partir daí, vários avanços foram realizados, a exemplo de: Formação de docentes voltados para a diversidade; Reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão; e Ensino e difusão do Braille. Já em 2003, o MEC oficialmente implementou o Programa Educação Inclusiva.

A Educação Inclusiva, conforme já visto, caracteriza-se como a inclusão

de todos os alunos (típicos e atípicos), independentemente de sua condição física e mental na educação escolar básica, onde a família, a sociedade, o Estado e o corpo docente das escolas têm um papel importantíssimo para o desenvolvimento e aprendizagem desses alunos.

Comprova-se que a família e a sociedade, juntamente com as escolas e professores, têm um papel essencial para a adequação do ambiente escolar aos alunos atípicos, inclusive tendo o papel secundário de transformar a sociedade em um local mais justo, não mais enxergando o aluno especial como um ser humano que não mereça estudar, mas como uma pessoa capaz, como qualquer outra, de estudar e aprender.

Assim, compete ao docente atuar no sentido de garantir a todas aos alunos atípicos o acesso a uma educação de qualidade, tornando-as aptas a serem cidadãos conscientes e socialmente aceitos.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Educação inclusiva**: v. 3: a escola. Brasília: MEC/Seesp, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aescola.pdf>. Acesso em: 14 set. 2022.
- DANZIGER DE MATOS, Abraão. **A inclusão é um paradigma que se aplica aos mais variados espaços físicos e simbólicos da sociedade**. Disponível em: <https://autismosimonehelendrumond.blogspot.com/2022/09/a-inclusao-e-um-paradigma-que-se-aplica.html>. Acesso em: 21 set. 2022.
- FERREIRA, Felipe. **Educação inclusiva: quais os pilares e o que a escola precisa fazer?** Disponível em: <https://www.proesc.com/blog/educacao-inclusiva-o-que-a-escola-precisa-fazer/>. Acesso em: 18 set. 2022.
- GUIRALDELLI BARBOSA, Vinícius. **Desafios, percepções e possibilidades na Educação Inclusiva**. Disponível em: <https://autismosimonehelendrumond.blogspot.com/2022/09/desafios-percepcoes-e-possibilidades-na.html>. Acesso em: 21 set. 2022.
- RODRIGUES, Leandro. **O que é Educação Inclusiva? Um passo a passo para a inclusão escolar**. Disponível em: <https://institutoitard.com.br/o-que-e-educacao-inclusiva-um-passo-a-passo-para-a-inclusao-escolar/>. Acesso em: 16 set. 2022.
- SANTOS DE SOUZA, Alcione. **Barreiras arquitetônicas presentes no cotidiano das cidades**. Disponível em: <https://autismosimonehelendrumond.blogspot.com/2022/09/barreiras-arquiteticas-presentes-no.html>. Acesso em: 21 set. 2022.
- SILVA RONQUE, Wanessa Delgado. **Na escola inclusiva, o processo educativo deve ser entendido como um processo social**. Disponível em: <https://autismosimonehelendrumond.blogspot.com/2022/09/na-escola-inclusiva-o-processo.html>. Acesso em: 21 set. 2022.

SOARES DUQUE, Rita de Cássia. **A acessibilidade é imprescindível em qualquer ambiente.** Disponível em: <https://autismosimonehelendrumond.blogspot.com/2022/09/a-acessibilidade-e-imprescindivel-em.html> Acesso em: 21 set. 2022.

A MEDIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES COM TEA NO ENSINO REMOTO: RELATO DE EXPERIÊNCIA COMPARATIVO ENTRE BRASIL E ESTADOS UNIDOS¹

Ana Tereza Ramos de Jesus Ferreira²

Rachel Botelho³

Geraldo Eustáquio Moreira⁴

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Freire (2021) e Gadotti (2011), ao abordarem o trabalho docente, deixam claro ser intrínseco a ele: a pesquisa, a formação e a busca pela qualificação profissional. A pandemia do coronavírus deixou isso em evidência, principalmente no que se refere à educação especial.

A educação especial é uma modalidade de ensino transversal à educação básica e ao ensino superior e objetiva complementar ou suplementar as especificidades dos estudantes. A pessoa diagnosticada com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é público alvo da educação especial.

Um dos aspectos do trabalho pedagógico com o estudante com TEA, na verdade, de qualquer relação de ensino e aprendizagem, é criar um vínculo entre professor e aluno, ou seja, uma base de confiança que irá permitir ao educador fazer as mediações necessárias ao processo de ensino e aprendizagem. Contudo, esse processo demanda tempo e convivência. Nesse sentido Tacca e Branco (2008) defendem que o aprender está entrelaçado aos processos de significação, de criação de diálogos, da interação com o outro e da relação cognição/afeto.

Não se pode negar que diante de todo o caos causados pela pandemia “encontram-se professores, alunos e familiares vivendo um verdadeiro dilema:

1 Parte deste texto foi discutido nos Anais do VI Congresso Brasileiro de Alfabetização, realizado de 18 a 20/08/2021.

2 Mestre em Educação, professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, anamosferreira75@gmail.com.

3 Especialista em Neuropsicologia e Análise do Comportamento Aplicada, professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, rachelbot@hotmail.com.

4 Pós-Doutor em Educação, professor adjunto da Universidade de Brasília, geust2007@gmail.com.

“[...] o ensino remoto, que intensificou o debate sobre novos modelos, processos de comunicação educacional e ensino e aprendizagem” (MOREIRA; VIEIRA, 2020, p. 171) ressoaram no campo educacional.

Em diversas partes do mundo, o ensino presencial foi suspenso e as aulas passaram a ser mediadas por tecnologias. Computador, celular e *tablets* proporcionam o acesso às salas de aulas virtuais.

A aula *online* foi a forma mais rápida de atingir o maior número de estudantes nesse momento pandêmico. Nesse sentido, várias populações poderiam ser atendidas compreendendo estudantes de áreas urbanas e rurais, além de abarcar diversas modalidades de ensino (NAGADEEPA *et al.*, 2021).

O ensino a distância não é nenhuma novidade, diversas universidades, faculdades e escolas oferecem cursos de longa ou curta duração para aqueles que não tem tempo de participar do ensino presencial ou escolhem essa modalidade por uma questão de afinidade. Entretanto, a pandemia não permitiu essa escolha, o ensino remoto foi uma necessidade imposta por uma questão de saúde pública.

Isso representou um desafio para muitos professores: como proceder nessa nova modalidade de ensino? Como usar o computador? Como planejar as aulas? Quais estratégias utilizar? Como gravar vídeos? Como postar atividades na plataforma? Por outro lado, as famílias dos estudantes se viram diante do desafio de mediar o trabalho pedagógico em casa, o trabalho que o professor estava descobrindo como fazer e a família descobrindo como executá-lo.

Nesse contexto, a palavra mediação merece um destaque, principalmente, quando falamos sobre a mediação da aprendizagem de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O autismo, segundo a Organização Mundial de Saúde (2013) é um conjunto de características neurológicas que afetam cerca de 7.6 milhões de pessoas no mundo, de maneira geral são indivíduos que podem apresentar dificuldades em habilidades de interação e comunicação social.

Os estudantes que recebem os serviços da educação especial, também tiveram que se adaptar à nova forma de ensino *online*, assim como os seus professores. No entanto, muitos estudantes com TEA requerem um apoio para além dos instrumentos que permitem a aula *online*. A conexão com a internet, aparelhos eletrônicos de alta tecnologia e materiais adaptados são essenciais, porém não são suficientes.

No âmbito dos conceitos apresentados, surge o nosso problema, quais os desafios para mediar a aprendizagem de uma pessoa com autismo durante o ensino remoto enfrentados por uma professora no Brasil e uma mãe nos Estados Unidos? Quais os pontos convergentes e divergentes?

Para refletir sobre essas questões, esse estudo utilizará a metodologia qualitativa e o instrumento é o relato de experiências. As mediadoras são professoras da educação básica, os estudantes são duas crianças com TEA, nível 2, com

cinco e 12 anos. O nosso objetivo é discutir as convergências e divergências no processo de mediação de ensino e aprendizagem entre os dois países.

LENTE TEÓRICA

Em seus estudos Tacca (2014) argumenta que ao se pensar no processo de ensino e aprendizagem o diálogo entre as partes envolvidas é fundamental, pois permitirá ao professor conhecer o aluno e criar estratégias pedagógicas que tornem possível o ensino e a aprendizagem, entretanto durante o ensino remoto, com um estudante autista não verbal isso se torna bastante difícil, logo cabe a família ser esse canal dialógico entre o aluno e a professora.

Desse modo, é importante definirmos mediação. Cardoso (2021, n. p.) apresenta um posicionamento semelhante ao que consideramos ser mediação ao afirmar que “[...] nos referimos a uma prática. Mediar significa estar entre duas coisas; [...]”. Logo, a família se constitui a ponte entre o professor e o aluno, cabe a ela receber as instruções do docente, processar as informações e realizar as atividades com os estudantes.

Outro aspecto a ser considerado, abordado com bastante propriedade por Tacca (2014) é a disponibilidade. Ao tratar da importância de se criar canais dialógicos para o processo de ensino e aprendizagem a autora afirma “[...] faz-se necessário que cada interlocutor se disponha a entrar em relação com o outro[...]” (TACCA, 2014, p. 49). Nesse caso, a tríade que se compôs durante o ensino remoto: professor, família e estudante precisam se disponibilizar, precisam se permitir entrar em relação com o outro para que sejam criadas possibilidades reais de aprendizagem. Nesse sentido Freire (2021, p. 117-131) esclarece:

[...] significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro.
[...] Atitude correta de quem se encontra em permanente disponibilidade a tocar e a ser tocado, a perguntar e a responder, a concordar e a discordar.

Tal reflexão é feita em relação ao trabalho realizado em sala de aula, quando o professor e o aluno estão frente a frente, no entanto, essa disponibilidade precisa ser pensada em outro espaço: a casa do estudante. É de suma importância considerar a casa do educando ao pensar as estratégias a serem utilizadas durante o ensino remoto, tais como: espaço físico, tipo de moradia, quantidade de moradores, acesso à internet e a qualidade do sinal, se há dispositivos eletrônicos e quantas pessoas fazem uso deles, o tempo livre por parte do mediador e a sua disponibilidade e engajamento entre outros são fatores que influenciam diretamente o planejamento, portanto devem ser investigados por parte docente e nortear a organização do trabalho pedagógico.

Com base nos estudos de Underwood (2021), o direcionamento dos pais

para execução das atividades é definido como apenas um envolvimento dos pais e a participação dos pais em atividades significativas, assim como a decisão das atividades é definido como engajamento.

O envolvimento e engajamento dos pais se fazem necessários durante a vida escolar dos estudantes, porém nesse momento pandêmico, foi imprescindível a participação dos mesmos de forma mais próxima e atuante em relação ao processo de ensino aprendizagem com seus filhos com TEA.

Conforme os estudos de Brunoni, Mercadante e Schwartzman (2014) o Transtorno de Espectro Autista é um conjunto de alterações que afetam os indivíduos, principalmente, nas áreas de comunicação, socialização, além de apresentarem interesses restritos, geralmente com hiperfoco, apego a rotina, movimentos repetitivos e ecolalia.

Vale a pena destacar que cerca de 95% das pessoas com autismo apresentam pelo menos uma comorbidade associada (SOKE *et al.*, 2018). Essa associação pode significar um tempo maior por parte do aprendiz para desenvolver habilidades que o permitam participar de uma aula *online*, logo, durante o ensino remoto, essa modalidade de aula não foi uma possibilidade viável para alguns estudantes com TEA e a estudante brasileira é uma delas. Já o estudante residindo em Los Angeles, nos Estados Unidos da América (EUA) apresentava as habilidades que permitiram sua participação, por meio da mediação, das aulas *online*. Em Los Angeles a plataforma utilizada foi a *Zoom* e ambos os estudantes tem o diagnóstico de autismo nível 2.

Nessa linha de pensamento, os pais além de se envolverem no processo de ensino e aprendizagem, são agentes no processo avaliativo das atividades, promotores de sugestões e modificações para a execução das mesmas. O engajamento parental se alia com o do professor com o objetivo de promover o desenvolvimento e o sucesso dos estudantes. A construção de uma relação de reciprocidade e escuta favorece o processo de engajamento.

Na perspectiva de compreender o processo de mediação dos estudantes com TEA é importante esclarecer o que é considerado autismo nível 2, são indivíduos que apresentam algumas características importantes que impactam na comunicação, na socialização e nos comportamentos e que necessitam de um apoio substancial, tais como, dicas verbais, ajuda parcial ou total (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014).

Diante dos estudos apresentados, na próxima seção iremos expor a metodologia utilizada para descrever as nossas experiências, mediando o processo de aprendizagem.

O CAMINHO QUE PERCORREMOS

O relato de experiência que nos propomos a fazer teve dois cenários: uma estudante de escola pública, que será chamada Ema; e um estudante em uma escola particular especializada, que será chamado Oto, na cidade de Los Angeles, no estado da Califórnia - Estados Unidos (EUA). Ema tem cinco anos e estava matriculada em uma classe especial no jardim de infância. Oto tem 12 anos, é brasileiro e está matriculado numa classe especial no quarto ano do ensino fundamental.

A professora do Brasil tem 24 anos de magistério, à época lecionava em uma classe especial para estudantes com TEA e tem 20 anos de experiência na educação especial. A mãe dos EUA é professora tem 20 anos de magistério, ambas são servidoras da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SSEDF). No momento da pandemia, a mãe de Oto estava em licença para acompanhamento do cônjuge.

O período que compreende o relato foi do mês de março de 2020 a junho de 2021, observando a diferença no calendário letivo dos dois países. A descrição dos fatos é baseada na experiência da mãe mediando a aprendizagem de seu filho e da professora no Brasil, nas conversas pessoais, visitas técnicas e vídeos enviados pela família de Ema ao longo do processo de mediação.

Ema reside com os avós e seus quatro irmãos em um apartamento de três quartos, todos em idade escolar e compartilhavam dois aparelhos celulares para as atividades escolares. As tarefas eram mediadas pela mãe, no fim de semana, quando essa se alternava com os avós, para que os mesmos pudessem trabalhar. Todas as atividades foram entregues à família semanalmente, não houve aulas *online*, apenas entrega de atividades.

Oto mora com os pais e uma irmã mais nova em idade escolar. A residência contava com um *tablet* e um *notebook* para serem utilizados durante as aulas remotas. A conexão *Wi-Fi* era disponibilizada pelos pais do estudante.

As atividades mensais eram entregues para os pais de forma impressa e digital. As aulas ocorriam por meio da plataforma *Zoom* e era utilizada a plataforma *Google Classroom* para as atividades digitalizadas, troca de e-mail e a agenda do estudante.

Em vista do apresentado, nos propomos a tecer as discussões entrelaçando com a base teórica construída.

RESULTADOS E DISCUSSÃO - CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS

Na perspectiva de refletir sobre o processo de mediação feito por nós, organizamos a discussão em três aspectos: a casa dos estudantes, o material entregue e as estratégias pedagógicas.

O primeiro aspecto, a casa dos estudantes, o local escolhido para ser o ambiente de estudos do Oto foi o quarto de brinquedos, porém a mediadora percebeu que tinha muitos estímulos visuais, ela manipulou o ambiente guardando os brinquedos, porém não obteve êxito.

O segundo local foi a cozinha, devido aos poucos estímulos visuais e por ter mesa, cadeiras e conexão com a internet. Durante as aulas na cozinha, muitas vezes, barulhos advindos da área externa atrapalhavam o foco do estudante.

Num terceiro momento, a mediadora decidiu que a aula de educação musical aconteceria na sala de visitas, por ser uma aula mais descontraída e que em alguns momentos o estudante precisava movimentar-se.

Os três ambientes foram escolhidos por apresentarem bom alcance da conexão *Wi-Fi*, saída para energia elétrica e mobiliário adequado. Os estímulos sonoros e visuais foram a grande dificuldade encontrada em relação aos ambientes, que provocavam distrações durante as aulas.

Nesse tópico nos deparamos com uma divergência, pois no que tange a Ema as atividades eram realizadas na sala da casa com os demais membros da família assistindo televisão ou jogando no celular. O ambiente ideal para trabalhar com pessoas com TEA seria um local com poucos estímulos, organizado, sem barulho, contudo nem sempre isso é possível, e isso reflete a realidade de diversos estudantes brasileiros.

O cuidado da mediadora de Oto em analisar os ambientes para decidir qual seria mais propício é fruto de sua experiência e conhecimento profissional, a família de Ema foi orientada a escolher um espaço observando essas questões, mas diante da dinâmica da família isso não foi seguido, embora a casa tenha outros cômodos a sala foi escolhida como ambiente para executar as atividades. Nesse caso, podemos pensar na disponibilidade e engajamento por parte do mediador, se ele não se permitir fazer essas trocas, como Tacca (2014) e Freire (2021) propõem, o processo de mediação pode ser comprometido.

O segundo aspecto refere-se ao material entregue. Em relação ao Oto, nos primeiros meses da pandemia, a escola montou uma pasta com atividades. Algumas a mediadora teve dificuldade em entender como executá-las sozinha, sendo necessário acionar a docente para mais informações.

No início do ano letivo de 2020-2021, Oto recebeu vários materiais plastificados, como prancha de comunicação, apoios visuais (quadro de rotina, quadro de economia de fichas, sistema visual de antes/depois), alfabeto móvel, canetas hidrocor, giz de cera, além de uma pasta com as atividades do mês. Importante citar que os objetivos do Plano Educacional Individualizado do estudante também foram impressos e entregues nesta pasta. No momento estavam trabalhando com o letramento e a mediadora não se sentia apta para auxiliar o

estudante no processo de alfabetização, essa afirmação nos alerta para o cuidado ao escolher o conteúdo a ser desenvolvido em casa, observar se o mediador tem capacidade para auxiliar o educando na execução da tarefa.

Neste tópico encontramos uma convergência. Na primeira semana de aula foi entregue uma caixa para a família de Ema com: cola, tesoura, durex, tinta guache, algodão, giz de cera e lápis de cor, quadro de rotina e o alfabeto móvel. Toda semana havia entrega de material observando as atividades programadas, abrangendo desde utensílios de artesanato a bolinhas de plástico.

Vieira e Moreira (2018, p. 550) asseveram que,

Para que aconteçam possíveis mudanças no cotidiano escolar numa perspectiva de transformação social, o professor deve ampliar sua consciência crítica sobre a própria prática, no sentido de compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais nos quais se dá a atividade docente, o que exige ressignificar o papel do professor, de forma a ultrapassar os conhecimentos do campo da especialidade docente, para que assim o professor possa mobilizar processos pessoais e grupais de natureza cultural e social.

O desenvolvimento das funções psíquicas superiores perpassa necessariamente pelo convívio social, pelo modelamento de comportamento e pela ação de brincar. Ferreira (2016, p. 172) afirma que “[...]o brincar impulsiona o desenvolvimento, numa imersão cultural.”

Apoiada nessas considerações o principal objetivo traçado para o ensino remoto de Ema foi manter o vínculo com a escola, tendo em vista o contexto social na qual ela estava inserida, desta forma as atividades contemplavam jogos e brincadeiras em primeiro plano no sentido de trabalhar o brincar de maneira funcional e em segundo desenvolver as habilidades de aprendiz, elaborando atividades lúdicas.

Outro aspecto importante foi a inclusão do irmão menor de Ema nas atividades, pois, conforme relato da mãe, ele não demonstrava interesse pelas aulas *online* oferecidas pela creche em que estava matriculado, com isso ele passou a ser o **OUTRO** no desenvolvimento da irmã no sentido proposto por Vigotski (1983), pois “[...] a inserção da criança na cultura, a interação com as demais crianças e pessoas, por meio de trocas, condições indispensáveis para seu aprendizado e seu desenvolvimento. Na efetivação desses processos, ocorre a internalização de signos e de significados culturais” (BELLANDA GARCIA, 2021, p. 6).

O resultado de inserir o irmão nas atividades foi extremamente positivo. Por meio dos vídeos recebidos foi possível identificar o entusiasmo de ambos ao realizarem as tarefas. Ele incentivava a irmã, orientava-a sobre como fazer determinado movimento, de qual bolinha ela deveria colocar na caixa e de como encaixar as peças do jogo. Enfim, o irmão foi um espelho para a irmã

ao proporcionar um modelo de comportamento a ser observado e seguido e, ao ajudar no aprendizado da irmã, ele também aprendia e o brincar proporcionou isso a eles.

Embora a família não tenha o conhecimento técnico sobre o trabalho docente, cabia a ela mediar as atividades enviadas, pensando nisso foi elaborado um tutorial semanal sobre as atividades planejadas e entregue impresso a família. O documento foi redigido em linguagem simples, com dicas e fotos e quando o exercício era mais complexo era acrescentando um vídeo instrucional encaminhado à família por meio do aplicativo *WhatsApp*, uma ferramenta de extrema importância que se constituiu o meio oficial de interação com a família de Ema.

Aliás, é importante salientar que entre a suspensão das aulas e o começo do ensino remoto foram três meses, e no início do processo da pandemia, Ema se recusava a sair do quarto, gritava com quem tentasse conversar com ela e essa situação foi presenciada pela professora em uma das entregas de material, além de assistir ao mesmo desenho diversas vezes ao longo do dia. No entanto, conforme a família seguia as orientações dadas, as quais foram: estabelecer uma rotina, realizar as atividades propostas com o irmão e oferecer outros vídeos de maneira sistemática, ela começou a se reestruturar: os gritos diminuíram até cessar, ela passou a sair do quarto, brincava com os irmãos e interagia com os adultos da casa e quando da entrega de material sorria e mandava beijos. A realidade dela se configurou como um dos pontos de partida do planejamento das atividades.

Tacca e Branco (2008) e Ferreira (2016) defendem a importância de as atividades escolares serem significativas e impactarem o desenvolvimento do estudante, nesse sentido as tarefas propostas à Ema sofriam ajustes de acordo com a observação dos vídeos e dos relatos da família. Quanto às do Oto, a mãe solicitava adaptações dos exercícios para o professor de educação física, no entanto durante as aulas *online*, as quais Oto deveria repetir as atividades, a adaptação ficava a cargo da mãe dele, movimentos complexos difíceis de serem executados pela hipotonia de Oto, somado ao espaço físico inadequado para executar tal atividade, tornaram as aulas de educação física momentos tensos e propícios para crises.

Embora o professor de educação física procurasse criar atividades com material acessível, como meias, bacias e garrafas plásticas, as aulas envolviam duas turmas simultaneamente, tornando bastante difícil a supervisão das atividades, por parte docente.

Outro aspecto a ser considerado foi a proposta de atividades as quais Oto ainda não apresentava habilidades para executar, mostrando despreparo por parte do docente ao propor tarefas sem conhecer a casa do estudante, sem saber se a

atividade era passível de execução podendo gerar comportamentos no estudante de difícil manejo, além de não levar em consideração a hipotonia do estudante.

Os estudos de Underwood (2021) revelam que o engajamento dos pais tem relação direta com as conquistas dos estudantes, nesse sentido ao solicitar as alterações nas atividades do filho a mediadora estava buscando o pleno desenvolvimento dele, ainda que a atividade oferecesse dificuldades na execução, talvez, um pai sem o conhecimento da importância da atividade física teria desistido ao se deparar com exercícios não adaptadas. Nesse sentido, Freire (2021) argumenta que a investigação é intrínseca ao trabalho docente, assim sendo a reorganização das atividades de Ema é fruto disso, da avaliação constante das estratégias pedagógicas observando as necessidades da educanda, o que deveria ter sido feito, também, pelo professor do Oto.

Por fim, em relação às estratégias pedagógicas, Oto já tinha habilidade para participar de aulas *online* diferente de Ema. As aulas foram divididas de forma síncrona e assíncrona. As aulas síncronas duravam até 30 minutos e eram com uma equipe multidisciplinar, um diferencial oferecido pelas escolas americanas para estudantes com Programa de Educação Individualizado (PEI).

Quanto a esse tópico, apenas Oto pode usufruir das atividades multidisciplinares, temos mais um aspecto divergente: a equipe multidisciplinar no contexto educacional. Diversos estudantes de baixa renda iriam se beneficiar se a escola oferecesse atendimentos como esse que o estudante recebeu, os quais no Brasil são oferecidos pela saúde, entretanto com uma longa lista de espera.

Os estudos de Leite e Tassoni (2021, p. 1) consideram que “[...] os acontecimentos da sala de aula, de maneira especial as ações dos professores nas situações de ensino, afetam a aprendizagem dos alunos e a sua relação com os objetos de conhecimento.” Os autores tratam da sala de aula formal, mas acreditamos que o mesmo princípio se aplica ao ensino remoto, com mais rigor ainda, pois temos pessoas leigas executando um trabalho técnico, portanto o planejamento de nossas aulas deve levar em consideração o espaço físico disponível e acima de tudo o estudante para qual a atividade está sendo elaborada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Certamente a pandemia deixará marcas profundas em nossa sociedade, principalmente na escola que “viu-se obrigada a metamorfosear-se, despindo-se do conservadorismo que por tanto tempo alimentou a resistência dessa instituição às mudanças, principalmente as de viés tecnológico” (TEIXEIRA *et al.*, 2021, p. 969), para mediar o processo de ensino e aprendizagem. Contudo, essas ferramentas nem sempre suprem as necessidades específicas de alguns dos estudantes da educação inclusiva, como foi demonstrado nesse relato.

Não há como negar que o presente cenário educativo demandou um professor ainda mais investigativo que buscasse estratégias pedagógicas para além das telas, pois atuar na educação inclusiva implica, necessariamente, em promover ações que garantam a inclusão de todos no processo educacional mesmo durante o período de isolamento social.

O fato de se estabelecer uma rotina, o uso de atividades estruturadas, comandos simples, um adulto mediador bem orientado e um material manipulável construído com bases nos interesses da estudante foram contribuições fundamentais para promover a reorganização dos estudantes. Nesse sentido concordamos com Fraz *et al.* (2022) quando afirmam que respeitar e compreender o valor da diversidade humana demanda muito mais do que boa vontade é necessário criar condições para que isso aconteça, pois “[...] entendemos que a manipulação de materiais pedagógicos faz parte da construção de novos conhecimentos, entendemos que eles devem estar presentes nas práticas pedagógicas e nos processos de mediação do estudantes, com ou sem deficiência [...]” (MOREIRA; MANRIQUE, 2019, p. 64-65).

Em nossa jornada, percebemos a importância do engajamento de todos os envolvidos no processo educacional: estudante, professor e família. O cenário educacional desenhado durante a pandemia deixou isso bastante evidente. Embora em países diversos a busca pelo ensino de qualidade nos uniu, nos mostrou o papel fundamental da disponibilidade, de uma estrutura adequada para o trabalho e da importância da equipe multidisciplinar.

Por essas razões, defendemos a formação continuada e o diálogo entre a comunidade escolar em busca da garantia do direito de aprendizagem de todos.

Agradecemos ao Grupo de Pesquisa *Dzeta* Investigações em Educação Matemática (DIEM); à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e à Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal (FAPDF, Edital 03/2021, Demanda Induzida) pelo apoio.

REFERÊNCIAS

BELLANDA GARCIA, D. I. Contribuições teóricas da abordagem histórico-cultural para educandos em situação de inclusão. **Horizontes**, v. 39, n. 1, p. e021007, 2 mar. 2021.

BRUNONI, D.; MERCADANTE, M.; SCHWARTZMAN, J. S. **Transtornos do espectro do Autismo**. In: LOPES, A. C. Clínica Médica. Diagnóstico e tratamento. vol. 6, Editora Atheneu. São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte, 2014.

CARDOSO, Beatriz. **Mediação literária na Educação Infantil**. Ceale Glossários. Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/me>

diacao-literaria-na-educacao-infantil. Acesso em: 06 jun. 2021.

FERREIRA, A. T. R. J. Trabalho pedagógico: o jogo e as brincadeiras como estratégias da ação docente. In M. C. V. R. Tacca (Org.). **Ação formativa docente e práticas pedagógicas na escola**. Editora Alínea, 2016, pp. 169-188. ISBN 978-85-7516-778-6

FRAZ, J. N.; et al. TECNOLOGIA ASSISTIVA: produtos e serviços disponíveis na internet. **PontodeAcesso**, [S. l.], v. 13, n. 3, p.70–84, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaici/article/view/35225>. Acesso em: 8 jan. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 71 ed. São Paulo: Paz e terra, 2021.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho**: ensinar e aprender com sentido. 2 ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva Leite; TASSONI, Elvira Cristina Martins. **A afetividade em sala de aula**: As condições de ensino e a mediação do professor. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/alle/textos/SASL-AAfetividadeemSaladeAula.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2021.

MOREIRA, G. E; MANRIQUE, A. L. **Educação Matemática inclusiva**: diálogo com as teorias da atividade, da aprendizagem significativa e das situações didáticas. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2019.

NAGADEEPA, Dr. C. et al. Students' understanding and learning: mediation effects of cognitive engagement online class. Disponível em: <https://turcomat.org/index.php/turkbilmat/article/view/6077> .Acesso em: 09 jun. 2021.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Autism spectrum disorders & other developmental disorders**. From raising awareness to building capacity MEETING REPORT, Geneva: WHO, 2013.

SOKE, G. N. et al. Prevalence of Co-occurring Medical and Behavioral Conditions/Symptoms Among 4-and 8-Year-Old Children with Autism Spectrum Disorder in Selected Areas of the United States in 2010. **Journal of autism and developmental disorders**. p.1-14, 2018. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6041136/>. Acesso em: 09 jun. 2021.

TACCA, Maria Carmen Vilella Rosa; BRANCO, Angela Uchoa. **Processos de significação na relação professor- alunos: uma perspectiva sociocultural construtivista**. Estudos de Psicologia , N° 13(1), p. 39-48, 2008.

TACCA, Maria Carmen Villela Rosa. Estratégias pedagógicas: conceituação e desdobramentos com o foco nas relações professor-aluno. In: Maria Carmen Villela Rosa (org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas: Átomo e Alínea, 2014.

TEIXEIRA, C. J. et al. Percepção de professores que ensinam matemática sobre o ensino remoto emergencial e o processo de ensino-aprendizagem. **Debates em**

Educação, [S. l.], v. 13, n. 31, p.966–991, 2021. DOI: 10.28998/2175-6600.2021v13n31p966-991. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debatededucacao/article/view/11784>. Acesso em: 8 jan. 2022.

VIEIRA, L. B.; MOREIRA, G. E. Direitos Humanos e Educação: o professor de matemática como agente sociocultural e político. **Revista de Educação Matemática**, v. 15, n. 20, p.548 - 564, 1 set. 2018.

VIEIRA, L. B.; MOREIRA, G. E. Sociedade Contemporânea e o Ensino de Matemática: Conexões com a Educação em Direitos Humanos. **Brazilian Applied Science Review**. Curitiba, v. 4, n. 2, p. 478-490 mar/abr. 2020. DOI:10.34115/basrv4n2-007

VIGOTSKI, L. S. **Fundamentos de defectología**. Editorial Pedagógica, Moscú, 1983.

UNDERWOOD, Kathryn. **Involving and Engaging Parents of Children with IEPs**. Exceptionality education International, 2010, vol.20, n° 1. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/268745817_Involving_and_Engaging_Parents_of_Children_with_IEPs/link/5515586f0cf2f7d80a32c6c9/download. Acesso em: 18 jun. 2021.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE). **Autism spectrum disorders & other developmental disorders**. From raising awareness to building capacity MEETING REPORT, Geneva: WHO, 2013. Disponível em: <https://apps.who.int/iris/handle/10665/103312>. Acesso em: 09 jun. 2021.

INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRISSOMIA 21 NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO

Karla Roberta Braz Bermudes¹

Maria Joana da Penha²

Valdete Teles Xavier Soares³

Michell Pedruzzi Mendes Araújo⁴

INTRODUÇÃO

A Trissomia 21 - T21⁵, ou síndrome de Down, é uma das síndromes mais comuns, que impõe muitos desafios para a criança, seus familiares e educadores. A cada 750 nascidos vivos, uma criança nasce com Trissomia 21, tendo um fator aumentado em gestante com idade igual ou superior a 35 anos. (MOTTA, 2013).

Em 1866, a Trissomia 21 foi descrita pela primeira vez, por John Langdon Haydon Down, por meio de semelhança presente nos indivíduos, sendo chamados pelo termo de “mongóis”, mas foi em 1959, que descobriu que a Trissomia 21 ocorre por meio do erro genético (THOMPSON; THOMPSON, 2008).

Confluindo, Silva e Dessen (2002, p. 167) destacam que

A Síndrome de Down, portanto, é ‘uma cromossomopatia, ou seja, uma doença cujo quadro clínico global é explicado por um desequilíbrio na constituição cromossômica (no caso, a presença de um cromossomo 21

-
- 1 Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Multivix, unidade Cariacica-ES. karlabermudes29@gmail.com.
 - 2 Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Multivix, unidade Cariacica-ES, e Técnica de Enfermagem pela ETESES. joana452@hotmail.com.
 - 3 Acadêmica do curso de pedagogia da Universidade Federal de Goiás. valdetesoares@discente.ufg.br.
 - 4 Doutor e mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Especialista em Educação Inclusiva e Diversidade (ISECUB-ES) e em Gestão Escolar Integrada (Faculdade Afonso Cláudio-ES). Licenciado em Pedagogia pelo Centro Universitário de Maringá-PR (Cesumar) e em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Professor do magistério superior na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG), em Goiânia, Goiás, Brasil. michellpedruzzi@ufg.br.
 - 5 Importante ressaltar que aqui utilizaremos “Trissomia 21 ou T21”, visto que existe um movimento em prol dessa mudança de nomenclatura, pois embora saibamos que “Down” se refere ao sobrenome de **John Langdon Haydon Down**, Down vem sendo utilizado pela tradução da palavra do inglês para o português, dando um sentido pejorativo à Síndrome.

extra), caracterizando assim uma trissomia simples'.

A Trissomia 21 também pode ser identificada também por meio de uma translocação ou um mosaico, no caso da translocação ocorre uma adição de um autossomo no cromossomo 21. No mosaico, as células trissômicas surgem junto com as células normais (SILVA; DESSEN, 2002).

Para que haja uma melhor compreensão sobre o genótipo do sujeito com Trissomia 21, a figura 1 apresenta o cariótipo destes indivíduos, destacando claramente a alteração cromossômica: a trissomia do cromossomo 21.

Figura 1: Cariótipo do indivíduo com Síndrome de Down (a seta vermelha evidencia a trissomia do cromossomo 21).



Fonte: Trevisan *et al.* (2014).

As características físicas presentes nos indivíduos com Trissomia 21 são: olhos amendoados, uma prega palmar transversal única (também conhecida como prega simiesca), dedos curtos, fissuras palpebrais oblíquas, ponte nasal achatada, língua protrusa (devido à pequena cavidade oral), pescoço curto, pontos brancos na íris conhecida como manchas de Brushfield, entre outros (GRIFFITHS, 2006, *apud* CASTRO; FERRARI, 2013).

Entretanto, nem todas as pessoas com Trissomia 21 desenvolvem este fenótipo, sendo a única característica presente em todos os casos a deficiência intelectual, que pode variar de leve a severa. Além de todas as características apresentadas, o indivíduo com Trissomia 21 pode apresentar dificuldade na linguagem, havendo assim necessidades de estimulações, por isto que a interação auxilia muito na aprendizagem destas crianças (CASTRO; FERRARI, 2013).

Com relação ao aspecto genotípico, destacamos o mosaicismo cromossômico, que geralmente ocorre quando um indivíduo apresenta dois materiais

genéticos diferentes, isto ocorre devido uma variação celular no organismo, fazendo assim com que a mutação fique diferente, com isto ocorre uma falha no gene (MARTINHAGO, 2017).

O mosaicismismo é um erro genético que ocorre durante o desenvolvimento do embrião. A pessoa que possui o mosaicismismo poderá desenvolver células normais e células que contém a mutação genética, em diversas proporções. Sendo assim, na mutação genética ocorrem duas divisões: o mosaicismismo germinativo, que afeta apenas o gameta, espermatozoide ou óvulo, deste indivíduo, portanto não será afetado pela mutação, mas poderá ser transmitido para seus descendentes; o mosaicismismo somático, no qual o indivíduo pode não ser acometido pelo mau funcionamento desta mutação, entretanto existem disfunções genéticas que demonstram o mosaicismismo somático acometendo a Trissomia 21, fazendo com que surja o gene mutante causando a replicação celular ou a morte celular, isto seria como um descontrole celular (MARTINHAGO, 2017).

Com relação ao aspecto fenotípico, o sujeito com Trissomia 21 possui característica fenotípica própria, hipotonia bem como dificuldades motoras, distúrbios articulatorios, baixa estatura, ponte nasal e baixa implantação do nariz e possui aparência dobrada, os olhos apresentam manchas de Brushfield que envolve a íris, boca aberta, mãos curtas e largas e lentidão cognitiva (THOMPSON, 2008).

A deficiência intelectual é umas das características mais presentes na Trissomia 21, por isso as crianças com essa síndrome têm sido consideradas como “incapazes” de aprender e desenvolver sua autonomia tanto intelectual, quanto afetiva e social. Contestando esse paradigma, a escola hoje tem um desafio de romper esse paradigma imposto e trabalhar como educação inclusiva, privilegiando o aprendizado e os desenvolvimentos de todos os indivíduos.

Nesse sentido, a Constituição Federal (1988), em seus artigos 205, 206 e 208, define a educação como “[...] um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho”. Ademais, estabelece “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola como um dos princípios para o ensino e garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, p. 52-53).

Nesse contexto, um estudo desenvolvido por Drago e Dias (2017) com crianças com Trissomia 21 descreveu como seria o processo de inclusão de um bebê, que apresenta a síndrome, matriculado em uma creche. A pesquisa relatou que as práticas pedagógicas diárias contribuem para um bom desenvolvimento de suas funções psicológicas, à medida que o bebê interage com a atividade proposta pelo professor.

Rodriguês e Ferreiro (2015) acreditam que a criança deve ser estimulada

a aprender pouco a pouco para uma melhor assimilação dos conteúdos e conseqüentemente para que haja uma reacomodação neste processo de aprendizagem, processo de conhecimento da criança deve ser gradual para a criança ler e escrever, toda criança tem seu tempo de aprendizagem, para que a criança seja alfabetizada é necessário que a mesma conheça vários mecanismos que a facilite o desenvolvimento tanto no ambiente social, quanto nas práticas escolares. Isto ocorre quando há estimulação de várias maneiras.

Para que seja desenvolvida a coordenação motora da criança com Trissomia 21 é necessário incorporar métodos com novas atividades lentamente, ensinando as habilidades requeridas e usando outras crianças para que se interaja (RODRIGUÊS; FERREIRO, 2015).

Esses métodos podem e devem ser em forma lúdica que estimule todo o sistema corpóreo. A criança precisa se sentir livre, sentar, abraçar, andar, pintar, escrever, trabalhos com as mãos, olhos, dentre outros (RODRIGUÊS; FERREIRO, 2015).

Há leis que regulamentam e normalizam a Educação Inclusiva no Brasil, dentre elas estão a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Nº 9394/96).

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

Neste artigo 58, pode-se observar que é dada a devida reverência aos indivíduos considerados antigamente como ‘portadores de necessidades especiais’, que então não tinham apoio do Sistema de Ensino, para atendimento escolar, a não ser em instituições especializadas neste atendimento como as Associação de Pais e Amigos do Espírito Santo (APAES).

Nesta perspectiva da educação inclusiva, temos a Declaração de Salamanca que tem como objetivo:

Informar sobre políticas e guias governamentais, de organizações governamentais internacionais ou agências nacionais de auxílio, organizações não governamentais e outras instituições na implementação da Declaração de Salamanca sobre princípios, Política e prática em Educação Especial. A Estrutura de Ação baseia-se fortemente na experiência dos países participantes e também nas resoluções, recomendações e publicações do sistema das Nações Unidas e outras organizações intergovernamentais, especialmente o documento “Procedimentos-Padrões” na Equalização de Oportunidades para pessoas com deficiência (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 03).

Nesse sentido, é importante dizer que a Declaração de Salamanca (1994)

passou a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva, a qual demanda que os Estados assegurem que a educação de pessoas com deficiência seja parte integrante do sistema educacional.

Nesse mesmo caminho, tem-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). A educação especial direciona suas ações para o atendimento às especificidades desses estudantes no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas (BRASIL, 2008).

Cabe aos sistemas de ensino organizarem a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, cuidando dos estudantes com necessidades de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar. 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 (BRASIL, 2008).

Além de muita leitura, essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado. Para assegurar a intersetorialidade na implementação das políticas públicas a formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, aos atendimentos de saúde, à promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça (BRASIL, 2008).

Então, os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os estudantes. A acessibilidade deve ser assegurada mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação incluindo instalações, equipamentos e mobiliários e nos transportes escolares, bem como as barreiras nas comunicações e informações (BRASIL, 2008).

Nesse contexto, esse estudo tem como objetivo compreender como ocorre a inclusão, a aprendizagem e o desenvolvimento de um sujeito com Trissomia 21, com base em estudos realizados em instituições de ensino regular com esses sujeitos. Assim, esse estudo possui natureza bibliográfica.

Sendo assim, para alcançar os objetivos destacados anteriormente, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa de natureza bibliográfica. A execução desse estudo justifica-se por buscar conhecer quais são as características da Trissomia

21 e compreender como ocorre o processo de inclusão e desenvolvimento da criança com Trissomia 21 no contexto da educação infantil, reconhecendo a criança como um sujeito de direitos que se desenvolve em seu tempo. Nesse ínterim, busca-se como objetivos específicos: compreender os aspectos genotípicos e fenotípicos da Trissomia 21; reconhecer o sujeito com Trissomia 21 como sendo um sujeito capaz de desenvolver sua cognição voltada para a aprendizagem; compreender como as relações interpessoais podem contribuir para a formação e o reconhecimento da criança com Trissomia 21.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa configura-se como bibliográfica, de natureza qualitativa. O desenvolvimento desse estudo será de extrema importância para os educadores e familiares da criança com Trissomia 21, pois abrange um conhecimento mais profundo desta Síndrome, com intuito de facilitar a aprendizagem desta criança e a autonomia. A elaboração do presente trabalho foi realizada com base em levantamentos bibliográficos referentes à Síndrome Down, para a busca de novos conhecimentos.

O desenvolvimento de pesquisa de caráter qualitativo, como a pesquisa bibliográfica em questão, é importante porque podemos estudar as particularidades do indivíduo com Trissomia 21 na educação infantil, podemos compreender o comportamento desses indivíduos, durante a sua aprendizagem. Segundo Minayo (1994) uma pesquisa qualitativa responde

a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilha com seus semelhantes. Desta forma, a diferença entre abordagem quantitativa e qualitativa da realidade social é de natureza e não de escala hierárquica (MINAYO, 1994, p. 2).

A intenção com esta metodologia é proporcionar maior intimidade com o problema com vistas a torná-lo explícito, além de um estudo aprofundado de forma a permitir o conhecimento, auxiliando na aprendizagem e no desenvolvimento destes indivíduos.

Dentro das pesquisas qualitativas, este estudo será de natureza bibliográfica, conforme Gil:

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há

pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Parte dos estudos exploratórios pode ser definido como pesquisas bibliográficas, assim como certo número de pesquisas desenvolvidas a partir da técnica de análise de conteúdo (GIL, 2008, p. 50).

A produção de dados dessa pesquisa foi realizada a partir de artigos, livros e dissertações que trazem à tona o processo de inclusão dos sujeitos com Trissomia 21 na escola comum. Os dados obtidos por meio dessa pesquisa bibliográfica serão apresentados ao longo do texto.

A PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA COMO ORIENTADORA DESSE ESTUDO

Este estudo está fundamentado na perspectiva sócio-histórica de Vigotski⁶ e outros colaboradores. Toda a análise dos dados obtidos por meio da pesquisa bibliográfica foi realizada sob essa perspectiva.

É importante dizer que, na perspectiva de Vigotski (2000), as interações sociais auxiliam no desenvolvimento humano e sua participação sócio-cultural faz com que o ser humano se transforme e, por meio dessa interação, contribuem para uma construção significativa para o indivíduo.

Um conceito de Vigotski importante para esse estudo é a zona de desenvolvimento iminente, ou proximal, na qual se divide em duas categorias: a primeira categoria efetiva, no qual desenvolve tarefas cotidianas com independência e a outra necessita de um mediador, isso faz com que a criança adquira conhecimentos e habilidades para se tornar independente.

A zona de desenvolvimento iminente é um instrumento que auxilia educadores, no qual se pode entender o curso interno do desenvolvimento, usando este método atua no processo de maturação completa e nos que estão em estado de formação (VIGOTSKI, 2000).

A zona de desenvolvimento proximal permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido, através do desenvolvimento, como também aquilo que está em processo de maturação (VIGOTSKI, 1998, *apud* FONTES, 2000, p. 113).

A pedagogia e a zona de desenvolvimento iminente são interdependentes nos processos de ensino e aprendizagem atuando no cognitivo da criança, na sua cultura, facilitando o processo de interação possibilitando a aprendizagem.

Uma boa aprendizagem e um bom ensino devem se basear nos níveis superiores de zona de desenvolvimento proximal. Portanto, o ensino tem um caráter fundamental de transformação no desenvolvimento.

⁶ Utilizamos essa grafia por representar a transliteração mais próxima à língua portuguesa.

Vigotski ignora quaisquer tipos de limites impostos na aprendizagem da criança, o seu desenvolvimento não está limitado na sua deficiência biológica, mas sim na interação sócio-cultural.

É importante salientar que o trabalho pedagógico a ser realizado com os sujeitos com a Trissomia 21 deve ser pautado nos conceitos de Vigotski acerca do desenvolvimento proximal e real. Se o ensino for direcionado para o que o aluno já tem certo conhecimento que traz de casa, ou da rua, ou de suas outras experiências sociais e culturais, o desenvolvimento das crianças ocorre de forma exitosa. É nesse sentido que Vigotski e sua perspectiva orientam esse estudo (VIGOTSKI, 2000).

Vigotski também salienta que devemos focar nas potencialidades e não nos déficits (VIGOTSKI, 2000). O exposto orienta, sobremaneira, a execução desse estudo.

Nessa concepção, por meio de experiências realizadas com crianças, na hipótese de entender mais o desenvolvimento humano, pressupõe-se então que é o pensamento humano, que nos ajuda a organizar a realidade em que vivemos (VIGOTSKI, 2001). Tendo em vista que o ser humano possui diversas formas e possibilidades de interação e relação com o mundo, fazendo uso de elementos mediadores para relacionar algo dando significado às coisas com o intuito de memorizar e facilitar a comunicação entre os indivíduos.

Nota-se que a teoria de Vigotski se refere basicamente ao desenvolvimento humano e as características desse ser que o diferencie dos outros, tais como as funções psicológicas superiores. O ensino, para Vigotski (2001), deve se antecipar ao que o sujeito ainda não sabe nem é capaz de aprender sozinho, o aprendizado não se subordina totalmente ao desenvolvimento das estruturas intelectuais da criança, mais um se alimenta do outro provocando salto de nível de conhecimento.

Por meio do desenvolvimento proximal pós Vigotski durante os intensos debates sobre a Educação, desenvolve-se a transformação de um processo interpessoal (social) e um processo intrapessoal.

Enfim, muitos educadores reconhecendo que a velocidade de aprendizado pode variar de criança para criança, isolam os “aprendizados lentos” de seus professores e companheiros por meio de uso de instrução programada e muitas vezes mecanizada. Vigotski estabeleceu que aprendizagem também seja uma atividade social e não só de relação individual.

A INCLUSÃO DA CRIANÇA COM TRISSOMIA 21 NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO TEÓRICO-BIBLIOGRÁFICO

Para atingir os objetivos traçados para esse estudo foi realizada uma pesquisa bibliográfica sobre a inclusão da pessoa com Trissomia 21 na Educação

Infantil. Em nossa pesquisa, selecionamos cinco trabalhos, sendo três artigos, dois capítulos de livros e uma dissertação de mestrado.

O primeiro artigo analisado foi de Pereira et al. (2016), com o título: “Escola e Síndrome de Down: As práticas pedagógicas que promovem a aprendizagem e a inclusão”. Teve como objetivo analisar as práticas pedagógicas voltadas para a construção de relações de ensino aprendizagem. O artigo traz uma metodologia de pesquisa bibliográfica, e informações cabíveis, visando o estudo do ponto de vista social acerca da Trissomia 21. A literatura analisada apontou que a maioria dos fatores que colaborou ou dificultou o processo de aprendizagem na inclusão do sujeito com Trissomia 21 relaciona-se à escola ou aos pais e professores.

O estudo supracitado não teve referencial teórico sólido, mas utilizou autores contemporâneos que advogam a relevância do planejamento pedagógico como potencializador das ações do professor no seu desenvolvimento em sala de aula, sobretudo dos sujeitos que constituem o público-alvo da educação especial. Esse estudo também trouxe à tona as particularidades de cada indivíduo, e destacou que a escola é responsável por assegurá-las quanto à aprendizagem. Pereira et al. (2016) também advertiram que a educação especializada e diferenciada tem um papel determinante no processo de ensino e aprendizagem, com o auxílio da escola e da família.

Pereira *et al.* (2016) concluem, então, que o papel do professor é determinante para que haja a real aprendizagem das crianças com Trissomia 21 e ressalta que a ausência desses conhecimentos restringe a criança com Trissomia 21 de adquirir seus direitos, que são garantidos por lei.

O segundo artigo analisado foi de Luiz *et al.* (2008), com o título: “A inclusão da Criança com Síndrome de Down na rede de ensino: Desafios e possibilidades”. O artigo versa sobre a inclusão de crianças com necessidades especiais no sistema de ensino, sendo um desafio para os educadores garantir os processos de ensino e de aprendizagem dessas crianças. O artigo selecionado tem como principal objetivo evidenciar na literatura a inclusão de crianças com Trissomia 21 na rede regular de ensino, tendo como metodologia a pesquisa bibliográfica, no qual se avaliou os critérios de inclusão escolar.

Como referencial teórico, as autoras supracitadas não utilizaram uma corrente sociológica/filosófica bem consolidada, mas autores como Petley (1996) e Lorenz (1999). O estudo teve como perspectiva a interação da criança com Trissomia 21 e o ambiente ao qual convivem, enfatizando a estimulação e o desenvolvimento cognitivo da criança, para facilitar o processo de ensino e aprendizagem. O artigo destaca a necessidade de exploração em todos os aspectos envolvidos da criança com Trissomia 21, tanto a linguagem, desenvolvimento e habilidades. As autoras também enfatizam que práticas pedagógicas diferenciadas e

inovadoras propiciam a essas crianças oportunidades de adquirir o conhecimento.

Já o artigo de Luiz *et al.* (2008) relata que há necessidade de se estabelecer maior articulação entre os saberes, especialmente entre profissionais da área da saúde, interagindo entre si. Com isto, facilita-se a troca de experiências e possibilita-se o aprimoramento no processo de inclusão da criança com necessidade educacional especial. Nesse caminho, é importante considerar a especificidade de cada um, seu contexto histórico familiar, planejamento e metodologia da aula, a avaliação e a estrutura física da instituição escolar.

Castro e Ferrari (2013), em um capítulo do livro “Estudos e Pesquisas sobre Síndromes (Relatos de Casos)”, trazem à tona um relato de caso de um sujeito com a Trissomia 21, desde o início da descoberta da síndrome, ainda na vida intrauterina, até os primeiros anos de vida. Por meio deste acompanhamento observou-se um atraso no desenvolvimento da linguagem e também a importância da intervenção precoce nos processos de aprendizagem e desenvolvimento, no qual a interação com outras crianças contribuiu para se ter uma aprendizagem significativa, pois o raciocínio intelectual é lento e a interação desenvolve o intelecto com mais facilidade, sendo assim, este indivíduo necessita ser estimulado constantemente, por meio de uma metodologia diferenciada, respeitando suas particularidades.

O estudo supracitado teve como objetivo analisar o desenvolvimento da criança com Síndrome Down, utilizando uma metodologia estudo de caso com uma gestante, constatado no exame pré-natal que a criança nasceria com a síndrome.

Como referencial teórico, as autoras não utilizaram uma corrente sociológica/filosófica bem consolidada, mas utilizaram autores como Silva (2009), que afirma que é possível uma real aprendizagem, desde a infância até a universidade, desde que sejam oferecidas oportunidades para uma real inclusão dessas crianças. As autoras destacam que os sujeitos com Trissomia 21 têm especificidades em todos os contextos e que os conhecimentos científicos e pedagógicos possam ressignificar a escola e a práxis educativa, ao inserir princípios inclusivos que contribuirão para o processo de ensino e aprendizagem.

Drago, Bravo e Silveira (2012) redigiram um capítulo do livro “Síndromes: Conhecer, planejar e incluir”. Nesse estudo, analisaram a ação educativa para a integração das crianças com síndrome sensorial e intelectual, como as que apresentam a Trissomia 21, presentes nas escolas comuns de educação básica, por meio de uma pesquisa bibliográfica. Como referencial teórico, apoiaram-se nos pressupostos da perspectiva histórico-cultural de Vigotski, que afirma que as capacidades dos seres humanos são infundáveis, e que não se pode definir, a priori, o que cada um dará ou não conta de fazer. A proposta observada identificou que atividades simples podem gerar bons frutos e que a escola deve se adequar a todos os alunos, respeitando a subjetividade de cada ser.

Neste capítulo evidenciou-se que cada sujeito tem seu tempo e seu modo para aprender, inclusive os alunos com necessidades educacionais especiais. Nesse contexto, pode-se adaptar o currículo, para que todos tenham acesso igualitário à educação básica. Os autores dissertaram também que a afetividade, a demonstração de carinho e a valorização das relações interpessoais é extremamente importante, para que haja interação entre os indivíduos. Por isso, devemos reprimir quaisquer comentários negativos, valorizando as particularidades de todos os indivíduos, pois todos somos diferentes e ser diferente não é sinônimo de ser incapaz (DRAGO; BRAVO; SILVEIRA, 2012).

Nesse contexto, as ações pedagógicas levam a esses sujeitos, como os que apresentam a Trissomia 21, a um conhecimento socialmente construído, ou seja, uma escola que se reinventa e se reinterpreta, no sentido de contribuir nas práticas pedagógicas da escola e do docente, podendo despertar diversas possibilidades de aprendizagem, como valorizar o contato físico por meio de ábacos, mapas, tampas de garrafas, jogo de memórias, dados, entre outros. Também pode-se trabalhar com recursos audiovisuais, com a música, dança, entre outros. Nesse contexto, contribuir-se-á para a construção dos componentes curriculares, o que auxiliará nos processos de ensino e aprendizagem (DRAGO; BRAVO; SILVEIRA, 2012).

O pesquisador Dias (2015) desenvolveu uma dissertação de mestrado no PPGE-UFES, intitulada “O Bebê com Síndrome de Down na Educação Infantil” e teve como objetivo principal analisar como ocorre o processo de inclusão de um bebê com Trissomia 21 matriculado na Educação Infantil. Dias (2015) utilizou como procedimentos metodológicos o estudo de caso do tipo etnográfico, a observação participante, entrevistas semi estruturadas e análise documental.

O autor supracitado apresentou, em sua dissertação de mestrado, o processo de inclusão de um bebê com Trissomia 21 na Educação Infantil. Para isso, acompanhou o trabalho pedagógico de profissionais do Centro Educacional Infantil Federal (CEI Criarte), utilizando a perspectiva sócio-histórica de Vigotski. Destaca que o ser humano, independentemente de características físicas, mentais ou sensoriais, produz conhecimento e cultura, ao mesmo tempo em que se apropria dela. Nesse caminho, enfatiza que as práticas pedagógicas desenvolvidas com a mediação do adulto conduzem ao desenvolvimento das formas superiores de comportamento. O autor conclui sua pesquisa enfatizando que o CEI Criarte tem atendido aos pressupostos legais, garantindo que a criança seja vista como sujeito de direitos.

A análise dos trabalhos selecionados supracitados permitiu a identificação de experiências e recomendações para se ter uma melhor inclusão dos sujeitos com Trissomia 21 na escola comum. Nesse caminho, é importante destacar que não existe uma fórmula pronta para se trabalhar com os sujeitos com síndromes na escola comum, ao contrário, deve-se conhecer as características dos

sujeitos, planejar boas aulas com práticas pedagógicas diversificadas, calcadas nas especificidades deles, e se ter em mente que a inclusão não permeia o aspecto da piedade e sim do direito.

BREVE ANÁLISE DA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA REALIZADA

Os dados analisados nos artigos referem-se a um estudo de caso e estudos bibliográficos, tendo como principal referencial o teórico Lev Seminovich Vigotski. Nos trabalhos pesquisados os sujeitos foram vislumbrados como sujeitos de direito, por meio de interação, participação, e utilizando de diversas linguagens que facilitaram os processos de ensino e aprendizagem.

Os conceitos de Vigotski sobre a mediação pedagógica evidenciam a importância da linguagem no desenvolvimento do indivíduo, das inter-relações e do diálogo, por isso, o professor e a escola assumem um papel importante neste processo, pois é na educação infantil que o brincar e o cuidar são fatores importantes para o desenvolvimento das crianças (VIGOTSKI, 2001, p. 163). Nesse sentido, o autor destaca:

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança (VIGOTSKI, 2000, p. 62).

No que se refere às práticas pedagógicas, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 1996), as aulas ministradas para a educação infantil, devem ter eixos norteadores, como interações e brincadeiras, possibilitando a criança uma interação, estimulando a autonomia desses sujeitos, respeitando as especificidades de cada criança.

Ante o exposto, destacamos que as práticas pedagógicas calcadas nas individualidades dos sujeitos proporcionam aos discentes com Trissomia 21 oportunidades de aprendizagem e de interação que adquirem valores fundamentais para o desenvolvimento cognitivo e uma vida em sociedade.

Sendo assim, os estudos analisados possibilitaram um maior conhecimento sobre a Trissomia 21, auxiliando no entendimento do processo de inclusão desses indivíduos, levando-se em consideração as especificidades de cada ser humano.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Os conhecimentos advindos da pesquisa bibliográfica desenvolvida no bojo deste trabalho trouxeram contribuições importantes e, por conseguinte, maior auxílio para o educador em suas práticas pedagógicas, sendo o conhecimento

sobre essa temática um fator determinante nos processos de aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos público-alvo da educação especial, analisados nos trabalhos trazidos para este estudo.

Nessa pesquisa, verificou-se que a criança com Trissomia 21, apesar de suas características fenotípicas advindas dessa síndrome, se bem estimulada e se tiver suas especificidades consideradas, poderá vivenciar processos de aprendizagem e desenvolvimento profícuos.

O desenvolvimento dessa pesquisa nos sensibiliza, e nos faz refletir que tanto o professor como a sociedade tem um grande caminho a trilhar para que haja uma verdadeira inclusão dos indivíduos com Trissomia 21, pois as dificuldades e o preconceito estão alijados à nossa cultura.

Por esse prisma, a sensibilização é muito importante para quebrar esse paradigma, proporcionando uma reflexão e novas práticas sobre a educação do sujeito com a Trissomia 21, para que aconteça a real inclusão que eles sejam respeitados como qualquer ser humano perante a sociedade. Nesse contexto, essa pesquisa bibliográfica desenvolvida a partir de estudos desenvolvidos com sujeitos com Trissomia 21 nos fornece valiosas pistas acerca do processo de inclusão desses sujeitos na escola comum.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Nº 9.394/96 de Brasília: Ministério da Educação e Desporto, 1996.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008.

Declaração de Salamanca. 1994. Disponível em: portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acesso em: 11 nov. 2021..

Declaração Mundial Sobre Educação para Todos. 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt/resources10230.htm>. Acesso em: 04 nov. 2021.

BRAVO, D. de O. M. **O processo de inclusão escolar de uma criança com síndrome de Noonan:** um estudo de caso. 2014. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

DIAS, I. R. **O bebê com Síndrome de Down:** um estudo no centro de educação infantil Criarte-UFES. 2015. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito

Santo, Vitória, 2015.

DRAGO, R; DIAS, I. R. O bebê com síndrome de Down na educação infantil: um estudo de caso. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 30, n. 58, p. 515-528, 2017. Disponível em: <http://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/24260/pdf>. Acesso em: 06 nov. 2021.

DRAGO, R; DIAS, M. G. F; CASTRO, M. G. L. Síndrome de Down. In: DRAGO, Rogério. **Estudos e pesquisas sobre síndromes [Relato de casos]**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013, p. 217-235.

DRAGO, R; DIAS, SILVEIRA, L. V; BRAVO, D. O. M. Síndromes: Planejando Ações Pedagógicas Inclusivas. In: DRAGO, R. **Síndromes: Conhecer, planejar e incluir**. 3.ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012, p. 177-190.

GIL, C. A. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6.ed. São Paulo: Editora Atlas. 2008.

LUIZ, F. M. R. *et al.* A inclusão da criança com Síndrome de Down na rede regular de ensino: desafios e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 14, p. 497-508, 2008.

MARTINHAGO, C. **Mosaicismo: Tipos de Mutação e Causas**, 2017 -Disponível em:<http://www.minhavidade.com.br/saude/materias/31802-mosaicismo-tipos-de-mutacao-e-causas>. Acesso: 18 maio 2018.

MINAYO, M. C. de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

MOTTA, P. A. **Genética Humana: aplicada a psicologia e toda a área biomédica**. 2.ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan Ltda. 2013.

PEREIRA, D. C. M. *et al* **Escola e Síndrome de Down: Práticas que Promovem Aprendizagem e Inclusão**. Disponível em: <https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/tcc11.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2018.

RODRIGUÊS, J. P; FERREIRO, Emília. **Grande Pedagogia da Alfabetização. Cinco Documentos sobre a sua vida e obra** (2015). Disponível em: <http://pgl.gal/emilia-ferreiro-grande-pedagoga-da-alfabetizacao-cinco-documentarios-sobre-a-sua-vida-e-obra/>. Acesso em: 11 nov. 2021.

SILVA, N. L. P; DESSEN, M. A. Síndrome de Down: etiologia, caracterização e impacto na família. **Interação em psicologia**, Curitiba- PR., v. 6, n. 2, 2002. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/3304>. Acesso em: 19 set. 2022.

SILVA, B. K. L. N. Inclusão escolar de uma criança com Síndrome de Down. **Anais do IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**. 2009. PUCPR. Disponível em: http://www.educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2465_1462.pdf. Acesso em: 05 maio 2022.

THOMPSON; THOMPSON. **Genética Médica**. 7.ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2008.

TREVISAN, P. *et al.* Congenital heart disease and chromossomopathies detected by the karyotype. **Revista Paulista de Pediatria** [online], São Paulo. 2014, v. 32, n. 2, pp. 262-271. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-0582201432213213>. Acesso em: 22 set. 2022.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A FORMAÇÃO DOCENTE PARA (RE) PENSAR AS PRÁTICAS EFETIVAS EM SALA DE AULA

Simone Helen Drumond Ischkanian¹

Wanessa Delgado da Silva Ronque²

Alcione Santos de Souza³

Sandro Garabed Ischkanian⁴

Gabriel Nascimento de Carvalho⁵

Jefferson Santos de Amorim⁶

1. INTRODUÇÃO

A constituição do paradigma da inclusão ocorreu a partir de compromissos históricos assumidos de forma coletiva pelos movimentos de luta internacional por direitos sociais como, por exemplo, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966), a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990) e o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (1996). Inclusão, nesse sentido, significa compartilhar o processo de humanização, numa experiência

-
- 1 Simone Helen Drumond Ischkanian - Doutoranda em Educação, Professora SEMED, UEA e IFAM – Autora do Método de Portfólios Educacionais (Inclusão – Autismo e Educação). SHDI é autora de artigos e livros, é epígrafe, citação e referência em (TCCs, artigos, pesquisas e livros). E-mail: simone_drumond@hotmail.com.
 - 2 Wanessa Delgado da Silva Ronque - Autora de artigos e livros, é citação em artigos de livros. Mestranda em Educação Matemática (UNIR) Graduada em Pedagogia (UNIR). Professora da Educação Básica da Rede Pública Municipal de Ji-Paraná /RO. E-mail: wanessadelgado@hotmail.com.
 - 3 Alcione Santos de Souza - Doutorado em Ciências Agrárias UFRA, <http://lattes.cnpq.br/3920607811795246>. <https://orcid.org/0000-0003-4562-5111>. E-mail: alcione.souza@uepa.br.
 - 4 Sandro Garabed Ischkanian - Especialista em Comunicação (COMAER) e Matemático (UFAM).
 - 5 Gabriel Nascimento de Carvalho - Administração (UNIP). Direito (IAMES). RádioEscotista (UEB-GEJO). Educador Voluntário (UEB).
 - 6 Jefferson Santos de Amorim - Bacharel em Ciências Biológicas, mestre em Ciência e Tecnologia Ambiental, Especialista em microbiologia e Doutorando em Engenharia Ambiental - UEPB. Atualmente fazendo o curso de complementação pedagógica no curso de licenciatura em Ciências Biológicas. E-mail: bio_efferson20@hotmail.com.

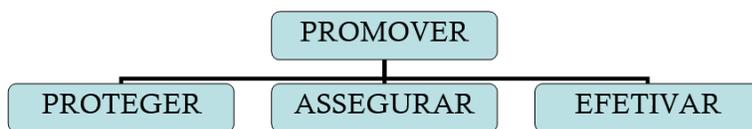
de construção coletiva que coloca todos na condição de sujeitos.

Na Declaração de Salamanca (1994) a educação de crianças e jovens no contexto da inclusão aproximou a educação inclusiva coesamente do contexto educacional, ao defender que as pessoas com deficiência devem ter acesso às escolas regulares, e estas devem se adequar por meio de uma pedagogia centrada na criança, jovem ou adulto, capaz de ir ao encontro de suas necessidades.

A educação inclusiva: a formação docente para (re) pensar as práticas efetivas em sala de aula, evidencia que os princípios inclusivistas contidos na Declaração de Salamanca (1994) e na Constituição da República Federativa do Brasil, entende-se por educação inclusiva a construção de uma escola para todos com oportunidades iguais e respeito à diversidade.

Esta proposta está inserida nos movimentos sociais que lutam por uma escola democrática, que se concretize como espaço de acesso aos conhecimentos historicamente acumulados pela sociedade e que é construção de todos.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (PCD) foi realizada com a intenção de:



Fonte: Autores (2022)

O desfrute pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por parte de todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua inerente dignidade. Pessoas com deficiência (PCD) são aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade.

A Constituição da República Federativa do Brasil introduziu as ideias inclusivistas em nosso país, entretanto, foi em 1996 com a promulgação de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que se efetivaram concretamente essas políticas sociais de inclusão na educação escolar.

Nela o atendimento às pessoas com deficiência tratar-se-ia de uma modalidade de educação escolar que permeia todos os níveis, desde a educação básica até a educação superior, incluindo as demais modalidades: educação de jovens e adultos e educação profissional.

Fonte: Autores (2022)

Wanessa Delgado da Silva Ronque delinea que essas mudanças trouxeram por consequência a necessidade de transformação na qualidade do trabalho educacional, nesse sentido, o professor como aquele que teria diretamente contato em sala de aula com o aluno típico e atípico foi considerado um elemento chave para o sucesso dos processos de mudança propostos, porém essa constatação trouxe uma grande preocupação com a formação continuada dos professores, porém reconhecemos que, para a inclusão se concretizar, é necessário uma mobilização em vários âmbitos, como o político, o social e o institucional, no entanto, como nossa proposta era discutir o papel do professor nesse processo, priorizamos a análise da importância de seu papel nesse contexto, ressaltando, contudo, que a questão da inclusão não pode ser tomada como responsabilidade unicamente do professor.

2. DESENVOLVIMENTO

As mudanças no campo da formação docente para a educação inclusiva podem contribuir de maneira significativa para que as mudanças nas escolas aconteçam de fato e que experiências bem-sucedidas não sejam mais exceções no nosso cenário educacional e sim a norma de uma educação democrática.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A FORMAÇÃO DOCENTE

Alcione Santos de Souza elucida que o avanço da educação inclusiva no Brasil tem permitido que mais alunos atípicos frequentem as escolas regulares, mas, alguns professores ainda relatam dificuldades para ensiná-los. Aclam que falta formação continuada e formação específica apoio institucional, equipamentos e profissionais especialistas, entre outros. Sabemos, no entanto, que os impedimentos à educação inclusiva são muito mais complexos. Uma das características do ensino tradicional que dificulta acolher alunos PCDs é a pretensão de homogeneizar os alunos segundo as suas capacidades, com o pretexto de otimização da aprendizagem. Essa pretensão não é proveniente diretamente da escola, mas da exigência social que privilegia os mais aptos, ou os mais adaptados. Numa sociedade competitiva, a aquisição de competências é fundamental para a sobrevivência, para a colocação dos indivíduos atípicos no contexto da sala de aula, vai muito além do que os olhos podem observar.

Como deve ser o professor de educação inclusiva?	Deve ser aquele que promove um ensino igualitário e sem desigualdade, já que quando se fala em inclusão não estamos falando somente de pessoas com deficiência (PCD), mas da escola e dos espaços educacionais, onde a diversidade se destaca por sua singularidade e formando cidadãos.
Como acontece a formação do professor na educação especial?	A Política Nacional de Inclusão e outros documentos legais, 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.
O que é um educador inclusivo?	Espera-se de um educador inclusivo as habilidades de: compreender, cuidar e educar alunos típicos e atípicos, contribuindo para o desenvolvimento sócio psicológico, intelectual e físico do mesmo; atuar com eficiência dentro e fora de instituições de ensino, promovendo a educação para o desenvolvimento de habilidades.
O que diz a BNCC sobre a educação inclusiva?	A visão de Educação Especial presente no documento da BNCC representa uma perspectiva de inclusão sem garantias suficientes para a permanência na escola, com qualidade social, na medida em que não volta o olhar a essa modalidade, muito menos torna o currículo acessível para todos.
O que o perfil do professor de educação inclusiva deve envolver?	Estar em contato com seu modo de aprender, com sua singularidade, pode dar ao professor melhor acolhimento e compreensão das singularidades de seus alunos e do processo de aprendizagem. Assim como aperfeiçoar o conhecimento específico, conhecer teorias pedagógicas e técnicas didáticas bastante variadas é fundamental.
Qual o maior desafio do pedagogo na educação inclusiva?	Está na perspectiva inclusiva é instigar o educador a, além de conhecer as singularidades dos processos pedagógicos de cada um de seus estudantes para identificar meios de garantir o direito à aprendizagem, buscar reconhecer, juntamente com toda a equipe da escola.
Quais são os limites de uma educação inclusiva?	Um dos principais limites que a educação inclusiva no Brasil encontra para ser implantada é a despreparação da comunidade escolar para lidar com a inclusão. Isso acontece porque não possuímos uma educação voltada à inclusão.
Qual a relação entre as políticas de educação especial e a formação docente no Brasil?	Diversos pesquisadores da área de Educação Especial vêm apontando barreiras que dificultam o trabalho docente nas instituições de ensino, que vão desde a carência de condições apropriadas de trabalho aos problemas de ordem mais geral, como no campo da cultura e de conhecimentos específicos do processo de ensino e aprendizagem.
Qual a importância da educação especial na sua formação inicial para a docência?	É importante que na formação inicial e continuada dos professores não seja negligenciado os conteúdos que permeiam a educação especial permitindo que estes, percebam na sua prática docente as necessidades especiais de seus alunos.

Fonte: Autores (2022)

(RE) PENSAR AS PRATICAS EFETIVAS EM SALA DE AULA

A Leitura da Lei deve ser feita à luz de aspectos econômicos, históricos e culturais, pois assim todas as interpretações serão contextualizadas com a situação momentânea do país.

OS PILARES QUE SUSTENTAM A EDUCAÇÃO INCLUSIVA.

Toda pessoa tem o direito de acesso à educação.

Toda pessoa aprende.

O processo de aprendizagem de cada pessoa é singular.

O convívio no ambiente escolar comum beneficia a todos.

A educação inclusiva diz respeito a todos.

Fonte: Autores (2022)

Compete à escola voltar seus olhos especialmente para seus educadores, devolvendo-lhes a dignidade necessária e a ousadia diante do ato de educar, pois as mudanças necessárias para a educação de qualidade se manifestam primeiro diante da quebra de paradigmas internos, crenças e valores arraigados ao ato de ensinar com foco nos estilos de aprendizagens.

Dimensão	Estilo de aprendizagem	Estilo de ensino correspondente	Aspectos de ensino - aprendizagem
Percepção	Sensorial	Concreto	Conteúdo
	Intuitivo	Abstrato	
Recepção	Visual	Visual	Apresentação
	Verbal	Verbal	
Processamento	Ativo	Ativo	Participação do aluno
	Reflexivo	Passivo	
Compreensão	Sequencial	Sequencial	Perspectiva
	Global	Global	

Dimensões, estilos de aprendizagem, estilos de ensinar e aspectos de ensino aprendizagem.
(Adaptado de FELDER.1988)

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA ABRANGE GRUPOS DE ESTUDANTES

Alunos com deficiência;

Alunos com transtornos globais de desenvolvimento ou transtorno do espectro autista;

Alunos com altas habilidades ou superdotação

Fonte: Autores (2022)

PRÁTICAS INCLUSIVAS PARA APLICAR NA EDUCAÇÃO

A Escola que busca hoje ser um espaço de rupturas, transformações e de construção de uma sociedade verdadeiramente democrática deve ter seu trabalho primeiramente, pautado no fazer pedagógico e nas premissas das quatro aprendizagens (UNESCO, 1999): aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas e aprender a ser, via essencial que das práticas inclusivas.

1. A educação inclusiva deve fazer parte do dia a dia escolar: A educação inclusiva deve fazer parte do dia a dia escolar. Essa é a primeira prática que você deve aplicar em sua escola. A educação inclusiva deixou de ser uma prática paralela há algum tempo, mas ainda hoje enfrenta desafios para ser implementada, nas instituições de ensino do país.

Isso acontece porque o assunto ainda se apresenta como um tabu social, o que deve ser desmistificado. É necessário que toda a comunidade esteja engajada em alcançar e implantar a educação inclusiva no seio escolar. E para isso, não se pode, nem se devem medir esforços.

O diálogo é a chave central, já que como a implementação de uma educação inclusiva ainda é algo novo. Todos: diretores e diretoras, coordenadores e coordenadoras, professores e professoras e estudantes devem participar de reuniões sobre o assunto e se inteirar sobre o seu papel dentro dessa nova lógica educacional.

2. Dentro da sala de aula respeite os diferentes ritmos de aprendizado: O educador e a educadora serão os mediadores de uma prática inclusiva em sala de aula. É esse profissional que deverá orientar e guiar os alunos, sejam eles especiais ou não, pelo caminho do conhecimento.

E para que isso seja alcançado, os professores e professoras deverão saber respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem. Isso significa, na prática, pegar a mão dos alunos e com muita paciência, baseados em estratégias pedagógicas, e ainda com muito cuidado ensinar aquilo que alguns dos alunos não conseguiram dominar na primeira explicação.

Em uma sala de aula inclusiva, os conteúdos das aulas são considerados objetos de aprendizagem. À cada um dos alunos cabe atribuir, significar e construir conhecimentos de maneira autônoma, como prega a BNCC. Aos professores cabe mediar o caminho entre os objetos de aprendizagem e o desenvolvimento do conhecimento autônomo.

O professor não estará para sempre ao lado dos alunos, portanto, é seu dever entender que cada um se desenvolve em seu ritmo, sem se esquecer de trabalhar a independência de todos os alunos, inclusive os que possuem algum tipo de limitação.

O educador, então, deve passar ao estudante toda a confiança que ele

precisa para se sentir capaz de resolver qualquer problema ou questão. É através desse caminho que será possível ao educador compartilhar, confrontar e resolver conflitos cognitivos dentro da sala de aula inclusiva.

3. Capacite os educadores e coordenadores de sua escola: Outra prática inclusiva que deve ser adotada é a capacitação de educadores e coordenadores escolares. É dever da escola que se propõe a adotar uma educação inclusiva fornecer meios de capacitação profissional nesta área.

As redes de apoio de que podem ser acessadas.

Afinal, não é obrigação saber ensinar e lidar com alunos com necessidades educacionais especiais sem nenhuma capacitação anterior, mas é obrigação procurar meios para se aprender.

Portanto, confirmam a seguir quais são essas redes de apoio que a escola pode procurar para capacitar seus colaboradores:

Atendimento Educacional Especializado (AEE).

**Profissionais da educação especial.
Professores de intérpretes e professores de Braille.
Profissionais da saúde.
Participação ativa da família.**

Fonte: Autores (2022)

Além dessas redes, a escola pode também levar à instituição educadora especializados em educação inclusiva para dar palestras aos alunos e colaboradores, para que cada vez mais a educação inclusiva seja de fato alcançada.

4. Foque nas competências e não nas dificuldades dos estudantes: O educador e educadora que se propõe a ser inclusivo deverão focar nas competências e não nas dificuldades ou limitações dos estudantes que possuem Necessidades Educacionais Especiais.

O professor inclusivo deverá pensar em práticas educacionais que consigam atingir diferentes alunos, apesar de suas limitações.

O ideal não é buscar atividades distintas para alunos surdos ou cegos, por exemplo, mas procurar por atividades que de fato incluam alunos com necessidades especiais e os demais.

Fonte: Autores (2022)

Os professores e professoras deverão conhecer individualmente cada aluno que têm para, assim, conseguir identificar suas competências e trabalhá-las com carinho e atenção.

O tempo é o seu melhor amigo!

Educadores que querem ser melhores devem não apenas esperar que a capacitação venha como uma prática da escola, mas sim buscar por uma formação continuada que a possibilidade enxergar a prática inclusiva como algo que faz parte de seu cotidiano escolar.

5. Todos os colaboradores da escola devem debater sobre os desafios da educação inclusiva: A educação inclusiva ainda é um desafio. E desafios só são vencidos por meio de debates. Após a implantação de medidas e práticas inclusivas, é normal que problemas apareçam, afinal, esta é uma prática nova dentro da educação.

Para solucionar possíveis questões e desafios, toda a comunidade escolar deve participar de debates para que essas dificuldades sejam superadas. E quando nos referimos a toda a comunidade, estamos dizendo que diretores, pais, alunos sem necessidades especiais, alunos com necessidades especiais, educadores e coordenadores, todos esses devem partilhar suas experiências.

Somente assim a educação será realmente inclusiva, quando todos forem ouvidos e devidamente atendidos em suas necessidades.

6. Invista em formação continuada: Como mencionamos, é dever da escola, como instituição que se propõe a oferecer uma educação inclusiva, oferecer capacitação profissional.

É dever do educador e educadora procurar por essa capacitação de maneira autônoma.

A educação inclusiva é uma área do mercado de trabalho educacional que ainda apresenta déficit de especialistas.

Portanto, procurando por uma formação continuada nessa área, caminhos profissionais serão abertos e, além disso, a empatia será desenvolvida de maneira ainda mais profunda.

A aprendizagem, a construção de competências e capacidades por meio da (re)elaboração pessoal de elementos sociais e culturalmente transmitidos, onde a competência pode ser considerada como a capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação apoiando-se em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles.

Fonte: Autores (2022)

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Educar é difícil, é trabalhoso, exige dedicação, sobretudo aos que mais necessitam. Transferir problemas é fugir da verdadeira educação, é uma espécie de médico que transfere. Deste modo verificaremos que a reflexão acerca do trabalho do professor é indispensável para que tais deficiências no processo ensino-aprendizagem sejam sanadas.

O professor, nesta perspectiva, assume um papel essencial, não apenas na transmissão de informações, mas, sobretudo, na elaboração de situações que possibilitem ao sujeito buscar naquilo que já sabe elementos para desvendar o que ainda não sabe. Igualmente relevante, são as interações produzidas entre aprendizes e ensinantes. O professor que reconhece suas limitações trabalha em prol do crescimento coletivo, respeita as diferenças individuais e cresce com seus erros e incertezas é certamente capaz de mudar os rumos de nossa educação.

A aprendizagem é a construção de competências e capacidades por meio da reelaboração pessoal de elementos social e culturalmente transmitidos. É uma forma de apropriação e de ressignificação da cultura pelo sujeito, e interage com seu desenvolvimento. Sendo processo articulado com a construção da subjetividade, mobiliza elementos cognitivos, afetivos, estéticos, lúdicos, sociais e físicos.

Analisando essa conceituação, percebemos que apesar de processos distintos, educação, aprendizagem e ensino se interligam, tornando-se impossível separá-los, sendo partes constituintes da ação pedagógica e da razão de ser da escola: o processo de aprendizagem do educando.

É preciso insistir: este saber necessário ao professor – que ensinar não é transferir conhecimento – não apenas precisa ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser, mas também precisa ser constantemente testemunhado, vivido por todas as pessoas com deficiência.

Educar para inclusão é um processo construtivo e permanente, que vai da vida para a escola e da escola para a vida, articulando conhecimentos e redes.

Tem caráter histórico e cultural, nos quais estão incutidos todos nós, que representamos concretamente o processo educativo quando agimos em sociedade, interagimos, fazemos valer nossos direitos, assumimos nossa identidade e nos reconhecemos como parte fundante de uma sociedade que se aproxima pela diversidade humana.

Em suma: o trabalho do professor e as relações que este estabelece dentro de sala de aula são fundamentais para o processo de democratização e promoção da qualidade na educação inclusiva. Portanto, o professor precisa estar atento e comprometido com sua prática.

Trabalhar com inovação sem deixar de lado o planejamento de suas ações, pois o processo educativo para inclusão de verdade, exige organização

sistemática, sem abandonar os princípios de liberdade, atendimento as necessidades individuais e coletivas, oportunidades para todos e formação para cidadania.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC; 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares**. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC SEF/SEESP; 1998.

BRASIL. Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC; 2001.

BRASIL. Resolução CEB Nº 2, de 19 de abril de 1999. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC; 1999.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília: MEC; 2001. (Instituída pela Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002).

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia**. Brasília: MEC; 2006.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 9 de outubro de 2007. Brasília: MEC; 2008.

BRASIL. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação**. Brasília: MEC; 2009.

UNESCO. **Inclusão e os Direitos a Educação**. MEC, Cortez Editora, São Paulo, 1999.

NEUROCIÊNCIAS E TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM: PRÁTICAS EDUCATIVAS PARA (RE) SIGNIFICAR O TRABALHO NA SALA DE AULA

Simone Helen Drumond Ischkanian¹

Gladys Nogueira Cabral²

Regina Daucia de Oliveira Braga³

Alcione Santos de Souza⁴

Diogo Rafael da Silva⁵

Tuany Inoue Pontalti Ramos⁶

1. INTRODUÇÃO

Neurociências e transtornos de aprendizagem: *práticas educativas* para (re)

- 1 Simone Helen Drumond Ischkanian - Doutoranda em Educação, Professora SEMED, UEA e IFAM – Autora do Método de Portfólios Educacionais (Inclusão – Autismo e Educação). SHDI é autora de artigos e livros, é epígrafe, citação e referência em (TCCs, artigos, pesquisas e livros). E-mail: simone_drumond@hotmail.com.
- 2 Gladys Nogueira Cabral - Autora de artigos e livros, é citação e referência em artigos de livros. Mestranda em Tecnologias Emergentes na Educação pela MUST University. Psicóloga (UAP/UFF). Administradora (FASC). Professora de Idiomas (ETEP). E-mail: gladyscabraln@gmail.com.
- 3 Regina Daucia de Oliveira Braga – Autora de artigos e livros. Psicanalista. Analista Corporal. Psicomotricista Relacional. Neuropsicopedagoga e Especialista em AEE- Atendimento Educacional Especializado. E-mail: daucia2013@gmail.com.
- 4 Alcione Santos de Souza - Doutorado em Ciências Agrárias UFRA, <http://lattes.cnpq.br/3920607811795246>. E-mail: alcione.souza@uepa.br.
- 5 Diogo Rafael da Silva - Mestrando em Engenharia de Software, na CESAR School. Concluirei em 2024. Pesquisador e desenvolvedor no SiDi, Pós-graduado em Tecnologias Educacionais para a Docência em Educação Profissional e Tecnológica – UEA. ans.diogo@gmail.com.
- 6 Tuany Inoue Pontalti Ramos - Mestrado em Educação, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Católica Dom Bosco- UCDB (2016), Pós-Graduação Lato Sensu em Coordenação Pedagógica pela Uniasselvi (2020), Mestrado em Educação pela linha II - Práticas Pedagógicas e suas relações com a Formação Docente pela Universidade Católica Dom Bosco - UCDB (2021) e Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Especial Inclusiva pelo Instituto Libera Limes (2021). Foi acadêmica bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência- PIBID (2015) e voluntária no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica-PIBIC (2013 - 2015). Participa do GEPDI - Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Docência na Infância. Professora na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (2022). Coordenadora na Educação Infantil (2022). <https://orcid.org/0000-0002-7438-5842>. <https://lattes.cnpq.br/996120463376755>. E-mail: tuanypontalti@outlook.com.

significar o trabalho na sala de aula, descreve a estrutura e funcionamento do sistema nervoso, enquanto a educação cria condições que promovem o desenvolvimento de competências, neste “sentido professores, terapeutas educacionais e a família atuam como agentes nas mudanças cerebrais que levam à aprendizagem dos alunos típicos e atípicos” (NOGUEIRA CABRAL, 2022).

As práticas educativas envolvem projetos que qualificam o processo de aprendizagem e contribuem para o desenvolvimento dos alunos típicos e atípicos. A gestão educacional, juntamente com a equipe pedagógica e/ou terapeutas educacionais é quem faz o papel de incentivar essas práticas que agregam coesamente o ambiente escolar. “As práticas pedagógicas são instrumentos que ajudam as escolas a concretizarem seus objetivos de aprendizagem” (RAFAEL DA SILVA, 2022).

2. DESENVOLVIMENTO

A neurociência é uma área interdisciplinar transcendente que reúne saberes globais da biologia, educação, medicina, química, matemática, linguística, psicologia, engenharia, física e ciência da computação, entre outras áreas do conhecimento e pesquisa.

NEUROCIÊNCIA E SEUS PRINCIPAIS TEMAS ESTUDADOS

A neurociência é o campo científico que investiga o sistema nervoso, formado pelo cérebro, medula espinhal e nervos periféricos, e as “ligações dele com toda a fisiologia do corpo humano” (RAFAEL DA SILVA, 2022).

O ano de 1990 ficou conhecido como “*A DÉCADA DO CÉREBRO*”, porém este campo autônomo existe desde a década de 1970. Os principais temas estudados na neurociência são: Controle neural das funções vegetativas; Controle neural das funções sensoriais; Controle neural das funções motoras; Mecanismos de atenção, memória e aprendizagem; Emoção, linguagem e comunicação; Relação entre cérebro e comportamento; Doenças do sistema nervoso, da enxaqueca à doença de Alzheimer; e Transtornos de saúde mental, como a depressão.

A perspectiva da neurociência, a aprendizagem é um processo desencadeado pelo cérebro ao reagir aos estímulos do ambiente. As sinapses geradas formam circuitos que processam as informações e com capacidade de armazenamento molecular. Todo o cérebro é ativado no processo de aprendizagem, do nível molecular e celular às áreas corticais. É também a partir da “observação do comportamento cerebral que é possível identificar transtornos de aprendizagem” (NOGUEIRA CABRAL, 2022).

ESPECIALIZAÇÃO DA NEUROCIÊNCIA

- **Neurociência afetiva:** estuda o comportamento dos neurônios em relação às emoções;
- **Neurociência comportamental e cognitiva:** pesquisa a relação do sistema nervoso com o comportamento humano e as funções cognitivas. Envolve o estudo da memória, do raciocínio e do aprendizado;
- **Neurociência computacional:** simula e modela as funções cerebrais em computadores para estudar o funcionamento do cérebro;
- **Neurociência cultural:** estuda como o cérebro influencia na formação e perpetuação de crenças e valores de um indivíduo e da sociedade;
- **Neurociência celular e molecular:** concentra-se no estudo dos neurônios e das moléculas do sistema nervoso;
- **Neurociência do desenvolvimento:** pesquisa a formação, desenvolvimento e alterações do sistema nervoso;
- **Neuroengenharia:** aplica o conhecimento da engenharia na busca de soluções e melhorias de todo o sistema nervoso;
- **Neuroimagem:** estuda e desenvolve imagens do cérebro para diagnosticar doenças;
- **Neurofisiologia:** pesquisa as funções cerebrais.
- **Neuroetologia:** estuda a relação entre o comportamento animal e o sistema nervoso, de uma perspectiva comparada e evolutiva.
- **Neuropedagogia:** estuda a relação entre o sistema nervoso e o processo significativo de aprendizagem nas fases da vida.

NEUROCIÊNCIAS E APRENDIZAGEM

Segundo Olívia Baldissera (Jornalista, historiadora e analista de conteúdo da Pós-Graduação de Educação da UNISINOS), a neurociência ajuda a entender como o ser humano desenvolve capacidades de linguagem, criatividade e raciocínio, por meio do monitoramento da atividade cerebral de crianças e adolescentes ao realizarem tarefas cognitivas, para isso, recorre-se a tecnologias como a ressonância magnética, a tomografia e o eletroencefalograma. Essas tecnologias corroboraram a noção de que a aprendizagem está intimamente ligada ao desenvolvido do cérebro.

Os neurônios são as células que formam o cérebro. Eles são capazes de fazer sinapses, que são os canais de comunicação entre dois ou mais neurônios. A comunicação se dá por meio de sinais elétricos, que formam circuitos de processamento de informação.

Para o autor Diogo Rafael da Silva, mestrando em Engenharia de Software “os estímulos ambientais fortalecem os circuitos, que se multiplicam e formam conexões cada vez mais rápidas, essas formam uma rede, ligando diferentes regiões do cérebro”.

Quando aliada à psicologia, neuropsicopedagogia, psicologia, psicanálise

e aos métodos e técnicas de ensino, a relação entre neurociência e aprendizagem se torna ainda mais efetiva. Nas atividades do Método de Portfólios SHDI - Inclusão, Autismo e Educação, a neurociência se concentra em cada portfólio e foca nos significados, ou seja, em como os indivíduos percebem, interpretam e utilizam o conhecimento.

O curioso é que a relação entre neurociência e aprendizagem veio a confirmar as principais ideias de teóricos da educação como Jean Piaget (1896-1980), Lev Vygotsky (1896- 1934), Henri Wallon (1879-1962) e David Ausubel (1918-2008). Entre elas está o “impacto das emoções na retenção de informação, a importância da motivação e da atenção para estudar e a capacidade do cérebro de se modificar de acordo com experiências e o contato com o meio” (NOGUEIRA CABRAL, 2022).

NEUROCIÊNCIA: O CÉREBRO DE UM INDIVÍDUO PRECISA DESENVOLVER TRÊS GRANDES FUNÇÕES

MEMÓRIA DE TRABALHO	Capacidade de reter e acessar informações em períodos curtos de tempo, a função é essencial para a leitura e tarefas que exigem planejamento, como resolução de problemas e jogos com instruções tecnológicas ou não.
CONTROLE INIBITÓRIO	Capacidade de resistir a impulsos e de afastar distrações, ou seja, manter a concentração no que está fazendo.
FLEXIBILIDADE COGNITIVA	Capacidade de reorganizar pensamentos e práticas para adequá-los a determinados contextos.

Fonte: Autores (2022)

NEUROMITOS E APRENDIZAGEM

O ser humano usa apenas 10% da capacidade do cérebro: Este mito foi quebrado com os exames de neuroimagem, que mostram a ativação das regiões do cérebro. Neurocientistas buscaram a origem da afirmação, alertando que não foram “encontradas evidências científicas de que exista alguma parte do cérebro humano que nunca fora utilizada” (BEYERSTEIN, 2004).

Os lados esquerdo e direito do cérebro funcionam de forma independente: A origem deste mito está nos estudos de especialização hemisférica do cérebro, que relacionaram o lado esquerdo à linguagem e o direito ao pensamento abstrato. Apesar de boa parte do processamento da linguagem acontecer no hemisfério esquerdo, isso “não significa que o lado direito não realize funções relacionadas à linguagem, e vice-versa” (BEYERSTEIN, 1999).

Estilos de aprendizagem baseados em pedagogias multissensoriais:

Ainda faltam evidências da neurociência que comprovem os modelos de aprendizagem multissensoriais, como os que trabalham com estimulação visual, auditiva e cinestésica. Eles trabalham com o pressuposto de que as informações obtidas por meio de uma modalidade sensorial são processadas no cérebro sem se relacionar com o conteúdo aprendido a partir de outra modalidade.

NEUROCIÊNCIAS E TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM

Os transtornos de aprendizagem são definidos como distúrbios de neurodesenvolvimento, as condições neurológicas surgem na infância, antes da criança ir para a escola, geralmente, elas prejudicam a aquisição, manutenção e aplicação de habilidades ou informações específicas.

Os transtornos de aprendizagem podem afetar as capacidades de atenção, memória, percepção, linguagem, solução de problemas ou interação social.

O indivíduo que apresenta algum distúrbio de neurodesenvolvimento revela estes sinais em ambientes educacionais:

- Dificuldade em compreender ou utilizar a linguagem falada;
- Dificuldade em compreender ou usar a linguagem escrita;
- Dificuldade em compreender ou usar números e raciocínio usando conceitos matemáticos;
- Dificuldade em coordenar movimentos; e
- Dificuldade em prestar atenção em uma tarefa.

Não existe uma causa única para um indivíduo apresentar um transtorno de aprendizagem, contudo, questões genéticas geralmente estão envolvidas. Exposição a toxinas ambientais, desnutrição severa, traumas e privação social grave podem desencadear a condição.

OS TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM MAIS COMUNS

Dislexia: É um termo geral que engloba distúrbios de leitura, matemática, ortografia, expressões escritas ou manuscritas, compreensão ou uso da linguagem verbal ou não verbal. De acordo com a Associação Brasileira de Dislexia, cerca de 17% da população mundial apresenta este transtorno de aprendizagem. As últimas descobertas da neurociência sobre aprendizagem relacionam anormalidades congênitas do desenvolvimento neural à dislexia. Ela está "relacionada a disfunções de áreas cerebrais responsáveis pela linguagem, fala e interconexão entre ambas" (OLIVEIRA BRAGA, 2022).

Dislexia fonológica: É caracterizada pela incapacidade de decodificação de sons, manifestando-se por meio de um desempenho ruim na leitura de estímulos não familiares e na invenção de palavras. O indivíduo com este transtorno

de aprendizagem apresentam dificuldades em tarefas de memória de curto prazo, enquanto na leitura se baseiam no reconhecimento da palavra inteira, por terem dificuldade em relacionar os grafemas aos fonemas.

Dislexia superficial: As pessoas têm dificuldade em reconhecer as formas e estruturas das palavras, ou seja, de reconhecer a palavra pela rota lexical. Em sala de aula, estudantes com dislexia superficial geral substituem, adicionam ou omitem as letras de palavras. Acabam tendo uma maior dificuldade com ortografia e guiam-se principalmente pela informação auditiva.

Disgrafia: Esse transtorno de aprendizagem traz prejuízos na expressão escrita, devido à alteração funcional do componente motor do ato de escrever (o indivíduo apresenta problemas de caligrafia, no traçado e na forma das letras). É importante ressaltar que o estudante que apresenta a disgrafia tem um desenvolvimento intelectual normal. A disgrafia se manifesta em habilidades de escrita aquém do esperado para a faixa etária. Geralmente, o indivíduo não consegue escrever na velocidade exigida e tem dificuldades em alinhar, espaçar e dimensionar letras e palavras. A “escrita caligráfica envolve habilidades percepto-motoras e cognitivas, o que acaba por impactar o desempenho acadêmico e psicossocial do indivíduo” (OLIVEIRA BRAGA, 2022).

Discalculia: Compromete principalmente o aprendizado de matemática. Ela se manifesta na dificuldade em solucionar questões, estimar quantidades, memorizar números e reconhecer padrões. Geralmente, “quem tem esse transtorno de aprendizagem também tem dislexia” (SANTOS DE SOUZA, 2022).

Anarritmia: Transtorno de aprendizagem caracterizado pela dificuldade em formar conceitos básicos e adquirir aptidões de computação.

Afasia anômica ou disnomia: A afasia anômica manifesta-se na dificuldade em recordar palavras e recuperar informações da memória. Quem tem este transtorno de aprendizagem geralmente tem uma linguagem expressiva fluente, porém não consegue evocar palavras específicas. Ela acaba por recorrer a circunlóquios e palavras gerais para se comunicar, tanto na fala quanto na escrita.

NEUROCIÊNCIA E APRENDIZAGEM PARA UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

A neurociência permite a compreensão de forma abrangente do desenvolvimento do indivíduo, o que envolve a integração entre o corpo e o meio social. Não apenas o “cérebro, mas os contextos sociais, político, cultural e econômico do estudante precisam ser considerados para oferecer um ensino de qualidade” (OLIVEIRA BRAGA, 2022).

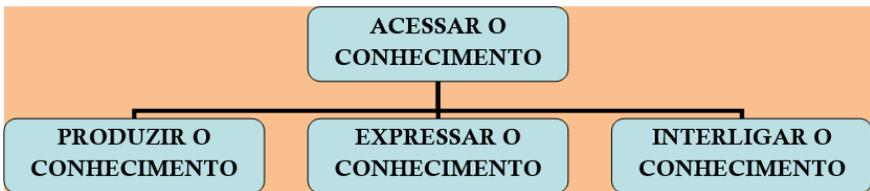
Os professores, pais, familiares e terapeutas da aprendizagem devem unir sua experiência “dentro e fora da sala de aula, mantendo-se sempre atualizado

sobre os últimos estudos da pedagogia, psicopedagogia, neuropsicopedagogia, psicologia, neurociência e aprendizagem” (SANTOS DE SOUZA, 2022).

PRATICAS EDUCATIVAS PARA (RE) SIGNIFICAR O TRABALHO DENTRO E FORA DA SALA DE AULA

As estratégias pedagógicas correspondem aos diversos procedimentos planejados por educadores com a finalidade de atingir seus objetivos de ensino.

Os métodos, técnicas e práticas exploradas para significar a aprendizagem vêm passar pelo:



Fonte: Autores (2022)

A Neurociência, o aprendizado e a memória são fases diferentes do mesmo mecanismo progressivo e contínuo.

Sem memória, o aprendizado se torna impossível e, sem aprendizado, não existe memória. Aprendizagem, memória e emoção ficam interligadas, quando ativadas pelo processo de aquisição do conhecimento.

Fonte: Autores (2022)

A Neurociência, a Psicologia Cognitiva e as demais áreas da educação se ocupam de entender a aprendizagem em diferentes focos.

O planejamento pedagógico tem como finalidade definir os objetivos e as estratégias que orientam o processo de ensino e aprendizagem. No contexto da educação inclusiva, o planejamento deve ser contínuo e colaborativo, ao mesmo tempo, deve valorizar os interesses e atender às necessidades de cada indivíduo, “isso significa pensar e repensar em aulas desafiadoras para todos, diversificando as formas de apresentar e explorar os conteúdos curriculares” (ISCHKANIAN, 2022)

Um planejamento fechado, aquele parado no tempo histórico de cada indivíduo e no espaço educacional, baseado em etapas estanques fundamentadas na expectativa de homogeneização é característico de uma pedagogia tradicional, excludente, não cabem mais no século XXI e este artigo, “Neurociências e transtornos de aprendizagem: praticas educativas para (re) significar o trabalho na sala de aula”, evidencia que os processos de aprendizagens, e o desenvolvimento

de cada indivíduo típico ou atípico é único, singular e dinâmico.

O processo de elaboração do planejamento pedagógico na perspectiva inclusiva é contínuo, deve ser baseado no que cada indivíduo – e o grupo como um todo – demanda, aqui e agora.

O planejamento deve ser revisto continuamente a partir da configuração dos novos desafios e potencialidades que se apresentam para a garantia de uma educação de qualidade para todos, em igualdade de condições.

Fonte: Autores (2022)

OS DIFERENTES TEMPOS DE APRENDIZAGENS

Esperar que todos os indivíduos típicos e atípicos de um mesmo grupo realizem uma determinada atividade ou aprendam determinados conteúdos num mesmo período de tempo corresponde à lógica da homogeneização e gera inevitavelmente a exclusão.

A educação globalizante, aquela que abrange todos os indivíduos típicos e atípicos deve partir do pressuposto de que a diferença é uma característica humana e essa diferença, nos tornam únicos.

Os diferentes tempos de aprendizagem devem ser não somente respeitados bem como considerados no planejamento pedagógico escolar e clínico, ao planejar deve-se prever estratégias pedagógicas diversificadas quanto à relação tempo, ritmo de aprendizagem e o significado coeso daquilo que se ensina.

Fonte: Autores (2022)

Diversificar os modos de interação, proporcionando oportunidades de realizar atividades individualmente, em dupla e em grupos – cujos “critérios de formação também devem ser diversificados” (SANTOS DE SOUZA, 2022).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neurociências e transtornos de aprendizagem: práticas educativas para (re) significar o trabalho na sala de aula, busca responder inquietações e destacar atividades pedagógicas que atendem os indivíduos típicos e atípicos, intervindo com práticas direcionadas para a Estimulação Cognitiva, que consiste de intervenções que visa trabalhar com os aspectos relacionados com a capacidade cognitiva, sendo estes, relevantes para promover a aprendizagem significativa.

As intervenções de cunho cognitivo podem ser desenvolvidas no contexto educacional escolar e clínico, e compete aos educadores, pedagogos, psicopedagogos, entre outros, oferecer intervenções diferenciadas e que oportunizaram dar sentido e significado a aprendizagem, podendo representar ganhos positivos para a qualidade de vida do indivíduo, quanto ao raciocínio, expressão corporal, criatividade, socialização, segurança e na capacidade de relatar fatos com coerência.

As intervenções expressadas no artigo buscam revelar que os indivíduos típicos e atípicos devem ser mediados, vivenciando uma postura ativa na sua aprendizagem, tendo em vista que respostas prontas, não constroem estratégias para alcançar objetivos educacionais para à transcendia pessoal.

É importância de compreender as diferentes formas como o indivíduo típico e atípico aprende e como a aprendizagem perpassa vários processos, sendo que um destes, refere-se à plasticidade cerebral, apontando a necessidade de oferecer constantemente estímulos para favorecer a adaptação do cérebro. Outro aspecto a destacar refere-se, a evidência do quanto se faz relevante o papel do educador escolar e clínico, enquanto mediador, pois cabe a este profissional a construção de uma ponte entre o indivíduo típico e atípico e o conhecimento transcendente.

Portanto, ao apoderar-se dos princípios da neurociência que consiste nos processos mentais e cognitivos que se fazem relevantes ao favorecimento do processo de aprendizagem, este artigo certificou-se que a estimulação cognitiva pode ser considerada uma aliada a educação por favorecer uma intervenção diferenciada na prática educacional.

Coesamente este artigo deve ser utilizado como referência para diversas pesquisas futuras, buscando dar ênfase à interface da neurociência com a educação, principalmente, no contexto de educação que transcende, além paredes das escolas do Brasil.

REFERÊNCIAS

- BEYERSTEIN, B.L. (2004). **Ask the experts: Do we really use only 10% of our brains?** Scientific American, 290 (6), 86.
- BEYERSTEIN, B.L. (1999) **Whence cometh the myth that we only use ten**

percent of ourbrains. In Della Sala, S. (Ed.). *Mind Myths: Exploring popular assumptions about the mind and brain* (pp. 314-335). NY: John Wiley & Sons.

NOGUEIRA CABRAL, G. A neurociência e a aprendizagem: são processos desencadeados pelo cérebro que reagem aos estímulos do ambiente. Disponível em. <https://autismosimonehelendrumond.blogspot.com/2022/09/a-neurociencia-e-aprendizagem-sao.html>. Acesso em: 28 set. 2022.

OLIVEIRA BRAGA, R.D. **A neurociência permite a compreensão abrangente do desenvolvimento do indivíduo.** Disponível em. <https://autismosimonehelendrumond.blogspot.com/2022/09/a-neurociencia-permite-compreensao.html>. Acesso em: 28 set. 2022.

RAFAEL DA SILVA, D. **A neurociência é o campo científico que investiga o sistema nervoso.** Disponível em. <https://autismosimonehelendrumond.blogspot.com/2022/09/a-neurociencia-e-o-campo-cientifico-que.html>. Acesso em: 28 set. 2022.

SANTOS DE SOUZA, A. A neurociência permite a compreensão de forma abrangente do desenvolvimento do indivíduo. Disponível em. <https://autismosimonehelendrumond.blogspot.com/2022/09/a-neurociencia-permite-compreensao-de.html>. Acesso em: 28 set. 2022.

PSICOMOTRICIDADE: CORPO, GESTO E MOVIMENTO COMO FATOR DO DESENVOLVIMENTO GLOBAL DA CRIANÇA, ATRAVÉS DO LÚDICO

Simone Helen Drumond Ischkanian¹

Antônio Hitallo Regis Gonçalves Lima Paiva²

Alcione Santos de Souza³

Tuany Inoue Pontalti Ramos⁴

Sandro Garabed Ischkanian⁵

Luiza Souza da Silva⁶

1. INTRODUÇÃO

Psicomotricidade é a ciência que estuda o ser humano, através do seu

- 1 Simone Helen Drumond Ischkanian - Doutoranda em Educação, Professora SEMED, UEA e IFAM – Autora do Método de Portfólios Educacionais (Inclusão – Autismo e Educação). SHDI é autora de artigos e livros, é epígrafe, citação e referencia em (TCCs, artigos, pesquisas e livros). E-mail: simone_drumond@hotmail.com.
- 2 Antônio Hitallo Regis Gonçalves Lima Paiva - Autor de artigos e livros, é citação em artigos de livros. Graduado em Educação Física, Graduado em Pedagogia, Especialista em Metodologia da Educação Física. Professor Efetivo do Município de Reriutaba/Ceará. E-mail: hitallo1428@hotmail.com.
- 3 Alcione Santos de Souza - Doutorado em Ciências Agrárias UFRA, <http://lattes.cnpq.br/3920607811795246>. <https://orcid.org/0000-0003-4562-5111>. E-mail: alcione.souza@uepa.br
- 4 Tuany Inoue Pontalti Ramos - Mestrado em Educação, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Católica Dom Bosco- UCDB (2016), Pós-Graduação Lato Sensu em Coordenação Pedagógica pela Uniasselvi (2020), Mestrado em Educação pela linha II - Práticas Pedagógicas e suas relações com a Formação Docente pela Universidade Católica Dom Bosco - UCDB (2021) e Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Especial Inclusiva pelo Instituto Libera Limes (2021). Foi acadêmica bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência- PIBID (2015) e voluntária no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica-PIBIC (2013 - 2015). Participa do GEPDI - Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Docência na Infância. Professora na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (2022). Coordenadora na Educação Infantil (2022). <https://orcid.org/0000-0002-7438-5842>. <https://lattes.cnpq.br/996120463376755>. E-mai: tuanypontalti@outlook.com.
- 5 Sandro Garabed Ischkanian - Especialista em Comunicação (COMAER) e Matemático (UFAM).
- 6 Luiza Souza da Silva. Formada: em licenciatura em Pedagogia. Especialista em Psicopedagogia. Especialista em Atendimento Educacional Especializado AEE, atualmente fazendo a segunda licenciatura em Educação Especial. Email: lu.daviluanny@gmail.com.

corpo em movimento e em relação ao seu mundo interior e exterior, podendo ser definida como a capacidade de determinar e coordenar mentalmente os movimentos corporais.

A palavra psicomotricidade, vem do termo grego *psiché* = alma e do verbo latino *moto* = mover frequentemente, agitar fortemente.

Psicomotricidade: corpo, gesto e movimento como fator do desenvolvimento global da criança, através do lúdico, enfatizam que este contexto está relacionado com o processo de maturação, no qual o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas, são sustentadas pelo movimento, intelecto e afeto, aflorando a capacidade psíquica de realizar movimentos, através da atividade psíquica que transforma a imagem para a ação em estímulos para os procedimentos musculares adequados.

Pode-se que a psicomotricidade, corpo, gesto e movimento como fator do desenvolvimento global da criança são termos usado para uma concepção de movimento organizado e integrado, de acordo com as experiências vividas pelo sujeito, cuja ação é o resultado da sua individualidade, linguagem e socialização.

Neste parâmetro de enquadramento conceptual, a motricidade é entendida como o conjunto de expressões corporais, gestuais e motoras, não verbais e não simbólicas, de índoles tónicas emocional, posturais e pratica que sustentam e suportam as manifestações do psiquismo.

No âmbito da matriz teórica da psicomotricidade, o psiquismo é entendido, concebido e compreendido como sendo composto pelo funcionamento mental total, isto é, pelas sensações, percepções, emoções, fantasmas, representações, projeções e condutas relacionais e sociais. Cabem nesta concepção dinâmica, a corporalizada atuante do psiquismo, todos os processos cognitivos que integram, processam, planificam, regulam e executam a motricidade, como uma resposta adaptativa intencional e inteligível exclusiva da espécie humana.

A psicomotricidade, estudada em pressupostos e paradigmas claramente diferenciados da motricidade animal, é, portanto compreendida como suporte corpóreo das funções mentais, donde emana a identidade singular e plural do indivíduo, nos inúmeros aspectos da sua evolução complexa e única, isto é, do seu desenvolvimento, da sua socialização e da sua aprendizagem.

2. DESENVOLVIMENTO

Vitor da Fonseca (1988) comenta que a **“PSICOMOTRICIDADE: CORPO, GESTO E MOVIMENTO COMO FATOR DO DESENVOLVIMENTO GLOBAL DA CRIANÇA, ATRAVÉS DO LÚDICO”** é atualmente concebida como a integração superior da motricidade, produto de uma relação inteligível entre a

criança e o meio. Neste sentido também podemos destacar o desenho é uma atividade espontânea e como tal, deve-se respeitá-la e considerá-la como a grande obra das crianças. Se a criança tem vontade de desenhar, anime-a sempre que o faça. O ideal seria que todas as crianças pudessem ter, desde cedo, algum contato com o lápis e o papel. Começarão com rabiscos e logo estarão desenhando formas mais reconhecíveis. Quanto mais a criança desenhar, ela se aperfeiçoará, e mais benefícios se notarão no seu desenvolvimento.

Alguns educadores contextualizam que a criatividade infantil não cabe no papel, porém numa reflexão ampla sobre o desenvolvimento global da criança, é importante destacar, que a imaginação da criança é ilimitada e cabe no papel, no chão, na parede, enfim, cabe onde ela quiser, o desenho promove a evolução infantil, através da: psicomotricidade fina; aprendizagem da (leitura e escrita); confiança em si mesma; exteriorização de suas emoções, sentimentos e sensações; comunicação com os demais e consigo mesma; criatividade; formação da sua personalidade e maturidade psicológica.

A Psicomotricidade contribui de maneira expressiva para a formação e estruturação do esquema corporal e tem como objetivo principal incentivar a prática do movimento em todas as etapas da vida de um indivíduo. Por meio das atividades que envolvem a psicomotricidade e o lúdico, as crianças, além de se divertirem, criam, interpretam e se relacionam com o mundo em que vivem. Por isso, cada vez mais os educadores recomendam que os jogos e as brincadeiras ocupem um lugar de destaque no programa escolar desde a Educação Infantil.

CUIDADOS COM A CRIANÇA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MOMENTO DE TRABALHAR A PSICOMOTRICIDADE

- Quanto mais habilidades o educar ajudar a criança a desenvolver, melhor e mais gratificantes serão as competências que ela irá projetar futuramente.
- Pensar em atender as necessidades da criança, proporcionando seu desenvolvimento e não apenas que ela cumpra as tarefas impostas.
- A criança precisa sentir segurança na atividade e no professor;
- Não ridicularizá-la ou puni-la quando cometer erros. Nem compará-la a outras crianças;
- Elogiar quando a criança fizer a coisa certa, e quando fizer errado, lhe dê a certeza que pode fazer bem melhor;
- Deve-se passar tranquilidade à criança, evitar falar alto ou usar ações extremas. Falar de maneira clara e direta, mas sem imposição;
- Sempre que for fazer mudanças de métodos de aula, ou na rotina do aluno, fazer aos poucos para a criança se adaptar;

- Crianças nessa fase trabalham melhor em grupos pequenos de 4 a 5 crianças;
- Evitar atividades muito extensas, a criança nessa fase se cansa facilmente, nem tanto pelo cansaço físico, mas por ficar entediada tendo que executar a mesma tarefa por muito tempo.

A EDUCAÇÃO FÍSICA E SEUS BENEFÍCIOS NAS PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS DA PSICOMOTRICIDADE

Antônio Hitallo Regis Gonçalves Lima Paiva é professor Educação Física, graduado em Pedagogia e Especialista em Metodologia da Educação Física, contextualiza que a psicomotricidade na educação física vem enfatizar a importância da educação do corpo para o desenvolvimento integral do ser humano. A educação psicomotora trabalha na prevenção de dificuldades de aprendizagem na leitura, escrita, lateralidade, socialização, entre outras.

O professor destaca que na perspectiva da “psicomotricidade: corpo, gesto e movimento como fator do desenvolvimento global da criança, através do lúdico”, , deve olhar para o corpo que se forma e para os seus movimentos e nesses movimentos incluímos a fala, os gestos, ou qualquer outro movimento como um símbolo. O trabalho com a psicomotricidade materializa os direitos de aprendizagem propostos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), quais sejam, conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

A psicomotricidade relacional propõe operar em aspectos psicoafetivos que geram atitudes relacionais, oferecendo um espaço de jogo espontâneo com o seu grupo, para que possa manifestar suas necessidades e desejos, buscando potencializar e, muitas vezes resgatar o prazer corporal, através do movimento, reconhecendo uma unidade corporal.

ATIVIDADES PARA O DESENVOLVIMENTO GLOBAL DA CRIANÇA, ATRAVÉS DA PSICOMOTRICIDADE LÚDICA

Coordenação Motora Fina: Capacidade de controlar pequenos músculos para exercícios refinados. **Atividades:** recorte, colagem, encaixe, escrita, etc.

Coordenação Motora Global: Possibilidade do controle e da organização da musculatura ampla para a realização de movimentos complexos. **Atividades:** correr, saltar, andar, rastejar, etc.

Estruturação Espacial: É a orientação e a estrutura do mundo exterior, a partir do Eu. **Atividades:** utilizar objetos ou pessoas em jogos e brincadeiras de posição estática ou em movimento, para aprimorar a consciência da relação do corpo com o meio.

Organização Temporal: É a capacidade de avaliar tempo dentro da ação, organizar-se a partir do próprio ritmo, situar o presente em relação a um antes e

a um depois, é avaliar o movimento no tempo. **Atividades:** distinguir o rápido do lento, para saber situar o momento do tempo em relação aos outros.

Estruturação Corporal: Relacionamento do indivíduo com o mundo exterior. **Atividades:** conhecimento e controle do próprio corpo e de suas partes, adaptação do mesmo ao meio ambiente, através da exploração dos espaços (parquinho, quadra, sala, auditório, banheiro, refeitório, etc).

Imagem Corporal: A experiência do indivíduo em relação ao próprio corpo. **Atividades:** promover contextos com foco no sujeito e impressão subjetiva.

Conhecimento Corporal: Conhecimento intelectual que se tem do próprio corpo. **Atividades:** jogos, brincadeiras e gamificação envolvendo partes do corpo humano (quebra-cabeça, canção boneca de lata, ache as partes do corpo).

Esquema Corporal: Tomada de consciência de cada segmento do corpo (interna e externa) o desenvolvimento do esquema corporal se dá a partir da experiência vivida pelo indivíduo com base na disponibilidade. **Atividades:** de conhecimento que sobre o próprio corpo e de sua relação com o mundo que o cerca (quantas pernas, quantos braços, quantas cabeças).

Lateralidade: Representar a conscientização integrada e simbólica interiorizada dos dois lados do corpo, lado esquerdo e lado direito, o que pressupõe a linha média do corpo, que no decorrer estão relacionados com a orientação face aos objetos. **Atividades:** conscientização do corpo pressupõe a noção de direita e esquerda e, sendo que a lateralidade com mais força, precisão, preferência, velocidade e coordenação, melhor capacidade e dominância cerebral.

METAS DA PSICOMOTRICIDADE, COMO ESTIMULAÇÃO AOS MOVIMENTOS DA CRIANÇA

- Motivar a capacidade sensitiva através das sensações e relações entre o corpo e o exterior (o outro e as coisas).
- Cultivar a capacidade perceptiva através do conhecimento dos movimentos e da resposta corporal.
- Organizar a capacidade dos movimentos representados ou expressos através de sinais, símbolos, e da utilização de objetos reais e imaginários.
- Fazer com que as crianças possam descobrir e expressar suas capacidades, através da ação criativa e da expressão da emoção.
- Ampliar e valorizar a identidade própria e a auto-estima dentro da pluralidade grupal.
- Criar segurança e expressar-se através de diversas formas como um ser valioso, único e exclusivo.
- Criar uma consciência e um respeito à presença e ao espaço dos demais.

Considerando-se que na primeira infância existe uma forte correlação entre os desenvolvimentos motores e intelectuais, e de suma importância a estimulação do desenho infantil, que representa seu primeiro “tesouro” expressivo, que muito irá contribuir para o desenvolvimento infantil e conseqüentemente para a construção de sua linguagem / aprendizagem.

BRINCADEIRA E JOGOS

A brincadeira, para Kishimoto (1993), é a descrição de uma conduta estruturada, abrangendo regras e jogo infantil, com o intuito de possibilitar o envolvimento das crianças durante um determinado tempo. Essa pouca seriedade está relacionada ao cômico e ao riso; a criança, ao brincar, se distancia da vida cotidiana, ou seja, encontra-se no mundo imaginário; o jogo só é jogo quando apenas pensam em brincar. Contudo, para a autora, muitas vezes o jogo engajado no processo educativo desvirtua esse critério ao priorizar a aprendizagem de noções e habilidades durante as aulas; além do mais, o professor, ao trabalhar com o jogo de forma coercitiva, impossibilitando a liberdade de expressão das crianças, faz com que predomine um ensino direcionado por ele.

PSICOMOTRICIDADE, CORPO, GESTO E MOVIMENTO COMO FATOR DO DESENVOLVIMENTO GLOBAL DA CRIANÇA

O desenvolvimento psicomotor é de suma importância na prevenção de problemas da aprendizagem e na reeducação do tônus, da postura, da direcionalidade, da lateralidade e do ritmo.

Alcione Santos de Souza enfatiza que educação da criança deve evidenciar a relação através do movimento de seu próprio corpo, levando em consideração sua idade, a cultura corporal e os seus interesses. Para ser trabalhada necessita que sejam utilizadas as funções motoras, perceptivas, afetivas e sócio-motoras, pois assim a criança explora o ambiente, passa por experiências concretas, indispensáveis ao seu desenvolvimento intelectual, e é capaz de tomar consciência de si mesma e do mundo que a cerca.

Exercícios psicomotores: engatinhar, rolar, balançar, dar cambalhotas, se equilibrar em um só pé, andar para os lados, equilibrar e caminhar sobre uma linha no chão e materiais variados (passeios ao ar livre),

Jogos e brincadeiras psicomotoras: dedoches, encaixe de formas, lego, banho de boneca, campo de futebol, brincadeiras com bola.

A EDUCAÇÃO PSICOMOTORA É UMA EDUCAÇÃO GLOBAL

A educação psicomotora é uma educação global que associa as

potencialidades intelectuais, afetivas, sociais e motoras da criança, dando-lhe segurança, equilíbrio e permitindo o seu desenvolvimento, organizando corretamente as suas relações com os diferentes meios em que deve evoluir.

Refere-se a uma formação lúdica de base indispensável a toda a criança, seja ela normal ou com problemas, pois responde a uma dupla finalidade: assegurar o desenvolvimento funcional, tendo em conta as possibilidades da criança, e ajudar sua afetividade a expandir-se e a equilibra-se através do intercâmbio com o ambiente humano.

Luiza Souza da Silva evidencia que a ação pedagógica que tem como objetivo principal o desenvolvimento motor e mental da criança, com a finalidade de levá-la a dominar o próprio corpo e a adquirir uma inibição voluntária, propõe, tem no movimento espontâneo, sua diretriz fundamental, pois, em qualquer movimento, existe um condicionante afetivo que determina um comportamento intencional.

Acredita-se que é sempre uma ação motriz, por menos que seja que regula o aparecimento e o desenvolvimento das formações mentais, é pelo aspecto motor que a criança estabelece os primeiros contatos com a linguagem socializada.

OS TRÊS COMPONENTES MUTUAMENTE INTERLIGADOS DA PSICOMOTRICIDADES

Multicomponencial, porque procura integrar de forma coerente e coibida os contributos e domínios das Ciências Biológicas, Humanas e Sociais, que abrangem transdisciplinares e biopsicossociais que integram paradigmas da ecologia, da antropologia, da fenomenologia, da psicossomática, da psicologia, da psicofisiologia, da psicopatologia, da psicologia cognitiva, da psicanálise, da psicopedagogia, da neurociência, da neurologia, da neuropsiquiatria, da neuropsicologia, da neuropatologia, da cibernética e da epistemologia.

Multiexperencial, uma vez que procura estudar e pesquisar a implicação da psicomotricidade no processo do desenvolvimento e desenvolvimento humano, desde o recém-nascido ao adulto, desde o indivíduo inexperiente ao experiente, desde o indivíduo normal ao indivíduo portador de deficiências, dificuldades e ou desvantagens, etc., englobando o espectro total da vinculação, da experiência e da vivência humanas.

Multicontextual, na medida em que visa projetar o nível de aplicação do seu conhecimento, das suas capacidades e competências de intervenção profissional nos vários contextos onde se integra e observa a atividade humana, desde a família às creches, desde a educação pré-escolar à escola primária e secundária, desde o hospital aos centros de lazer e animação cultural e desportiva, desde os locais de trabalho aos lares de seniores, ou seja, o âmbito da inclusão total do

indivíduo na comunidade em geral.

O enquadramento científico deverá partir igualmente duma **concepção multifacetada da psicomotricidade e da corporeidade humanas**, visando a sua caracterização: filogenética, sócio-genética e não só contextualizada, mas aprofundada, nas suas necessidades biopsicossociais transcendentais, descrevendo o funcionamento do corpo e da motricidade, assim como das suas perturbações ou disfunções como um processo interativo e evolutivo numa perspectiva bio-cultural e ecológica coerente e integrada.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A mente humana não pode ser independente do corpo e do cérebro, sendo um impossível separar o mental do neuronal e o psíquico do motor, o que pressupõe compreender o desenvolvimento pessoal e social dum indivíduo, normal ou portador de disfunções psicomotoras, como o resultado de uma múltipla integração e interação entre o corpo (periferia) e o cérebro (centro) e os diversos ecossistemas que constituem o contexto sócio-histórico onde ele se insere e integra.

Neste enquadramento conceptual, a motricidade humana passa a ser entendida e estudada, como uma resposta adaptativa, resposta essa que está na origem da sobrevivência, da evolução da espécie e da sua cultura.

Como manifestação global do comportamento, a psicomotricidade, ao contrário da motricidade animal, envolve um processo prospectivo (ato mental antecipatório) e um produto final (ato motor controlado), subentendendo para além de funções de execução motora, funções psíquicas de integração, elaboração, planificação, antecipação, extrapolação, controle e referência.

Nesta perspectiva a matriz teórica da psicomotricidade, como já referimos, encerra paradigmas do corpo e da motricidade que cruzam e integram conteúdos de muitas disciplinas nomeadamente de: antropologia, filosofia, fenomenologia, neurologia, neuropsiquiatria, neuropatologia, psicologia, psicopatologia, psicoterapia, psicossomática, psicopedagogia.

O corpo e a motricidade do ser humano, não podem continuar hipotecados e restringidos ao biológico, ao anatômico, ao fisiológico, ao físico, defendendo um paralelismo fisiológico desintegrado e fragmentado, deverá antes privilegiar, uma dimensão afetiva, tónico relacional, emocional, simbólica, cognitiva e interativa do seu ser total, na medida em que se deve considerar o ser humano como um sujeito de ação e intenção, e ter em consideração que ele se constitui como um organismo biologicamente complexo, mas situado num contexto social e cultural, igualmente complexo.

Ao reforço da biologia, da anatomia e da fisiologia, que valoriza os segmentos corporais, os componentes musculares e os indicadores de esforço,

desenvolvendo técnicas de excelência física e biomecânica, com excessos na análise performática terminal, assumida pela defesa da motricidade como instrumento e produto de utilização que é preciso rentabilizar, dominar, controlar, e pôr ao serviço da vontade e da consciência, deve acrescentar-se, conceitualmente, um conceito de psicomotricidade, que combata a concepção do corpo como massa muscular sem sensibilidade, questionando a concepção da motricidade como atividade física mecanicamente mensurável.

Para servir os paradigmas da psicomotricidade, o corpo humano e a sua motricidade devem ser situados na unidade e totalidade psicossomática do ser, consubstanciando abordagens mais neuropsicológicas, comportamentais e contextuais, buscando nelas e nas disciplinas afins, prolongamentos mais fundamentados e interconexões mais relevantes, não só para a construção do conhecimento da psicomotricidade, como para que se possa formular um entendimento mais sustentado sobre o seu funcionamento.

A tentativa de assimilar os conceitos mais atualizados da destreza, da práxia, do controlo do ato motor e da aprendizagem motora, deve em convergência, analisar e aprofundar os paradigmas psicomotores do modelo postural, da integração tônica, propioceptiva e vestibular, do esquema corporal, da imagem do corpo, do membro fantasma, do sentimento de si, da função de planificação, de decisão e de execução da ação, do ato ou do gesto.

Só nesta busca de novos pressupostos e paradigmas, a psicomotricidade pode alcançar uma abordagem das funções, subfunções ou disfunções do corpo e da sua motricidade, da sua descoordenação ou desorganização sistêmica, reivindicando a sua função reeducativa, reorganizativa e terapêutica. Efetivamente, só com base nesse objetivo, o curso pode dar lugar a novos investimentos pesquisadores mais significativos sobre o papel dos fatores e subfatores emocionais, afetivos, psíquicos, cognitivos, sociais, culturais e ecológicos, que estão na origem da motricidade como expressão da subjetividade e da intencionalidade.

A referência ao esquema corporal e à imagem do corpo, como esquema mental que pode ser “treinado por exercícios”, em analogia com o desenvolvimento dos fatores de execução da educação física e dos desportos, não absorve a transcendência das suas implicações na psicogênese da consciência humana e nos diversos e múltiplos problemas de personalidade e de comportamento que lhe estão adstritos, levando em consideração os seus fundamentos neurofuncionais e sócio-adaptativos.

Pelo contrário, o conceito de psicomotricidade que interessa às diversas profissões da educação, da reeducação e da reabilitação, tem necessariamente de abordar a significação subjetiva do corpo e da motricidade nas seguintes

componentes somatopsíquicas: na cinestesia; na integração sensorial; na proprioceptividade; na tonicidade; na segurança postural; na lateralização; na estruturação espaço-temporal; na dominância manual; na especialização hemisférica; na representação iconográfica e gestual da linguagem; na atenção; na interação; na afiliação; na imitação e identificação intra-pessoal; na inteligência emocional; na inteligência sinestésica e corporal; na organização e elaboração práxica; no processamento da informação; na comunicação não verbal e verbal; na aprendizagem não simbólica e simbólica; nos síndromes psicomotores; na apraxia e na dispráxia; na hipocondria; na anorexia mental; na histeria; na esquizofrenia; na despersonalização e neurastenia; nas ilusões somáticas; no membro fantasma.

A dimensão da intervenção psicomotora encerra não só parâmetros habilitacionais como educacionais, (re) educacionais e terapêuticos, que a caracterizam preferencialmente, como uma prescrição de inspiração psicoterapêutica e psicossomática, especificamente pelo corpo, pela ação, pelo gesto, pelo jogo, pelo conto, pelo ritmo e pela motricidade.

A reconceitualização e resignificação da psicomotricidade - deve partir dum corpo vivido, depois percebido e reconhecido nas suas esferas afetivas, simbólicas e cognitivas, visando a sua integração e orientação no espaço e no tempo e na interação com os outros, com os objetos e com a natureza.

REFERÊNCIAS

FERREIRA, Carlos Alberto; LOVISE. **Psicomotricidade da educação infantil a gerontologia**. Ano 2000

KISHIMOTO, Tizuco Morchida. **Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação**. Petrópolis: Vozes, 1993.

VIANA, Adalberto Riqueira. VIANA, Eliana. MELO, Waléria de. **Coordenação Psicomotora, Volume I**. NEGRINE, Airton. Aprendizagem e Desenvolvimento Infantil. Prodil. Vol. 3. Corpo na Educação Infantil. EUCS. Caxias do Sul, 2002. Educação Psicomotora. Editora Pallotti. 1ª edição, Porto Alegre, 1968.

A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: DIREITOS, ADAPTAÇÕES E O USO DE TECNOLOGIAS PARA EFETIVAR O ACESSO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES

Simone Helen Drumond Ischkanian¹

Abraão Danziger de Matos²

Gladys Nogueira Cabral³

Ionys Oliveira de Sousa⁴

Alcione Santos de Souza⁵

Vinícius Guiraldelli Barbosa⁶

1. INTRODUÇÃO

A inclusão na educação superior demanda adaptar o acesso ao conteúdo das diversas disciplinas e preparar os professores e funcionários para o “atendimento às necessidades educacionais específicas do aluno atípico na sala de aula e nos demais setores e serviços da instituição” (NOGUEIRA CABRAL, 2022).

-
- 1 Simone Helen Drumond Ischkanian - Doutoranda em Educação, Professora SEMED, UEA e IFAM – Autora do Método de Portfólios Educacionais (Inclusão – Autismo e Educação). SHDI é autora de artigos e livros, é epígrafe, citação e referencia em (TCCs, artigos, pesquisas e livros). E-mail: simone_drumond@hotmail.com.
 - 2 Abraão Danziger de Matos - Autor de artigos e livros, é citação em artigos de livros. Graduado em Gestão de Negócios, com especializações em Educação, Administração e Informática. Mestrando em Educação - Absoulute Christian University e Doutorando em Ciências Empresariais e Sociais pela UCES. E-mail: estudantegc@gmail.com.
 - 3 Gladys Nogueira Cabral - Autora de artigos e livros, é citação e referencia em artigos de livros. Mestranda em Tecnologias Emergentes na Educação pela MUST University. Psicóloga (UAP/UFF). Administradora (FASC). Professora de Idiomas (ETEP). E-mail: gladyscabraln@gmail.com.
 - 4 Ionys Oliveira de Sousa - Mestranda em Ciências da Educação pela Facultad Interamericana de Ciências Sociales – FICS. E-mail: 94992916890iones@gmail.com.
 - 5 Alcione Santos de Souza - Doutoranda em Ciências Agrárias - UFRN. Pós-doutoranda do Programa de Mestrado profissional em Geografia – UFRN. Docente de Geografia na Universidade do Estado do Pará. <http://lattes.cnpq.br/3920607811795246>. <https://orcid.org/0000-0003-4562-5111>. E-mail: alcione.souza@uepa.br.
 - 6 Vinícius Guiraldelli Barbosa - Graduado em Ciências Contábeis (Centro Universitário de Votuporanga) UNIFEV e Administração Pública (Universidade Federal de Uberlândia) UFU. Especialista em Gestão Contábil. E-mail: vinicius.barbosa@faculadefutura.com.br.

Em consonância com a legislação que assegura o direito da pessoa com deficiência à educação; com a atual política de educação especial e com os referenciais pedagógicos da educação inclusiva, importa explicitar o significado, destes “marcos legais, políticos e pedagógicos, bem como, seu impacto na organização e oferta da educação em todos os níveis e etapas” (DANZIGER DE MATOS, 2022).

A finalidade é ressaltar as condições necessárias para o pleno acesso, participação e aprendizagem dos “estudantes com deficiência, na educação superior, sublinham-se os principais aspectos da legislação vigente e dos referenciais políticos e pedagógicos educacionais” (SANTOS DE SOUZA, 2022).

Assim, as instituições de educação superior, devem assegurar o pleno acesso, em todas as atividades acadêmicas, considerando:

1. A Constituição Federal/88, art. 205, que garante a educação como um direito de todos;

2. A Lei nº 10.436/2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais-Libras;

3. O Decreto nº 3.956/2001, que ratifica a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de deficiência;

4. O Decreto nº 5.296/2004, que regulamenta as Leis 10.048/2000 e 10.098/2000, estabelecendo normas gerais e critérios básicos para o atendimento prioritário a acessibilidade de pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. No seu artigo 24, determine que os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade público e privado, proporcionarão condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios, instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários;

5. O Decreto 5.626/2005, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, que dispõe sobre o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e estabelece que os sistemas educacionais devem garantir, obrigatoriamente, o ensino de LIBRAS em todos os cursos de formação de professores e de fonoaudiólogos e , optativamente, nos demais cursos de educação superior;

6. O Decreto nº 5.773/2006, que dispõe sobre regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores no sistema federal de ensino;

7. O Decreto nº 6.949/2009, que ratifica, como Emenda Constitucional, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) que assegura o acesso a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis;

8. O Decreto nº 7.234/2010, que dispõe sobre o programa nacional de assistência estudantil - PNAES;

9. O Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre o atendimento educacional

especializado, que prevê, no §2º do art. 5º:

VII - Estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior. Os núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência.

10. A Portaria nº 3.284/2003, que dispõe sobre os requisitos de acessibilidade às pessoas com deficiência para instruir processo de autorização e reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições;

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/2008), que define a Educação Especial como modalidade transversal à todos os níveis, etapas e modalidades, têm como função disponibilizar recursos e serviços de acessibilidade e “o atendimento educacional especializado, complementar a formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (NOGUEIRA CABRAL, 2022).

Diante da legislação projetada neste artigo, a inclusão no educação superior deve promover a diversidade. A ideia da inclusão é mais do que somente garantir o acesso à entrada de alunos atípicos nas instituições de ensino superior. Nosso principal “objetivo é eliminar obstáculos que limitam a aprendizagem e participação discente no processo educativo no Brasil” (OLIVEIRA DE SOUSA, 2022).

A inclusão na educação superior: direitos, adaptações e o uso de tecnologias para efetivar o acesso e permanência de estudantes contextualizam que a formação de professores constitui-se como um dos “requisitos fundamentais para que as condições necessárias ao processo inclusivo se tornem realidade, não se restringindo apenas à aceitação de alunos com deficiência em ambiente educacional” (SANTOS DE SOUZA, 2022).

Para que as ações que promovem a inclusão na educação superior, sejam abrangentes de possibilidades, aqui destacamos a diferença entre PcD é PNE - Os termos “Portador de Deficiência” e “Portador de Necessidades Especiais (PNE)” não devem ser mais utilizados em documentos que contextualizam a educação superior. O correto é usar apenas o termo “Pessoa com Deficiência” ou na forma abreviada “PcD”.

AÇÕES QUE PROMOVEM A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	QUEM É O RESPONSÁVEL?
Conheça as necessidades de cada aluno.	
Mapeamento das dificuldades dos estudantes atendidos.	
Remover as barreiras, principalmente atitudinais.	
Combater o capacitismo por meio de uma política organizacional inclusiva.	

Investir em tecnologias assistivas incorporando desenhos/imagens e atividades estruturadas (se necessário).	
Acompanhamento sistemático dos estudantes com deficiência, através de uma agenda regular.	
Promover pesquisas sobre Tecnologias Assistivas disponíveis para utilização em sala de aula.	
Coordenação das ações da equipe de profissionais de Tradução e Interpretação de Língua de Sinais, Braille ou braille e outros códigos e linguagens.	
Aquisição de mobiliário acessível, cadeira de rodas e demais recursos de Tecnologia Assistiva.	
Adequação de sanitários, alargamento de portas e vias de acesso, construção de rampas, instalação de corrimão e colocação de sinalização tátil e visual.	
Adequação arquitetônica ou estrutural de espaço físico reservado à instalação e funcionamento na instituição.	
O provimento das adaptações e inclusão relacionadas aos recursos em todas as atividades acadêmicas e administrativas.	

Fonte: Autores (2022)

2. DESENVOLVIMENTO

Compreender a trajetória de afiliação de estudantes com deficiência na Educação Superior é fator primordial para uma caminhada educacional repleta de possibilidades. A deficiência autodeclarada no formulário de matrícula proporcional “uma holística pedagógica para que todos os trabalhos, neste ambiente possam caminhar com harmonia para os alunos atípicos” (NOGUEIRA CABRAL, 2022).

A importância da atuação eficaz da pedagoga, psicopedagoga, neuropsicopedagoga e psicóloga na educação superior são fatores primordiais.

O acesso a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis pressupõe a “adoção de medidas de apoio específicas para garantir as condições de acessibilidade, necessárias à plena participação e autonomia dos estudantes com deficiência, em ambientes que maximizem seu desenvolvimento acadêmico e social” (OLIVEIRA DE SOUSA, 2022).

“[...] a fim de possibilitar às pessoas com deficiência viver de forma independente e participar plenamente de todos os aspectos da vida, os Estados Partes tomarão as medidas apropriadas para assegurar às pessoas com deficiência o acesso, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, ao meio físico, ao transporte, à informação e comunicação, inclusive aos sistemas e tecnologias da informação e comunicação, bem como a outros serviços e instalações abertos ao público ou de uso público, tanto na zona urbana como na rural. (ONU, 2006) [...]”

O modelo social, pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimento de natureza física, sensorial e intelectual, que em interação com as barreiras

atitudinais e ambientais poderão ter obstruída sua participação em condições de igualdade com as demais pessoas. Assim, é importante compreender que a “deficiência não se constitui como doença ou invalidez e as políticas sociais, destinadas a este grupo populacional, não se restringem às ações de caráter clínico e assistencial” (SANTOS DE SOUZA, 2022).

Em meados do século XX, emerge, em nível mundial, a defesa da concepção de uma sociedade inclusiva. No decorrer desse período histórico, fortalece-se a crítica às práticas de categorização e “segregação de estudantes encaminhados para ambientes especiais, que conduzem, também, ao questionamento dos modelos homogeneizadores de ensino e de aprendizagem, geradores de exclusão nos espaços escolares” (GUIRALDELLI BARBOSA, 2022).

A trajetória universitária dos estudantes com deficiência é distinguida por desafios globalizantes. O estranhamento e aprendizagem dos complexos códigos do universo acadêmico, sem as adaptações necessárias, constituem muralhas educacionais que necessitam de um planejamento pessoal para que o aluno atípico compreenda alcançar um mundo abrangente de possibilidades, porém as demandas de natureza acadêmica precisam coexistir com àquelas de ordem simbólica, como o enfrentamento da discriminação, do preconceito e do julgamento estético em função da diferença e deficiência pessoal de cada um.

Essa perspectiva conduz o debate sobre os rumos da inclusão na educação superior, tornando-se fundamental para a construção de políticas de formação docente, financiamento e gestão, necessárias para a transformação da estrutura educacional a fim de assegurar as condições de acesso, “participação e aprendizagem de todos os estudantes atípicos, concebendo a educação superior, como um espaço que reconhece e valoriza as diferenças” (OLIVEIRA DE SOUSA, 2022).

A proposta de um sistema educacional inclusivo nos diversos níveis passa a ser percebido na sua dimensão histórica, como processo de reflexão e prática, que possibilita efetivar mudanças conceituais, político e pedagógicas, coerentes com o propósito de tornar efetivo o direito de todos à educação, preconizado pela Constituição Federal de 1988.

No início do século XXI, esta realidade suscita mobilização e transformação, para que os direitos e inclusão na educação superior de alunos PCDs sejam efetivados para o desenvolvimento de habilidades amplas.

A inclusão das pessoas com deficiência na educação superior deve assegurar-lhes, o direito à participação na comunidade com as demais pessoas, as oportunidades de desenvolvimento pessoal, social e profissional, bem como não restringir sua participação em determinados ambientes e atividades com base na deficiência. Igualmente, a condição de deficiência não deve definir a área de seu interesse profissional. Para a efetivação deste direito, é “necessário

disponibilizar serviços e recursos de acessibilidade que promovam a plena participação dos estudantes atípicos” (GUIRALDELLI BARBOSA, 2022).

ADAPTAÇÕES E INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

“O direito de ir e vir com segurança e autonomia é fator primordial em todo o meio ambiente e promover as possibilidades e as condições de alcance global de todos os estudantes PCDs é papel indiscutível da educação superior, assim, a instituição abarca com coesão os alunos atípicos, para utilização abrangente dos espaços, mobiliários e equipamentos, das edificações, dos sistemas e meios de comunicação”.

ISCHKANIAN, SOUSA, MATOS, CABRAL, SOUZA e BARBOSA.

O direito de ir e vir é garantido em nossa Carta Magna (artigo 5º, XV) e também é conferido a todo cidadão pela Declaração dos Direitos Humanos da ONU, assinada em 1948.

Acessibilidade arquitetônica também deve ser garantida em todos os ambientes, a fim de que estudantes e demais membros da comunidade acadêmica e da sociedade em geral tenham o direito de ir e vir com segurança e autonomia, de acordo com o disposto no Decreto nº 5.296/2004.

Dentre os recursos e serviços de acessibilidade para a Educação Superior, considerados fundamentais, estão o tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia intérprete, equipamentos de tecnologia assistiva e materiais pedagógicos acessíveis, atendendo às necessidades específicas dos estudantes. Assim, as condições de acessibilidade à comunicação e aos materiais pedagógicos se efetivam mediante demanda desses recursos e serviços pelos estudantes com deficiência, matriculados na e pelos participantes nos processos de seleção para ingresso e atividades de extensão desenvolvidas pela Educação Superior.

Nessa perspectiva, à gestão da Educação Superior compete o planejamento e a implementação das metas de acessibilidade preconizadas pela legislação em vigor, bem como o monitoramento das matrículas dos estudantes com deficiência na instituição, para provimento das condições de pleno acesso e permanência. Esta obrigação não deve ser transferida aos estudantes com deficiência ou as suas famílias, por meio da cobrança de taxas ou qualquer outra forma de transferência da atribuição.

Tecer o enredo da plena participação é desafiar o velho paradigma em todas as suas manifestações, desde “as práticas pedagógicas homogeneizadoras, até a edificação dos prédios, organização dos acervos e dos diversos ambientes acadêmicos, bem como, das formas de comunicação” (DANZIGER DE MATOS, 2022).

Consolidar políticas institucionais de acessibilidade, assegurando o direito

de todos à educação, consiste em eficaz contribuição para que o novo paradigma torne-se realidade na vida das pessoas. Para apoiar este processo de transformação, foi instituído o Programa incluir-acessibilidade na Educação Superior, que se estruturam com base nos seguintes eixos:

a) **infra-estrutura** - Os projetos arquitetônicos e urbanísticos são concebidos e implementados, atendendo os princípios do desenho universal.

b) **currículo, comunicação e informação** - A garantia de pleno acesso, participação e aprendizagem das pessoas com deficiência, dá-se por meio da disponibilização de materiais didáticos e pedagógicos acessíveis; de equipamentos de tecnologia assistiva e de serviços de guia-intérprete e de tradutores e intérpretes de Libras.

c) **programas de extensão** - A participação da comunidade nos projetos de extensão é assegurada a todos e todas, por meio da efetivação dos requisitos de acessibilidade. Além disso, disseminar conceitos e práticas de acessibilidade por intermédio de diversas ações extensionistas, caracteriza-se em compromisso institucional com a construção de uma sociedade inclusiva.

d) **programas de pesquisa** - O desenvolvimento de pesquisa básica e aplicada, abrangendo as inúmeras áreas do conhecimento tem sido importante mecanismo para o avanço da inclusão social das pessoas com deficiência, quando se fundamenta no princípio da transversalidade, do desenho universal e no reconhecimento e valorização da diferença humana, compreendendo a condição de deficiência como característica individual. Assim, é possível, dentro das especificidades de cada “programa de pesquisa, articular, ressignificar e aprofundar aspectos conceituais e promover inovação transformadora, ao relacionar as áreas de pesquisa com a área da tecnologia assistiva” (GUIRALDELLI BARBOSA, 2022).

O USO DE TECNOLOGIAS PARA EFETIVAR O ACESSO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES

Simone Helen Drumond Ischkanian que é PCD e está em processo de formação para Bacharel em Direito, destaca que a *“legislação brasileira tem possibilitado o acesso de pessoas com deficiência em muitos segmentos da sociedade, todavia, os direitos contextualizados em documentos formais, ainda não garantem o de fato”*.

INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: DIREITOS, ADAPTAÇÕES E O USO DE TECNOLOGIAS PARA EFETIVAR O ACESSO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES.

**AS PRINCIPAIS
TECNOLOGIAS
PARA O
ENSINO
SUPERIOR**

LABORATÓRIO VIRTUAL PARA PROMOVER EXPERIÊNCIAS CONTINUAS DE APRENDIZAGENS.
BIBLIOTECA VIRTUAL PARA ESCALABILIDADE INFORMATIVA ABRANGENTE E SEGURA.
PLATAFORMA DE GESTÃO DE APRENDIZAGEM PARA NUTRIR A INTELIGÊNCIA PESSOAL E DO MERCADO.
TECNOLOGIA INOVADORAS E ATIVAS CUSTOMIZADA PARA TORNAR AS EXPERIÊNCIAS MAIS FLUIDA.

“A inclusão na educação superior não basta estar; há que se fazer parte indubitavelmente, com eloquentes conquistas”.

ISCHKANIAN, SOUSA, MATOS, CABRAL, SOUZA e BARBOSA.

Fonte: Autores (2022)

O abrangente e vigoroso desenvolvimento de recursos tecnológicos, em especial aqueles propiciados pela microinformática, os quais representam um espetacular panorama de recursos que podem ser utilizados para a escolarização de alunos PCDs na Educação Superior. As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) são promissoras para a implementação e consolidação de um sistema educacional inclusivo, pelas suas possibilidades inesgotáveis de construção de recursos que facilitam “o acesso às informações, conteúdos curriculares e conhecimentos em geral, por parte de toda a diversidade de pessoas dentre elas os alunos atípicos” (DANZIGER DE MATOS, 2022).

Os benefícios exclusivos das tecnologias de educação no Ensino Superior são: Gestão do aprendizado; Agilidade na aplicação das aulas; Sólida formação acadêmica; Acervo online completo; Automação de processos e atividades; Inovação e competitividade para a IES. Gestão de dados para tomada de decisão; Disciplinas eletivas atrativas e de qualidade; Melhora a experiência de alunos típicos e atípicos com os professores; Comunicação efetiva entre docentes e discentes; Aumenta o potencial da IES para a captação de novos estudantes e Alinhamento da metodologia educacional com as necessidades do mercado de trabalho.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de Educação Inclusiva na Educação Superior, depende diretamente do envolvimento de todos e, para que isso aconteça, é necessário que esse profissional tenha elementos importantes que constituem a formação docente na universidade. A formação pedagógica do docente universitário vai além do

simples saber dar aulas, abrangendo aspectos do planejamento de ensino visto como um todo.

Constituído de objetivos gerais e específicos (da instituição e da disciplina lecionada) para os professores e alunos atípicos saberem por que e aonde pretendem chegar. A caracterização da clientela com a qual se vai trabalhar, tratada como um dado real, mutável e específico a cada turma com a qual se depara o professor é indispensável para uma inclusão que abrange o conhecimento do mercado de trabalho (suas necessidades, possibilidades e as regras que regem) no qual o aluno atípico, irá atuar e influir.

Os objetivos específicos do processo de ensino e aprendizagem na realidade da Educação Superior devem nortear todas as ações em sala de aula; desde a seleção dos conteúdos a serem ministrados e da bibliografia coerente a ser adotada, visando sempre à consecução dos objetivos anteriormente propostos. As atividades e recursos de ensino-aprendizagem devem ser selecionados e adequados as possíveis estratégias inovadoras conhecidas. A avaliação da aprendizagem do aluno atípico e o desempenho do professor devem ter uma finalidade claramente e definida, para corrigir eventuais desacertos e possibilitar o atingimento das metas preestabelecidas pelo professor para aquela turma. As possibilidades de construção e reconstrução do conhecimento (através da pesquisa tanto do docente quanto dos alunos atípicos, por ele orientados), devem envolver os vários aspectos da parceria, de interpretação do laudo (da deficiência) e da co-responsabilidade.

Adaptações curriculares de pequeno porte ou adaptações não significativas (atribuições e responsabilidade dos professores): que especificamente as ações que cabem a nós, professores, realizar para favorecer a aprendizagem de todos os alunos presentes em nossas salas de aula. São modificações promovidas no currículo, pelo professor, de forma a permitir e promover a participação produtiva dos alunos que apresentam necessidades especiais no processo de ensino e aprendizagem, juntamente com seus parceiros coetâneos.

Adaptações no currículo, sejam elas de grande ou pequeno porte, são ações que podem levar o aluno que ingressou na Educação Superior a concluir com sucesso a sua formação, mas não devem ser vistas como única alternativa para resolver os percalços do caminho educacional do aluno incluído.

Conclui-se, também, que a demanda das necessidades de ações para a permanência dos alunos atípicos, chega aos coordenadores de curso, através de duas vias: a dos professores e a dos alunos atípicos (quando não suportam mais o descaso da exclusão educacional). Esses relatos sobre as suas necessidades, ações que os auxiliem no desenvolvimento de sua aprendizagem de sua participação efetiva na disciplina podem acontecer mediante contato direto entre

professor e aluno, resolvendo o assunto dentro da própria disciplina, portanto urge a necessidade de uma Educação Superior que possa aliar na vivência de cada um toda sua teoria de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Inclusão - Revista da Educação Especial**. Vol. 4, n°. 1. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL, **Ministério da Educação. Conferência Nacional de Educação Básica: Documento Final**. Brasília, ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais - orientações gerais e marcos legais**. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 186, 09 de julho de 2008**. Diário Oficial da União, Brasília, 2008.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência - ONU**. Diário Oficial da União, Brasília, 2009. BRASIL. Ministério da Educação/CNE. Resolução 4/2009

BARBOSA, G. A. **A importância da qualidade da informação para uma instituição de ensino superior: um estudo na secretaria acadêmica**. 2011. 57 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Administração), UFRGS, Porto Alegre, 2011.

DANZIGER DE MATOS, Abraão. Consonâncias com a legislação que assegura o direito da pessoa com deficiência à educação no Ensino Superior. Disponível em: <https://autismosimonehelendrumond.blogspot.com/2022/09/consonancias-com-legislacao-que.html>. Acesso em: 22 set. 2022.

GUIRALDELLI BARBOSA, Vinicius. A inclusão das pessoas com deficiência na educação superior nos séculos XX e XXI. Disponível em: <https://autismosimonehelendrumond.blogspot.com/2022/09/a-inclusao-das-pessoas-com-deficiencia.html>. Acesso em: 22 set. 2022.

NOGUEIRA CABRAL, Gladys. **A inclusão na educação superior demanda adaptar o acesso ao conteúdo das diversas disciplinas e preparar os professores e funcionários**. Disponível em: <https://autismosimonehelendrumond.blogspot.com/2022/09/a-inclusao-na-educacao-superior-demanda.html>. Acesso em: 22 set. 2022.

OLIVEIRA DE SOUSA, Ionys. A inclusão na educação superior deve promover a diversidade. Disponível em: <https://autismosimonehelendrumond.blogspot.com/2022/09/a-inclusao-no-educacao-superior-deve.html>. Acesso em: 22 set. 2022.

OLIVEIRA, G. K. A. P.; PIMENTEL, S. C. Inclusão na educação superior: apontamentos sobre a afiliação de universitários com deficiência. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 5, p. e 019017, 2019. DOI: 10.20396/riesup.v5i0.8653637. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8653637>. Acesso em: 22 set. 2022.

SANTOS DE SOUZA, Alcione. **A inclusão na educação superior deve promover possibilidades atitudinais e ambientais.** Disponível em: <https://autismosimonehelendrumond.blogspot.com/2022/09/a-inclusao-na-educacao-superior-deve.html>. Acesso em: 22 set. 2022.

ALUNOS COM BAIXA VISÃO: UMA PERSPECTIVA NO ENSINO VISANDO A INCLUSÃO

Jakelyane do Socorro das Neves Barbosa¹

Rafael Jacson da Silva Carneiro²

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar tem sido objeto de várias discussões, pois a educação é um dos requisitos para haver a inclusão social de alunos com deficiências e redução nas desigualdades. De acordo com aspectos documentais da educação inclusiva, tem-se uma concepção de uma educação que visa a qualidade para os educandos, torna-se imprescindível que os profissionais da educação estejam preparados, em especial o professor, para seu atendimento das necessidades educativas, ou com de alunos com deficiências. De acordo com Estatuto da Pessoa com Deficiência

Art. 2o Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL,2015 p. 8)

Exercer a inclusão se constitui numa postura ativa de identificar aquilo que possa impedir daquele aluno prosseguir, ou seja conhece-los e atuar sobre a dificuldade, ou seja, os docentes precisam muitas vezes abrir mão da sua metodologia e se reinventar. O docente tendo um conhecimento dessas debilidades e se preparando para atuar sobre ela, se tornara mais propício a desenvolver um trabalho eficaz com alunos com deficiência, isso com o devido apoio da escola. O reflexo desse desconhecimento da escola e dos professores pode vir a agravar, inclusive, dificuldades metodológicas por parte dos educadores, como dificuldades em transpor os conteúdos trabalhados em sala de aula para linguagens acessíveis aos estudantes com algum tipo de deficiência, como a visual.

A perda da função visual se manifesta em vários níveis, podendo ser

1 Licenciada em Letras- Língua Portuguesa- Universidade do Estado do Pará -UEPA; Pós-graduada em Atendimento Educacional Especializado-Faculdade de Minas -Facuminas /jakelyane2011@hotmail.com.

2 Bacharel em Teologia-Faculdade de Teologia e Ciências-FATEC; Pós-graduado em Ciências da Religião- Faculdade de Minas-FACUMINAS;Mestre em Teologia pelo Instituto Teológico Logos-ITL-rafaeljacsonsc@gmail.com.

influenciados por diversos fatores, a pessoa com deficiência visual é aquela que tem baixa visão ou é cega, do ponto de vista educacional considera-se deficiente visual, alguém com baixa visão tem alteração na capacidade funcional da visão decorrente de fatores isolados ou associados, como redução importante do campo visual, dificuldades de adaptação a luz e ao escuro, ou cores que limitam o desempenho da pessoa.

A efetivação de uma proposta inclusiva tem início com a revisão de práticas e pressupostos que regem o ambiente escolar e também no modo como as disciplinas escolares serão abordadas e que, a inclusão ainda hoje é um tema muito polêmico, pois mesmo com a necessidade da inclusão e com a universalização do ensino o deficiente ainda é diferente. (Pessoti 1984)

Então, visando a inclusão dessa pessoa com deficiência no contexto de ensino, neste sentido, o professor tem um papel fundamental nesse processo de aprendizagem, pois podem utilizar recursos pedagógicos para trabalhar seus conteúdos ao mesmo tempo que as dificuldades pois, a maioria dos alunos não possuem o acompanhamento de um educador ao seu lado. Ou seja, a escola deve buscar caminhos possíveis para criar ações que permitam a oferta de um ensino de qualidade que incluam todos no processo educativo, independentemente de suas limitações, e valorize a suas potencialidades frente aos desafios

O objetivo deste artigo é abordar sobre a importância do ensino frente ao desafio dos alunos com baixa-visão com alunos na educação básica de ensino, enfatizando como o desenvolvimento desses alunos pode acontecer. A partir da revisão bibliográfica trazer os aspectos que norteiam esses alunos.

Desse modo, o artigo está em estruturado em seções: na primeira seção, abordaremos sobre uma breve história da educação inclusiva na perspectiva inclusiva com alunos de baixa visão, já na segunda seção, apresentaremos a metodologia usada para entender como se da os desafios da inclusão desses a alunos com baixa visão; e finalizaremos com as considerações finais sobre a importância do de se conhecer a legislação e as diretrizes que dão suporte ao alunos com baixa-visão.

1. ASPECTOS SOBRE AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E SEUS DIREITOS EDUCACIONAIS.

A LDB 9394/96 define princípios democráticos que tratam da educação inclusiva, e fala da necessidade de oferecer oportunidades iguais para todos e a percepção de que a escola deve atender as diferentes potencialidades. A Convenção de Guatemala, de 26 de maio de 1999, promulgada no Brasil pelo Decreto N° 3.956 de 08 de Outubro de 2001 que propõe erradicar todas as formas de discriminação contra as pessoas com necessidades especiais e propiciar a sua plena integração à sociedade.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais, o documento foi publicado em 1998 e colocava a importância da adequação da ação educativa as diversas necessidades dos alunos na escola (BRASIL, 1998, p. 15), porém em 1999 é publicada uma versão específica dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Adaptações Curriculares em Ação), esse documento, elaborado pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, apresenta de maneira mais explícita as ações necessárias para adaptação curricular de forma a permitir a inclusão do público alvo da educação especial.

O Ministério da Educação elaborou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em 2008, um documento que resgata o histórico da legislação sobre a questão da inclusão das pessoas com deficiência na escola, e apresenta as ações pretendidas para o atendimento escolar para esse público. Percebe-se que, após um longo processo de luta pelo direito pleno a educação, o estado brasileiro se compromete oficialmente a trabalhar para essa inclusão. Em 2015 é promulgada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2015).

Todos os princípios adotados até aqui para efetivar a integração do aluno com deficiência na escola regular representaram tentativas de ações que buscassem cada vez mais coerência e efetividade na direção de mudar as concepções e as formas estigmatizadoras de tratar a questão da deficiência. Todavia, só lograram êxito com aquelas crianças e jovens que conseguiam acompanhar os currículos e as atividades escolares comuns sem que a escola tivesse que se modificar. (ORMELEZI, 2006, p. 42)

A Declaração de Salamanca, de 1994 que a nível internacional propõe que todos os governos invistam e aprimorem os seus sistemas educacionais no sentido de oferecer a todas as crianças com necessidades educacionais especiais acesso à escola regular, independente, de suas diferenças ou dificuldades individuais.

Os aportes legais permitem que as discussões referentes a educação especial na perspectiva da inclusão não sejam desviadas e recusadas tanto das políticas e Diretrizes Educacionais quanto das práticas docentes

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. Parágrafo único. 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. II – aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da

oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena; (BRASIL, 2015 p. 19)

A escola tem o papel fundamental de promover a inclusão no espaço escolar, inclusive com crianças com necessidades educativas especiais, que estão inseridas nas escolas regulares de ensino em cumprimento ao Artigo 58 da LDB 9394/96, onde ressalta que “entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades educativas especiais”. Partindo deste princípio, cabe a escola oferecer condições necessárias para que o aluno tenha o atendimento adequado às suas necessidades de aprendizagem. Até mesmo a necessidade sejam criados espaços especializados, como nos diz Mantoan (2017):

Entende-se que nesse sistema geral estariam incluídos tanto os serviços educacionais comuns como os especiais, mas pode-se também compreender que, quando a educação de deficientes não se enquadrasse no sistema geral, deveria constituir um especial, tornando-se um subsistema à margem. (MANTOAN, 2017)

Com o passar dos anos, a luta em prol da Educação Especial foi ganhando força, aparecendo na Constituição de 1988, através do art. 208, inciso III, afirmando que: “O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante garantia de: atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”, considerando a importância da inclusão nas escolas regulares”. Entretanto, cabe à escola promover essa inclusão, buscando estabelecer estratégias que facilitem o processo de aprendizagem, pois:

A inclusão é um desafio, que ao ser devidamente enfrentado pela escola comum, provoca a melhoria na qualidade da educação básica e, pois para que os alunos com e em deficiência possam exercer o direito à educação em sua plenitude, é indispensável que essa escola aprimore suas práticas, a fim de atender as diferenças. (MANTOAN, 2017, p. 45)

Dessa forma, é necessário que o educador esteja sempre em formação, levando em consideração que cada turma tem suas características e não cabe mais esperar fórmulas prontas.

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência [...]. Práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação nas áreas de aprendizagem.

1.1 A pessoa com deficiência visual e o ensino inclusivo

A visão é um dos sentidos que permite a percepção dos espaços em seu todo e nos detalhes, possibilitando que o indivíduo se posicione em relação ao espaço em que se encontra, além de proporcionar a socialização através das imitações. Considerada o sentido mais intenso e valioso na existência humana para avançar no mundo. O ser humano é visto como um ser visual. A falta ou diminuição do sentido da visão acarreta, por conseguinte, um enorme déficit de informação, o que gera um grande número de situações de deficiência, desde as que apresentam apenas efeitos sociais ligeiros até as que podem colaborar para a exclusão do indivíduo se não se adotarem procedimentos adequados. (Tuan, 1980)

A pessoa com deficiência visual tem diminuída ou mesmo comprometida a capacidade de decodificar informações que estão sintetizadas em imagens, necessitando de uma adaptação dessa informação para a sua compreensão parcial ou total. Por esse motivo o aluno sente-se incapaz de se sentir parte das atividades que são voltadas mais para os que não tem nenhuma deficiência. Dessa forma é preciso desenvolver recursos didáticos adaptados que auxiliem no processo de ensino desse grupo.

Como sentido unificador de toda a atividade sensorial, a visão contribui predominantemente para a informação e formação dos indivíduos, o que ocasiona sérias desvantagens para as pessoas com deficiência visual. Contudo, o grau desta desvantagem pode ser contínua e consideravelmente atenuado se, na educação, na reabilitação e na formação profissional forem aplicadas técnicas adequadas, se forem convenientemente explorados e implementados os recursos didáticos e tecnológicos apropriados e se forem adotadas medidas sociais justas para compensação da deficiência.

A ausência da modalidade visual exige experiências alternativas de desenvolvimento, a fim de cultivar a inteligência e promover capacidades sócio adaptativas. Uma boa opção de recurso seriam as representações táteis podendo serem utilizadas como recursos didáticos na sala de aula ou para auxiliar na orientação e mobilidade.

No cotidiano escolar, o que encontramos são instituições ainda despreparadas, seja na estrutura física como na formação dos profissionais da educação. Essa situação torna-se mais agravante na Educação Infantil, pois a maioria das crianças que apresentam necessidade especial não consegue o diagnóstico, muitas vezes por resistência dos familiares que não o aceitam, o que dificulta o trabalho pedagógico.

Diante destes desafios, reconhecemos que o profissional da educação, assim como os de outras áreas, precisa se atualizar, buscando possibilidades de promover a inclusão propriamente dita, e garantir a essas crianças o direito à educação,

respeitando a singularidade de cada criança, como nos diz o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (Brasil, 1998, p. 36): “O principal desafio da Escola Inclusiva é desenvolver uma Pedagogia centrada na criança, capaz de educar a todas, sem discriminação, respeitando suas diferenças”.

Com isso, a escola, em conjunto com a comunidade escolar, precisa estimular a criança dentro deste processo de aprendizagem, respeitando as diferenças:

Aprendemos a pensar com o outro... aprendemos a ler construindo hipóteses na interação com o outro. Aprendemos a escrever organizando nossas hipóteses no confronto com as hipóteses do outro... A ação, interação e troca, movem o processo de aprendizagem. (Freire, 1997, p. 7)

Assim, o educador precisa buscar através de estudiosos, associado a suas práticas pedagógicas, maneiras de promover a inclusão, com a certeza de que é através dos questionamentos, erros e acertos que se poderá promover uma educação inclusiva, lembrando que estamos sempre em processo de formação.

Através do estudo bibliográfico foi possibilitado um entendimento sobre a necessidade de o professor usar de sua sensibilidade para apresentar conteúdos mais próximos à realidade dos estudantes, este professor criará condições para que os estudantes tenham subsídios para formular os seus próprios conceitos. A vivência, ao assimilar o conceito com o objeto, o significado com o significante, possibilita uma aprendizagem mais completa, realmente interiorizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho mostrou sobre questões relacionadas a inclusão e como ela se propõe dentro da legislação educacional e sua importância dentro da educação básica. A Educação Inclusiva apresenta caminhos para inserir as pessoas com deficiências no ambiente escolar e tem sido um desafio constante vivenciado diariamente pelos educadores para propiciar um ambiente acolhedor para um atendimento mais específico para essas crianças.

É na escola, através das práticas pedagógicas, à partir de experiências significativas que levem a criança a desenvolver suas habilidades, que irão surgir de acordo com cada situação estratégias de ensino para que tanto a criança dita “normal”, quanto a criança com necessidade especial na Educação Infantil, possam construir seus conhecimentos.

Espera-se com este estudo, nos mostre que devemos procurar enfrentar os desafios, buscando melhorar cada vez mais esse processo de inclusão, apresentando através das práticas pedagógicas experiências significativas que podem, mesmo que timidamente, promover o avanço da inclusão na educação básica.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Congresso Nacional. DF: Brasília, 1996.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998, v. 3.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares / Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial.* – Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998a.
- BRASIL. Constituição (1988). Título II Direitos e garantias fundamentais. Cap. 1. Dos direitos e deveres individuais e coletivos. Art. 5º.
- BRASIL. Constituição (1988). Título VII Da ordem social. Cap 3. Da educação, da cultura e do desporto. Seção 1. Art. 208. Inciso III.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Senado Federal: Brasília, 1996. Atualização em 2017.
- BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 22 out. 2022
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em 04 de Jul de 2022.
- FREIRE, M. et al. Grupo, indivíduo, saber e parceria: malhas do conhecimento. São Paulo: Espaço pedagógico, 1997.
- KASSAR, M. de C. M. Educação especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 120, p. 833-849, jul.-set. 2012.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. A inclusão de crianças com deficiência na educação infantil. Ministério da Educação, novembro de 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/revista44.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2017.
- MANTOAN, M. T. E. A Educação especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar. Disponível em: Acesso em: 23 out. 2022
- ORMELEZI, E.M. Inclusão educacional escolar da criança cega congênita com problemas na constituição subjetiva e no desenvolvimento global: uma leitura psicanalítica em estudo de caso, 2006. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22062007-111924/publico/TeseElinaMariaOrmelezi.pdf>. Acesso em: 24 out. 2022
- PESSOTTI, I. Deficiência mental: da superstição à ciência. São Paulo: T. A. Queiroz: Editora da Universidade de São Paulo, 1984.

TUAN, Y. Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. São Paulo: Difel, 1980.

UNESCO. **Declaração de Salamanca. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.** 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em 07 de Julho de 2022.

A NEUROPSICOPEDAGOGIA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Rafael Jacson da Silva Carneiro¹

A NEUROPSICOPEDAGOGIA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A neuropsicopedagogia é uma área relativamente nova que reúne três ciências: a neurociência, a psicologia cognitiva e a pedagogia, cujo objeto de estudo é basicamente a relação existente entre o funcionamento do sistema nervoso e a aprendizagem. Isso significa que tal área possui um papel fundamental quando se trata de educação especial e inclusiva visto que, ao reunir três ciências que estão diretamente ligadas ao desenvolvimento cognitivo humano, a mesma pode auxiliar de inúmeras formas a aprendizagem do educando com algum déficit ou necessidade especial.

Por ser uma ciência bem recente, não há um grande acervo bibliográfico e de pesquisas quando se fala em neuropsicopedagogia, porém a cada dia surgem cursos direcionados à área, tanto no contexto clínico – que vê o aluno como paciente, quanto no contexto institucional – no qual o aluno é observado e acompanhado no ambiente escolar.

A educação é um dever do Estado e direito garantido à todos e, e Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB n° 9.394, de 1996, em seu artigo 2° afirma que:

Art. 2. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996, p. 8)

Nota-se que, há uma necessidade de enfatizar que a família possui um papel fundamental no que diz respeito às educação, visto que é no convívio familiar que deve ser ensinado os princípios básicos para que a escola possa executar seu papel com plenitude. No Artigo 4°, a lei prevê que:

¹ Licenciado em Pedagogia-Faculdade São Marcos- FASAMAR; Pós-graduado em Educação Especial Inclusiva e Neuropsicopedagogia Clínica e Institucional-Faculdade de Minas-FACUMINAS; Pós-graduado em Educação, Gêneros e Sexualidade-Faculdade de Minas-FACUMINAS; rafaeljacsonsc@gmail.com.

Art. 4.O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:
I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesse-
te) anos de idade. (BRASIL, 1996, p. 9)

A educação básica está dividida em pré-escola, ensino fundamental e ensino médio. A LDB também fala sobre a educação especial no artigo 58, com o intuito de garantir o acesso à educação especial ofertada preferencialmente no ensino regular, de modo que favoreça todos os alunos com necessidades especiais.

Tendo em vista a importância da neuropsicopedagogia no contexto clínico e institucional, bem como a educação inclusiva, o presente estudo busca apresentar a neuropsicopedagogia e suas contribuições para uma educação inclusiva plena. A metodologia utilizada para a construção do presente trabalho é a pesquisa bibliográfica qualitativa, sendo que o referencial teórico buscou estudar, dentre outros, Avelino (2019), Lima (2017), Maluf (2011), além da Lei De Diretrizes E Bases Da Educação – LDB 9.394 de 1996 E A Base Nacional Comum Curricular – BNCC, de 2017.

1. EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PERSPECTIVA DO ENSINO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, de 1996, em seu artigo 58 defende que:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para efeitos desta Lei, a modalidade de educação oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 1996, p. 39)

Quando se fala em educação inclusiva é impossível não citar a Conferência Mundial de Educação Especial, onde foi consagrada a Declaração de Salamanca. O princípio básico da declaração de Salamanca é o de que todas as crianças devem aprender juntas, independente de suas dificuldades e diferenças. Esse documento é considerado inovador porque, conforme diz seu próprio texto, ela “proporcionou uma oportunidade única de colocação da educação especial dentro da estrutura de “educação para todos” firmada em 1994. (UNESCO, 1994)

A declaração ainda promoveu uma plataforma que afirma o princípio e a discussão da prática de garantia da inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais nestas iniciativas e a tomada de seus lugares de direito numa sociedade de aprendizagem”. (Menezes e Santos, 2001)

Sasaki (1997) enfatiza que:

A inclusão escolar é vista como a melhor alternativa para os alunos segregados da escola regular, já que ela: “representa um passo muito concreto e manejável que se pode ser dado em nossos sistemas escolares para

assegurar que todos os estudantes comecem a aprender que pertencer é um direito e não um status privilegiado que deva ser conquistado.” (p. 18)

A proposta de uma escola inclusiva necessita reconhecer abarcar as necessidades e dificuldades do seu corpo discente, sendo capaz de acomodar os mais diversos estilos e ritmos de aprendizagem para que se concretize uma educação de qualidade. O currículo apropriado, as metodologias que promovam um ensino dinâmico e eficaz, os recursos e intervenções são meios que auxiliam a escola a promover uma aprendizagem plena, independente da dificuldade do educando.

A LDB (Brasil, 1996, p. 40), em seu artigo 59 recomenda que:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidade ou superdotação: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

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

Para que a inclusão de fato aconteça, a escola precisa adotar novos posicionamentos bem como adequar estrutura, capacitar profissionais e estar sempre buscando ações pedagógicas que incluam todos os aprendizes.

Para Saraiva, Vicente e Ferenc (2007), as políticas de inclusão social são oriundas de lutas travadas por movimentos institucionalizados em defesa de grupos sociais que são marginalizados dos processos de participação e atuação no âmbito sócio-político e cultural.

A formação docente deve ser prioridade no que concerne a concretização de uma aprendizagem efetiva e inclusiva, a LDB recomenda que os professores que atuem na rede regular de ensino tenham especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas salas comuns e ainda cita que haverá salas de apoio ou multifuncionais conforme a necessidade de forma que atenda às necessidades da clientela. (Brasil, 1996)

É válido ressaltar ainda que a família exerce um papel fundamental no acompanhamento e desenvolvimento da aprendizagem do aluno com necessidades, pois ela deve estar sempre presente na vida deste educando junto à escola, acompanhando as intervenções pedagógicas e os avanços da criança.

2. NEUROPSICOPEDAGOGIA, CONCEITOS E ATUAÇÃO PROFISSIONAL

A neuropsicopedagogia surgiu em 2008 após docentes criarem um grupo de

estudos para observar e pesquisar no contexto escolar tendo como base uma ciência transdisciplinar fundamentada nos conhecimentos da Neurociência aplicada à educação, com interfaces da Pedagogia e da Psicologia Cognitiva. (SBNPQ, 2016). A relação existente entre o funcionamento do sistema nervoso e a aprendizagem é objeto de estudo da neuropsicopedagogia, que se direciona para os processos de ensino e aprendizagem dos alunos com dificuldade educacional.

Por ser uma ciência que surgiu da combinação de três ciências, ou seja, a neurociência, a psicologia e a pedagogia, o neuropsicopedagogo buscar entender o funcionamento do cérebro e traçar possibilidades metodológicas para que o aluno com limitação cognitiva.

Avelino (2019, p. 38) destaca que:

O trabalho do neuropsicopedagogo em âmbito escolar ou fora dele é de propor exercícios de estímulos aos pacientes/alunos que auxilie as atividades cerebrais. O cérebro por sua vez, tem as funções de receber, selecionar, memorizar e processar os elementos captados pelos sensores, a qual essa compreensão desse órgão, auxilia no trabalho desse profissional. Sendo assim, realiza um trabalho que avalia e auxilia nos processos didático-metodológicos e na dinâmica institucional para um melhor processo de ensino e aprendizagem, direcionando suas atenções para aquelas pessoas com transtornos diversos e que necessitam de um olhar mais apurado em seu tempo de aprendizagem. Aliás, todo ser humano tem capacidade para aprender, não importando suas limitações.

Para o autor, o trabalho do neuropsicopedagogo é justamente o de atuar no auxílio dos alunos com algum tipo de deficiência, déficit ou transtorno tendo em vista que todos têm a capacidade de aprendizagem, independente de suas limitações. Este profissional pode atuar como clínico e institucional. Enquanto a primeira volta-se para atendimentos em postos de saúde, centros que oferecem diferentes atendimentos sociais e em consultórios e clínicas, com atendimentos individuais, esta última visa desenvolver atividades em instituições educacionais tais como escolas, universidades, Organizações não governamentais e até mesmo projetos relacionados ao ensino e aprendizagem.

Silveira (2019, p. 3) discorre acerca do exercício do profissional de neuropsicopedagogia:

O contexto para realizar o exercício profissional em Neuropsicopedagogia, tanto em âmbito institucional como em âmbito clínico, deve estar voltado especificamente à educação especial inclusiva como detalha os art. 29 e 30, da resolução do código de ética deste profissional, no sentido de compreender o funcionamento do cérebro, a plasticidade cerebral, os transtornos do neurodesenvolvimento, as síndromes, as metodologias de ensino e aprendizagem, voltadas para o fenômeno do aprender e suas dificuldades.

É válido ressaltar que o neuropsicopedagogo tanto clínico quanto institucional

é um profissional com regulamentação específica e código de ética desde julho de 2019, o que ressalta ainda mais a necessidade deste profissional junto às escolas tendo em vista o suporte que este profissional oferece quando se trata do atendimento e aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais.

3. A ATUAÇÃO DO NEUROPSICOPEDAGOGO

O primeiro contato do aluno com a escola acontece aos três anos, ainda na pré-escola. Há muitos casos de crianças que têm algum tipo de dificuldade ou transtorno apenas após começar frequentar a escola, muitas vezes a família, por falta de informação ou instrução escolar, não consegue detectar algumas necessidades especiais que não sejam ‘visíveis’.

Maluf (2011, p. 2) apresenta alguns sintomas que são perceptíveis na criança em fase de pré-escola.

- Persistentes problemas na área da Linguagem: de articulação, aquisição lenta de vocabulário, restrito interesse em ouvir histórias, dificuldade em seguir instruções orais, soletração empobrecida, dificuldade em argumentar, problemas em redigir e resumir, etc;

- Problemas com a Memória: dificuldades na aprendizagem de números, dos dias da semana, em recordar fatos, em adquirir novas habilidades, em recordar conceitos, na memória imediata e de longo tempo, etc;

- Atenção: dificuldade em concentrar-se em algo que não seja de seu interesse pessoal, de planejar, de autocontrole, impulsividade, atenção inconstante, etc;

- Problemas com a Motricidade: problemas na aquisição de comportamentos de autonomia (ex. amarrar os cordões do tênis) relutância para desenhar; problemas grafo-motores da escrita (forma da letra, pressão do traço, etc); escrita ilegível, lenta ou inconsistente; relutância em escrever;

- Lentidão na aquisição das noções de espaço e tempo, domínio pobre de conceitos abstratos; dificuldade na planificação de tarefas; dificuldades na realização de tarefas acadêmicas, provas, etc;

- dificuldade de aquisição de de novas aprendizagens cognitivas; problemas sociais.

Na maioria das vezes, quem nota alguma dessas características é professor, mas vale destacar que não cabe apenas a esse profissional a identificação de tais características, porém a relação entre professor e aluno é mais próxima, o que facilita o processo de identificação. Cabe a ele, neste caso, comunicar a equipe escolar para que em seguida a família seja informada, quando a mesma não possui o conhecimento da dificuldade.

Após a identificação da dificuldade ou limitação, uma intervenção deve ter o intuito de prevenir e amenizar o fracasso escolar do educando, bem como ter um bom convívio social. A escola precisa repensar sua atuação para que não haja um encaminhamento dos alunos com comportamentos divergentes sem

uma análise profunda acerca da mesma.

A prática de intervenção pedagógica na pré-escola deve atender ao tempo e as necessidades dos alunos, considerando a idade da criança, suas limitações e “é necessário que o professor tenha o conhecimento e domínio de diferentes métodos e formas de ensinar”, bem como considerar as múltiplas dificuldades que podem se apresentar em uma só sala. (Lima, 2017, p. 89)

Quanto ao neuropsicopedagogo, a primeira abordagem deste profissional ao iniciar sua intervenção, é com a família. Essa primeira abordagem considera o esclarecimento e a conscientização das necessidades, limitações e etapas da intervenção e é uma grande oportunidade de reflexão. O diálogo entre a família e o profissional baliza o sucesso da intervenção que estará se iniciando. Após a sessão com os pais, o (pré) conhecimento do aluno e a identificação da dificuldade deste, o trabalho do neuropsicopedagogo considera a dificuldade do aluno, a causa que está associada a esta dificuldade e o “como ele aprende”, desfazendo o “porque ele não aprende”. A partir daí ocorrem as descobertas de habilidades que o aluno possui, visando valorizá-las, sugerindo meios menos conhecidos e maneiras diferentes visando o raciocínio, as descobertas e a compreensão de modo que promova a confiança, a autoestima e autoconfiança do aprendiz.

4. A NEUROPSICOPEDAGOGIA NA PRÁTICA

Um neuropsicopedagogo recebe da coordenação escolar um caso de um aluno com déficit cognitivo. Em seguida, o profissional já aciona os pais do aluno para entender melhor quais as limitações da criança que têm cinco anos de idade. Durante o diálogo com os pais, o neuropsicopedagogo esclarece as dúvidas dos pais acerca da dificuldade do filho, coleta informações que ajudarão a elaborar uma proposta pedagógica que seja eficiente e atenda às necessidades educacionais do aprendiz.

No primeiro momento, o profissional esclarece que a criança, ainda que possua certa dificuldade em processar os conteúdos, pode sim aprender desde que seja respeitado seu tempo e seja desenvolvida uma metodologia que considere as habilidades da criança. Os pais informam ao profissional que a criança tem habilidades artísticas, reconhece notas musicais com facilidade, canta e gosta de pintar usando tinta e os dedos. O neuropsicopedagogo, daí em diante traçará, junto com a equipe pedagógica uma intervenção que explore todo potencial artístico da criança visando facilitar a aprendizagem da mesma e assim contribuir para seu avanço escolar.

Considerando as habilidades artísticas do educando, é possível trabalhar matemática, por exemplo, em muitas cantigas infantis. A cantiga *Coelhinho da Páscoa*, cuja letra apresenta sequência numérica e quantidade:

Coelhinho da páscoa o que trazes pra mim?

Um ovo, dois ovos, três ovos assim...

Um ovo, dois ovos, três ovos assim...

Há várias maneiras de desenvolver atividades com a cantiga. O profissional poderá solicitar ao aluno que modele a quantidade de ovos, pedir que o aluno some os números utilizando os ovos modelados e/ou outros instrumentos disponíveis como recurso didático-pedagógico. Outras músicas podem ser utilizadas com esse mesmo objetivo, a citar a *cantiga do índiozinho*, na qual a letra também apresenta sequenciação numérica e ainda pode ser trabalhada outras disciplinas, como a História e Artes e a *cantiga boneco de lata*, que possibilita trabalhar as formas geométricas, no contexto da matemática, as partes do corpo humano, no contexto das ciências, etc.

Esses são apenas alguns exemplos de intervenção que um profissional que está acompanhando a criança poderá estar utilizando juntamente com a equipe de apoio e também o professor da criança. A criança, certamente terá muito mais possibilidades de crescimento educacional se estiver sendo amparada pela equipe pedagógica e ainda vale ressaltar a importância do apoio e participação da família para que aprendizagem da criança aconteça.

A aprendizagem acontece com a interação entre o sujeito e o meio no qual convive. Isso aponta para a necessidade de valorizar o conhecimento prévio do aprendiz, uma vez que a contextualização do ensino é fundamental para uma aprendizagem construtiva. O autor ainda destaca que ao interagir com o mundo a sua volta, a criança atua externamente e internamente, sendo capaz de mudar a realidade vivenciada. Na fase da pré-escola, o educando começa a compreender e desenvolver sua capacidade simbólica, isto é, passa a distinguir o significativo – a imagem, a palavra, o símbolo do significado – o conceito, tal como ver um lápis e chamá-lo de lápis, se for para colorir, chamá-lo de lápis de cor. (Piaget, 1977)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A BNCC (2017) normatiza a educação básica em âmbito nacional, defendendo a educação com equidade com o intuito de definir competências essenciais para formação cidadã e garantir uma aprendizagem plena em todos os anos de formação da educação básica, entretanto “para que isso ocorra, é de suma importância, a valorização de profissionais especialistas em todas as escolas de Educação Básica do país, sejam elas públicas ou privadas” (AVELINO, 2019, p. 42) Para que seja possível a concretização de uma aprendizagem plena e significativa, é necessário que haja profissionais capacitados que atendam às necessidades e possam contribuir para a construção desta aprendizagem.

A SBNPp (2016) defende que a atuação do neuropsicopedagogo na área da educação especial, educação inclusiva, o profissional institucional precisa considerar:

1. a) Observação, identificação e análise do ambiente escolar nas questões relacionadas ao desenvolvimento humano do aluno nas áreas motoras, cognitivas e comportamentais;
2. b) Criação de estratégias que viabilizem o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem do aluno;
3. c) Encaminhamento do aluno a outros profissionais quando o caso for de outra área de atuação/especialização. (SBNPp, 2016)

O neuropsicopedagogo é, sem dúvidas, um profissional muito importante e que têm muito a contribuir no avanço da educação inclusiva, bem como dos alunos com dificuldade de aprendizagem. A neuropsicopedagogia, por se tratar de uma ciência que contempla a neurociência, a pedagogia e a psicologia cognitiva, só tem a contribuir no âmbito clínico e institucional, ainda que seja uma ciência relativamente nova e ainda não há um acervo bibliográfico e estudos que contemplem essa área, aos poucos estão lançados cursos de formação profissional e especializações voltadas a essa área.

A regulamentação da Neuropsicopedagogia no âmbito nacional, bem como a sua inclusão na equipe pedagógica escolar se faz essencial no que diz respeito ao desenvolvimento e aprendizagem dos educandos com necessidades educativas especiais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AVELINO, Wagner Feitosa. **A Neuropsicopedagogia No Cotidiano Escolar Da Educação Básica**. Revista Educação em Foco – Edição nº 11 – Ano: 2019. Páginas 33 a 44. Disponível em <[http //portal.unisepe.com.br/unifia/wp-content/uploads/sites/10001/2019/](http://portal.unisepe.com.br/unifia/wp-content/uploads/sites/10001/2019/)>. Acesso em 07 de mar. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Senado Federal: Brasília, 1996. Atualização em 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em 04 de mar de 2020.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Verbetes Declaratório de Salamanca. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<https://www.educabrazil.com.br/declaracao-de-salamanca/>>. Acesso em 08 de mar. 2020.

MALUF, Maria Irene. **Entenda mais sobre a Dificuldade de Aprendizagem em crianças**. Publicado em 27 de fevereiro de 2011. Disponível em: <<http://www.anitamulher.com.br/anita/entenda-mais-sobre-a-dificuldade-de-aprendizagem-em-criancas/>>. Acesso em 08 de mar. 2020.

LIMA, Francisco Renato. **Sentidos da intervenção neuropsicopedagógica nas dificuldades de aprendizagem na pré-escola**. EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação, Porto Velho, v. 4, n. 7, p. 78-95, jan/abr, 2017. Disponível em: <<http://www.periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/index>>. e-ISSN: 2359-2087.

PIAGET, J. O julgamento moral na criança. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: Construindo uma Sociedade Para Todos**. Rio de Janeiro: Editora WVA, 1997.

SARAIVA, Ana Cláudia L.; VICENTE, Carla Cristina; FERENC, Alvanize Fernandes. **“NÃO ESTOU PREPARADO: A CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL”**. IX congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. UNESP, São Paulo, 2007.

SBNPp. **Código de Ética Técnico Profissional da Neuropsicopedagogia**. 2016. Disponível online em: www.sbnpp.com.br Acesso em 06 de mar. 2020.

SILVEIRA, Rafael. **O que faz um neuropsicopedagogo?**. Cadernos de Estudos e Pesquisa. v. 5, Recife, 2019. ISSN 2447-6943.

UNESCO. **Declaração de Salamanca. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em 07 de mar de 2020.

A INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA, OS DESAFIOS E CAMINHOS PARA O SUCESSO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE ALUNOS COM TDAH

Jonatha Costa Duarte da Silva¹

Suzana Ramos Vieira Francini²

INTRODUÇÃO

O Psicopedagogo é o profissional especializado em auxiliar e trazer esclarecimentos à escola a respeito de variados aspectos do processo de ensino-aprendizagem, sua ação também tem a função preventiva. Na escola, o psicopedagogo age contribuindo no esclarecimento de dificuldades e barreiras de aprendizagem que nem sempre estão voltadas apenas para a deficiência da criança enquanto aluno, mas também que podem se voltar para os problemas educacionais e escolares.

O psicopedagogo tem o objetivo de fazer análises e trazer distinções acerca dos fatores que podem favorecer, intervir ou prejudicar uma boa aprendizagem em uma sala de aula inclusiva, visando evitar processos que conduzam às dificuldades da construção do conhecimento.

A atuação do psicopedagogo no processo de ensino aprendizagem dos alunos com TDAH é essencial para o seu pleno desenvolvimento dentro e fora do ambiente escolar.

O maior problema do Transtorno em questão implica na falta de atenção e agitação impulsiva, causando grande conflito na rotina da criança e de todas as pessoas que fazem parte do seu dia a dia. Esse transtorno pode gerar dificuldades de aprendizagem e baixíssimo rendimento escolar e, muitas vezes, podendo também estar acompanhado de outros transtornos mentais.

O Psicopedagogo, cuja função está voltada para os processos de aprendizagem,

1 Jonatha Costa Duarte da Silva: Especialista em Neuropsicologia, Educação Especial e Inclusiva. Pela faculdade FAVENI. Pedagogia pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e Professor da Secretaria Municipal de educação do Rio de Janeiro - SME/RJ E-mail: jhonnyjcnad@gmail.com.

2 Mestranda Em Novas Tecnologias Digitais aplicadas na Educação pelo Centro Universitário Unicarioca. Psicopedagoga Pela Faculdade Cândido Mendes. Especialista em Neurociência pela faculdade Educaminas. Supervisora Educacional pela Faculdade Cândido Mendes. Pedagoga pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro e Professora da Secretaria Municipal de educação do Rio de Janeiro - SME/RJ. E-mail: su_vieiraped@yahoo.com.br.

tem como uma de suas tarefas estudar elementos inerentes ao processo educativo e oferecer contribuições para a educação inclusiva dessas crianças.

O objetivo geral deste trabalho será o de apresentar o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (*TDAH*), suas potencialidades, características, limitações e o processo de intervenção do seu trabalho na sala de aula.

O objetivo específico deste trabalho será focado na atuação do psicopedagogo com o propósito de indicar os melhores percursos de aprendizagem da sala de aula e auxiliar o professor em todo o processo metodológico prático de ensino pedagógico deste aluno.

E, conseqüentemente, buscar esclarecer que é plausível permitir o sucesso na aprendizagem deste discente com necessidades especiais, com uma atuação preventiva de fracasso ou de fornecer no esclarecimento das dificuldades de aprendizagem que não têm como causa apenas limitação do aluno, mas que são conseqüências de empecilhos escolares.

O propósito desta pesquisa é trazer um maior esclarecimento do processo de intervenção psicopedagógica no ensino aprendizagem do aluno com TDAH.

E por sua vez sinalizar as viáveis adaptações curriculares, estudar metodologias atraentes de ensino para este aluno, visando sempre que a melhor saída é adequar os conteúdos para que se alcance o aprendizado significativo.

O HISTÓRICO DO TDAH

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade mais conhecido como TDAH é conhecido e pesquisado desde 1798, há mais de dois séculos. Ao longo da trajetória de muitos estudos e investigações, as descobertas e sintomas haviam recebido muitas nomenclaturas, de acordo com o se aprofundavam os conhecimentos e estudos sobre a doença.

O TDAH há algum tempo já foi associado a problemas de deficiência, moral e disfunção cerebral, entre outras associações. Entretanto, o Manual de Estatística e Diagnóstico de Transtornos Mentais (DSM-5), traz o TDAH dentro da lista com a quantidade de 18 sintomas, onde nove estão relacionados à desatenção, seis estão associados à hiperatividade e três à impulsividade.

O TDAH é conhecido por: ADD, ADHD ou de AD/HD, em inglês, sua causa origem é neurobiológico e suas causas se dão em função da genética, hoje, o transtorno já reconhecido OMS (Organização Mundial da Saúde), oficialmente por meio da CID-10 (Classificação Internacional de Doenças).

O TDAH atualmente é um dos transtornos de ordem psiquiátrica mais investigado no mundo inteiro. Mas existem algumas controvérsias e divergências sobre o assunto, e até a presente data ainda não temos um consenso de forma científica sobre suas reais causas, sobre o mesmo ser inato - genético ou

adquirido – ambiental. Podemos considerar que este transtorno é manifestado de diversas formas, por isso é de ordem heterogênea e dimensional onde os sintomas fazem combinações em vários graus.

A presença da hiperatividade tem reforçado a ideia de um transtorno hereditário, e uma das causas podem ser voltadas para uma disfunção orgânica, já que envolve diversas áreas cerebrais para a determinação do transtorno. A hiperatividade também poderá apresentar-se em diversos distúrbios psíquicos, não se tratando de uma regra ou marca. Devido ao alto índice de crianças diagnosticadas aumentam-se de forma expressiva as vendas de medicamentos que são indicados no tratamento. Entretanto, não é satisfatório que o tratamento seja baseado apenas por meio de substâncias medicamentosas, pois eles apresentam apenas efeitos amenizador de alguns comportamentos. É importante que o tratamento aconteça de forma multimodal onde se há combinação entre: medicação, educação da família e integração da escola, além de terapias cognitivas e comportamentais.

DIAGNÓSTICO

O diagnóstico do transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, não volta suas atenções para dois ou três sintomas isolados descritos no manual DSM-5. O diagnóstico em crianças, é extremamente necessário se concentrar em pelo menos seis sintomas de desatenção e na hiperatividade-impulsividade.

Em adultos as atenções devem se voltar para no mínimo cinco sintomas. Para que assim o diagnóstico possa ter êxito e efeito. Muitas pessoas quando se deparam com crianças agitadas cometem o equívoco de afirmar que a criança é hiperativa. Atualmente usa-se esse termo para qualquer criança ativa, quando na verdade para se confirmar a presença do TDAH é necessário apresentar pelo menos nove sintomas de vinte e udm sintomas. Um sintoma não é o suficiente para concluir o diagnóstico.

O diagnóstico, por sua vez, deve ser realizado pelo menos em dois ambientes onde a criança costuma frequentar, com a presença do profissional da medicina e que seja especializado em fazer análises de sintomas em crianças com suspeita de TDAH. Segundo Conderamin, (2006) a avaliação realizada no âmbito escolar tem o papel principal dentro do diagnóstico do TDAH, sendo a escola o lugar em que o comportamento fica evidenciado. O diagnóstico desenvolvido deve ser totalmente clínico.

Na obtenção do diagnóstico, o processo deverá seguir uma linha de discernimentos médicos e específicos, onde se inclui uma determinação do subtipo, do nível de remissão e da gravidade que o transtorno apresenta. O andamento da consulta ocorre de modo detalhado, pois são realizados levantamentos da história do paciente pela família e dos responsáveis e parentes próximos devido

à existência da hereditariedade que o TDAH permite.

Há uma investigação também de como foi o parto da mãe, o período após o nascimento, tudo isso é investigado e analisado para que se obtenha o diagnóstico da forma mais precisa possível. O desenvolvimento da área neuropsicomotora também é investigado, assim como o convívio social, e o processo de escolarização. Os médicos com especialização em TDAH não se precipitam em finalizar o diagnóstico, só dão por encerrado após a realização de um extenso levantamento do histórico da família, gravidez e da criança para que posteriormente de acordo com a base clínica ele encerre o diagnóstico.

SINTOMAS

De acordo com Rohde e Benczick (1999) a criança com TDAH geralmente apresenta extrema agitação, dificuldade em se manter sentado, inquietação. Manter-se estático por algum tempo é um grande desafio para o aluno hiperativo, pois ele necessita fazer muitas atividades motoras, geralmente gostam de ficar em pé, andar pela sala, saltar e em alguns momentos podem manifestar descontrole emocional. O transtorno fica em evidência quando o indivíduo inicia seu processo de escolarização no Ensino Fundamental, pois a desatenção e a inquietação ficam mais visíveis e prejudiciais.

Crianças com TDAH falam de forma excessiva, se expressam com muita gesticulação e são incapazes de realizar qualquer tarefa em silêncio. Muitas pessoas consideram estas crianças como surdas, pois aparentam não ouvir regras, chamados, diálogos e entre outros, chegando a ser consideradas pessoas egoístas ou mal-educadas, por estar sempre ignorando o que um adulto pede.

Na escola, diante das atividades, a criança com TDAH sempre é a última a iniciar a tarefa quando se trata de atividades que necessitam de muita concentração ou um longo sacrifício mental. Ela geralmente apresenta muitas dificuldades em obedecer às regras ou instruções. Muitas crianças com o transtorno em questão são consideradas desobedientes e irresponsáveis devido à relutância em seguir o que é ordenado pelos adultos.

São desorganizados com objetos como: mesa, gavetas, arquivos, papéis etc. Não conseguem fazer o planejamento do tempo, apresenta problemas de memória em curto prazo: perde ou esquece objetos, nomes, prazos, datas. Quando está falando, pode ocorrer um “branco” e a pessoa esquecer o que ia dizer (BARKLEY, 2002).

São desassossegadas e não permanecem por muito tempo em uma única atividade. Só conseguem permanecer quietos quando estão dormindo. Podem demonstrar excesso de movimentos sem motivos para a realização de uma tarefa, como ficar mexendo os pés e as pernas, dar tapinhas nas coisas, balançar-se

quando estão sentados ou mudar de posição/postura enquanto estão realizando algumas tarefas que possam aborrecê-los.

Em função disso, é muito importante que haja uma atenção para as crianças que apresentam muita inquietação, como também para a criança que é extremamente isolada.

Na fase da adolescência, devido ao amadurecimento, o comportamento hiperativo pode diminuir, porém algumas manifestações ainda persistem, como: inquietação ou sentimentos de inquietude e muita impaciência. Sendo assim, na adolescência este transtorno permanece controlado por certo período, entretanto, muitos comportamentos podem se agravar com o tempo, chegando até apresentar um agravamento no andamento da doença onde muitos adolescentes inclinam-se para comportamentos antissociais.

Na fase adulta, a pessoa com TDAH costuma sofrer muito com a desatenção e a presença de compulsões. Infelizmente esse transtorno não apresenta cura e sim tratamento, e muitas crianças carregam lesões prejudiciais ao longo de toda a sua vida.

O TRABALHO DO PSICOPEDAGOGO

A natureza do trabalho psicopedagógico é voltada para o campo de atuação em Saúde e Educação que lida com o processo de aprendizagem humana. Seus padrões normais e patológicos, considerando a influência do meio, sendo: família, a escola e o social em seu desenvolvimento, utilizando sempre os procedimentos próprios da psicopedagogia.

Sua natureza deve ser sempre interdisciplinar, jamais deve ser limitada apenas em um conteúdo específico, mas sim ampliar o campo de atuação. A área da psicopedagogia só atende no eixo neurológico com a área cognitiva no processo ensino aprendizagem.

A psicopedagogia utiliza recursos das várias áreas do conhecimento humano para a compreensão do ato de aprender. O trabalho psicopedagógico é de natureza clínica e institucional, de caráter preventivo ou de tratamento. O trabalho psicopedagógico tem como objetivo: Promover aprendizagem, garantindo o bem-estar das pessoas em atendimento profissional, devendo valer-se dos recursos disponíveis, incluindo a relação interprofissional.

Sabendo que a intervenção psicopedagógica contribui para aproximar sujeitos envolvidos na relação ensino aprendizagem. Convém ressaltar sua importância em auxiliar o encontro de sujeitos no espaço escolar.

A intervenção psicopedagógica possibilita auxiliar tanto o aluno em seu ambiente escolar quanto à criança em sua vida cotidiana, que é assistida na área clínica. Para isto, muito contribuiu estudos científicos voltados para a

compreensão da criança, suas estruturas cognitivas, a forma como ela se apropria do saber e a influência do meio social na formação do indivíduo.

Podemos destacar Jean Piaget (1992), que com estudo sobre a epistemologia genética e o desenvolvimento da criança. Tal estudo recai sobre o processo científico de aquisição do conhecimento através de ações, bem como de descobertas realizadas pelo próprio sujeito, em relações entre estruturas internas e o meio externo.

Piaget apresentou o desenvolvimento cognitivo dividido em estágios de atividades mentais. Sua teoria enriquece a atuação do professor, pois aponta como meta a formação de sujeitos capazes de construir coisas novas e deixando de ser meros reprodutores de conteúdo sem significados.

Segundo Wallon, (1988) o indivíduo é social, não como resultado de circunstâncias externas, mas em virtude de uma necessidade interna e que os gestos dirigidos a uma criança motivam várias manifestações infantis. O autor defende a formação integral do aluno, enfatizando seu lado afetivo, intelectual e social. Afirmou que a reprovação é sinônimo de expulsão ou exclusão do conhecimento, negando dessa forma o potencial do aluno, bem como a capacidade existente no universo interior do aluno.

As dificuldades de aprendizagem geralmente são resultantes de problemas sociais e deficiências diversas, são facilmente observadas e compreendidas, mas aquelas que resultam de fatores muito específicos que à primeira vista podem parecer caprichos do aluno escapam-nos facilmente. E no trabalho psicopedagógico para que haja uma intervenção precisa e de sucesso, devemos avaliar o sujeito enquanto indivíduo capaz de aprender e quando isso não acontece devemos intervir de forma auxiliadora ou facilitadora do processo.

A INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA DO ALUNO COM TDAH

O psicopedagogo coopera para que os avanços dos objetivos educacionais aconteçam na instituição de ensino, com estratégias para qualificação da equipe.

Ele também pode favorecer situações que propiciem ao aluno com TDAH condições de avanços em seus processos de aprendizagem e desenvolvimento associando aos meios necessários, provas adaptadas, por exemplo.

Segundo Bossa, (1994) o psicopedagogo sempre procura buscar condições atuais de ensino, o que inclui alterações ou modificações nas práticas docentes, didáticas, currículo, nos recursos educacionais, dentre outros aspectos (adaptação do currículo funcional). Ele atua proporcionando um suporte ao docente em todas as situações de aprendizagem, especificamente aqueles onde se mostram evidenciados problemas ou queixas.

O profissional em questão, assessora a instituição escolar para o alcance de ótimas condições de funcionamento, ajuda na condição dos processos de

ensino e aprendizagem de qualidade, com metodologias de ensino de acordo com a faixa etária. Oferecendo suporte à família para lidar com as diferenças e dificuldades dos filhos. Respeitando as circunstâncias em que eles vivem e sem negar os problemas existentes, com relatos as quais possam orientar a família, para que recorram profissionais que viabilizam auxílio no tratamento dos problemas existentes.

Para que haja êxito no processo de intervenção é importante que a família suspenda repreensões e castigos constantes. Vale lembrar que pessoas com TDAH sejam elogiadas, reconhecidas e valorizadas pelas suas ações positivas. Este reforço positivo aumenta a autoestima da criança e evita sérios problemas futuros. É muito prejudicial ficar repreendendo ou castigando a criança constantemente.

Intervenções no âmbito escolar são importantes e muitas vezes é preciso um acompanhamento psicopedagógico e reforço escolar. A intervenção escolar atua como facilitadora do convívio dessas crianças portadoras de TDAH e atua impedindo que elas percam o interesse pela escola, o que é muito comum no perfil desses alunos.

É preciso que a escola saiba de sua importância como uma das principais fontes encaminhadoras de alunos para avaliação médica. Cada vez mais, tem aumentado o número de crianças e adolescentes que chegam aos consultórios médicos por indicação da escola.

Como já mencionado em outro momento, nem sempre uma criança desinteressada e com muita energia pode ser classificada como hiperativa. O problema pode estar na aula, que não deve apresentar nível de dificuldade superior ou inferior à faixa etária dos alunos. Ambientes desorganizados também favorecem para a dispersão.

Haja vista ser indispensável a presença de um psicopedagogo no espaço educacional escolar, pois atuam identificando as oscilações comportamentais antes de levantar alguma suspeita hiperatividade.

Luckesi, (2002) afirma que avaliação se compreende como fator de exponencial consideravelmente significativo do processo de aprendizagem. Porém, o modelo comumente empregado para a avaliação da aprendizagem não passa de uma forma classificatória de enunciar o que cada aluno deveria, efetivamente, ter assimilado do conteúdo exposto pelo professor em um dado período letivo, a fim de concluir uma unidade do plano de ensino.

A avaliação é a parte mais importante de todo o processo de ensino-aprendizagem. Bevenuto, (2002) diz que avaliar é mediar o processo ensino, é oferecer recuperação imediata, é promover cada ser humano, é vibrar junto a cada aluno em seus lentos ou rápidos progressos. No planejamento da avaliação o Psicopedagogo volta suas atenções para todos os componentes que podem ser

dentre outros: a quantidades de perguntas, critério das respostas, quantidade de conteúdos, a relevância para os conteúdos, linguagem acessível e de fácil entendimento, enfim, tudo deve ser preparado de forma específica para o aluno portador de necessidades especiais (PNEE).

O psicopedagogo deve adotar um panorama que supõe a valorização das respostas do aluno com necessidades educacionais especiais, a flexibilidade e disposição para perceber a potência que pode estar explícita ou latente nas suas respostas, o que avaliar ou o que desenvolver são fatores primordiais quando se objetiva a aprendizagem.

O psicopedagogo deve ter um compromisso com o ensino funcional, onde a aprendizagem passa a ter sentido para quem aprende. É preciso principalmente ter em mente que o bom desempenho nos exames não significa que o aluno tenha se apropriado dos conceitos desenvolvidos, e, sim apenas reproduzido um conceito até então memorizado para aquele momento.

Piaget, (1992) valoriza as respostas das crianças e tudo o que a criança explica na realidade. Na avaliação, o erro é uma etapa natural no processo de desenvolvimento da criança, onde é preciso reconhecer o erro e depois buscar caminho para superação.

Na avaliação, o trabalho de intervenção psicopedagógica também deve estar presente, assim como todo o processo educacional. A avaliação atua como instrumento importante de diagnose, identificando o que esse aluno TDAH aprendeu e quais são as suas dificuldades.

É importante que todas as metodologias utilizadas na sala de aula venham de encontro ao aluno incluído. O professor deve estar aberto em receber as orientações do psicopedagogo que pensarão sempre no sucesso educacional do aluno com transtorno na sala de aula. É necessário também que todo o processo educacional desenvolva de maneira inclusiva sem qualquer segregação ou discriminação da criança com TDAH.

Toda proposta de intervenção psicopedagógica na sala de aula deve ser baseada em um trabalho de educação inclusiva. A inclusão refere-se a mudanças que não se limitem apenas em redes de ensino, mas em mudanças que abram mentes para que as crianças não sejam prejudicadas devido à falta de formação, ausência de metodologia adequada, ausência de um psicopedagogo, materiais adaptados para o aluno e entre outros. Pois não basta apenas o indivíduo frequentar o espaço educacional, é necessário que ele faça parte do ambiente como um todo. e promover a autocorreção no quadro para que não haja constrangimento e sensação de fracassos constantes.

A escola também pode desempenhar um forte papel no desenvolvimento dos alunos com o transtorno, ela exerce por si só, uma função social muito

grande, pois promove o desenvolvimento social e ao mesmo tempo atua como uma ponte na construção do conhecimento do aluno seja quem e como for. “É através da escola que a sociedade adquire, fundamenta e modifica conceitos de participação, colaboração e adaptação. Embora outras instituições como a família ou igreja tenha papel muito importante, é da escola a maior parcela” (MELLO in MANTOAN, 1997, p.13).

TRATAMENTOS

Devido ao alto índice de crianças com TDAH aumentaram-se de forma expressiva as vendas de medicamentos que são indicados para o tratamento. Entretanto, não é satisfatório que as intervenções sejam baseadas apenas em remédios, pois estes apresentam apenas efeito de amenizar alguns comportamentos, é importante que o tratamento aconteça de forma multimodal onde se há combinação entre: medicação, educação da família, escola, terapia cognitiva e comportamental.

Não serão em todos os casos que o uso de medicamento será permitido, algumas vezes o próprio medicamento poderá ser prejudicial para a criança. E a melhor saída será a forma educativa, baseadas em terapias com profissionais especializados e acompanhamentos do psicopedagogo e professores na sala de aula a fim de amenizar de os comportamentos em forma de sintomas.

O tratamento deve ser iniciado de maneira mais precoce possível, para que os resultados e a qualidade de vida do sujeito sejam mais confortáveis. O tratamento é praticamente o ponto central, o transtorno não tem cura, mas podem ter seus sintomas amenizados para o convívio social. Com base nisso é imprescindível a obtenção do diagnóstico preciso e que os sintomas manifestos sejam tratados e identificados o quanto antes.

É importante que o tratamento da pessoa com transtorno seja voltado para o mundo multidisciplinar, tanto em crianças ou adolescentes.

As avaliações acontecem com psicólogos, fonoaudiólogos, psicomotricistas, otorrinolaringologistas, oftalmologistas, e outros também podem ser indicados. Profissionais psicoestimulantes atualmente são considerados cruciais no tratamento da pessoa com TDAH. Por apresentarem uma extrema eficácia com alto poder de sucesso, onde apresenta uma melhoria no funcionamento das áreas cerebrais que são responsáveis pelos sintomas manifestados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O transtorno de Déficit de Atenção, merece uma percepção crucial da família e dentro da escola, pois quando a família caminha junto com a escola os resultados serão mais satisfatórios. Deixamos claro que o trabalho focado em

pequenos grupos contribui para o sucesso da criança com hiperatividade. Assim como o aluno com TDAH também pode voltar suas energias para uma atividade prática dentro da escola. Com atividades de auxílio ao professor, atividades durante os intervalos como: dar recados, auxiliar a turma, liderar brincadeiras e entre outras tarefas que podem ser direcionadas para impossibilitar uma ociosidade da criança.

É importante também que o psicopedagogo oriente o professor com atividades atraentes e desafiadoras ao mesmo tempo, com pequenos textos, maior número de imagens, e exercícios menos complexos com fácil compreensão. É preciso voltar às atenções para o aluno que apresenta um número muito grande de sintomas, não cometendo rótulos ou julgamentos precipitados, mas sugerindo aos familiares uma possível busca ao profissional especializado.

REFERÊNCIAS

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (2003). **Transtorno de déficit de atenção e de comportamento disruptivo. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais.** (4ª ed., texto revisado, pp. 112-120). Porto Alegre: Artmed.
- BARKLEY, R. A. **Transtorno do déficit de atenção/hiperatividade – TDAH: guia completo para pais, professores e profissionais da saúde.** Porto Alegre: Artmed, 2002
- BENVENUTTI, D. B. **Avaliação, sua história e seus paradigmas educativos. Pedagogia:** a Revista do Curso. Brasileira de Contabilidade. São Miguel do Oeste – SC: ano 1, n.01, p.47-51, jan.2002.
- BOSSA, Nadia A. **A Psicopedagogia no Brasil:** contribuições a partir da prática. RS, Artmed, 1994. BRASIL.
- SOCIEDADE INCLUSIVA**, 1.,1999, Belo Horizonte. Anais...pp. 45-60. PUC Minas. Anais - Belo Horizonte: PUC Minas, 2001.
- CONDEMARÏN, M. e colaboradores. **Transtorno do Déficit de Atenção: Estratégias para o diagnóstico e a intervenção psico-educativa.** São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2006.
- Déficit de Atenção com Hiperatividade em Crianças, Adolescentes e Adultos.** São Paulo: Lemos Editorial. 2004.
- Disorder (ADHD) and comorbid disorders on functioning in adulthood.** Rosselló R. Psicothema.
- LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem escolar.** 14 ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A Integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema.** São Paulo: Memnon. Editora SENAC, 1997.

PIAGET, VYGOTSKY, WALLON: **teorias psicogenéticas em discussão.**
São Paulo Summus, 1992.

Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

ROHDE, L.A., BENCZIK, E. **Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade: O que é? Como ajudar?** Porto Alegre. Editora Artes Médicas, 1999.

WALLON, H. *As origens do caráter* São Paulo: Nova Alexandria, 1934/1995.

LETRAMENTO RELIGIOSO: O USO PEDAGÓGICO DE TEXTOS SAGRADOS

Rafael Jacson da Silva Carneiro¹

INTRODUÇÃO

O letramento religioso, se constitui como o conjunto de práticas sociais que podem ser inferidas de eventos religiosos mediados por textos escritos ou orais. E quando se refere ao termo nos remete a conhecimentos diversos sobre leitura e escrita a priori que buscam compreender os usos e os significados da escrita e da leitura para diferentes grupos sociais e as consequências educacionais, políticas e sociais de tais usos e significados para os indivíduos e para os grupos a que pertencem.

De acordo com a autora, “as ocasiões em que a fala se organiza em torno dos textos escritos e livros, envolvendo a compreensão dos textos, são eventos de letramentos. (KLEIMAN, 2005, p. 22)”. Assim, concebemos os eventos de letramentos a partir de situações rotineiras como: tomar um ônibus, fazer compras num supermercado, fazer caminhada pelo parque, ir à igreja. Como também, demanda letramento, assimilar uma forma de ser, de agir de mostrar-se numa situação social e, isso não depende exclusivamente do nível de leitura e de escrita, mas por meio delas e a serviço delas compreender o meio e nele atuar socialmente.

A noção de eventos de letramento salienta a natureza situada dos estudos de letramentos, indicando que o uso da língua escrita não é o mesmo em todos os contextos, daí o redimensionamento do construto letramento para letramentos no plural, para designar múltiplos letramentos, que de acordo com Kleiman e Oliveira (2008) variam de acordo com as instituições e suas respectivas práticas: família, escola, repartição pública, igreja, comércio, imprensa e publicidade.

Art. 2o Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2015)

Quando mencionar-se a questão religiosa diz respeito a algo mais sagrado

1 Bacharel em Teologia-Faculdade de Teologia e Ciências-FATEC; Pós-graduado em Ciências da Religião - Faculdade de Minas - FACUMINAS; Mestre em Teologia pelo Instituto Teológico Logos-ITL-rafaeljacsonsc@gmail.com.

de natureza espiritual de acordo com a fé que aquele grupo professa. Pode-se dizer que os textos sagrados escritos têm a função de registrar a tradição religiosa como forma de preservar a experiência religiosa fundante. Assim, a religião organiza sua estrutura religiosa, seus ritos, símbolos, mensagens, etc. Para embasar o trabalho, apresentamos Soares (2017) e Street (2014) que fundamentam a discussão sobre os dois campos de estudo de letramento sejam quais forem suas classificações. Desse modo, o conceito de Letramento é discutido a princípio nesta pesquisa em educação na perspectiva interdisciplinar, atuando na amplitude conceitual deste termo.

O letramento surge pertencente às Ciências Linguísticas, mas como prática educativa, visto ser um processo em que há aprendizagens, assimilação de conteúdo, troca de saberes e experiência ao mesmo cabe ser objeto de investigação desta análise, a partir de uma perspectiva centrada no âmbito educativo-religioso. Então, visando a discussão a respeito do letramento evidencia a presença da religiosa sob o viés da perspectiva do letramento.

O objetivo deste artigo é abordar sobre a importância do através do estudo bibliográfico foi possibilitado um entendimento sobre a importância do letramento religiosa e a forma como ele está presente na expressão religiosa tanto na escrita quanto na oralidade.

Desse modo, o artigo está em estruturado em seções: na primeira seção, abordaremos sobre um conceito breve do termo letramento e seus diversos significados amparando de forma na perspectiva da religião, já na segunda seção, apresentaremos o termo letramento religioso e os textos sagrados e finalizaremos com as considerações finais sobre a presença do letramento e sua importância na sociedade.

1. O CONCEITO DE LETRAMENTO

A palavra “letramento” é a versão para o português da palavra da língua inglesa “Literacy” que pode ser traduzida como a condição ou estado que assume aquele que aprende a ler e a escrever. Segundo Soares (2000b: 17) está implícita o conceito de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la. Surge então no contexto do letramento os conceitos de eventos de letramento e de práticas de letramento estão estreitamente relacionados e, por isso, serão abordados conjuntamente de forma breve. Rojo (2010, p. 99), para esclarecer que:

O “significado do letramento” varia através dos tempos e das culturas e dentro de uma mesma cultura. Por isso, práticas tão diferentes, em contextos tão diferenciados, são vistas como letramento, embora diferentemente valorizadas e designando a seus participantes poderes também diversos.

A expressão eventos de letramento refere-se aos elementos mais observáveis das atividades que envolvem a leitura e a escrita, enquanto o conceito de práticas de letramento distancia-se do contexto imediato em que os eventos ocorrem, para situá-los e interpretá-los em contextos institucionais e culturais a partir dos quais os participantes atribuem significados à escrita e à leitura, e aos eventos de que participam. Ao pensar no uso do plural em ambos os conceitos (eventos e práticas) indica que a atribuição de valor social aos usos da escrita varia de um grupo social para outro, é objeto de disputa e depende do jogo de forças econômicas, religiosas e políticas num determinado contexto, ou entre um contexto local e contextos mais distantes.

A proposição desses dois conceitos assenta-se na compreensão da natureza social do letramento, que teve origem e desenvolvimento em um conjunto de pesquisas denominado Novos Estudos do Letramento. Shirley Brice Heath (1983) caracterizou como evento de letramento qualquer ocasião em que algo escrito é constitutivo da interação e dos processos interpretativos dos participantes, ou seja, é o que podemos observar que as pessoas estão fazendo quando estão usando a escrita e a leitura. Essa noção oferece ao pesquisador (ou ao professor que analisa o cotidiano de sua sala de aula) um modelo analítico para descrever e caracterizar quando, onde e como as pessoas leem ou escrevem, conversam sobre um texto escrito ou interagem por meio da escrita.

Os eventos de letramento ocorrem em diferentes espaços sociais, assumem diferentes formas e têm funções variadas. No cotidiano de uma sala de aula, por exemplo, podem ser identificados em situações em que professor e alunos conversam sobre um livro lido pela turma ou sobre uma notícia de jornal comentada por um aluno onde pode presenciar que esses eventos ocorrem.

As pessoas também se envolvem em vários eventos de letramento fora da escola quando, por exemplo, participam de um ritual religioso, leem um livro para os filhos, anotam compras em uma caderneta, leem e escrevem cartas e e-mails ou leem pequenos anúncios em busca de emprego. Os eventos observados, dentro e fora da escola, a padrões culturais mais amplos, como as crenças religiosas ou as formas como os pais lidam com as palavras, escritas ou faladas todas são consideradas eventos de letramento.

A partir disso, criou a expressão práticas de letramento – conceito que possibilita ampliar e detalhar a análise e a interpretação tanto das práticas sociais que envolvem a linguagem escrita quanto das concepções de escrita e leitura predominantes num grupo social. Com isso, torna-se possível um aprofundamento no exame dos significados associados aos eventos de letramento.

No Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa não tem nenhum registro sobre a palavra letramento e também letramento religioso. Pode-se dizer

que a definição de letramento religioso apoia-se na perspectiva do letramento como prática social e conceitos associados ao de agência, eventos e práticas de letramento que vem sendo defendidos por estudiosos como Barton (2000), Marcushi (2001), Kleiman (2014) e Oliveira (2008).

A noção de letramento enquanto todos os usos sociais da escrita, leitura e oralidade, sendo possível afirmar que letramento não significa apenas saber ler e escrever, mas conseguir empregar conhecimentos em propósitos específicos em determinados contextos de aprendizagem. Desta forma, o letramento não envolve apenas uma habilidade ou competência do leitor, mas múltiplas capacidades e conhecimentos, ou seja, agir em meio a sociedade exercendo seu direito como cidadão de forma prática e eficaz.

Nesse sentido, alguns teóricos para discutir o conceito de letramento, Street (2014), Kleiman (2016) e Rojo (2009), que embora diverjam em suas abordagens, tornam a questão mais ampla. Assim, autores de correntes distintas contribuem para compreendermos o letramento como um fenômeno: diverso, complexo e ricamente vinculado a construções culturais por estar presente nas manifestações da própria cultura.

Para Kleiman (2016), o letramento é um conjunto de práticas sociais e culturais que utilizam a escrita, o sistema simbólico e o sistema linguístico, e a tecnologia, em contextos específicos de aprendizagem, para expressar a situação comunicativa da vida humana, como destaca:

Realizada em um contexto físico específico de uma determinada esfera de ação, com participantes singulares engajados em atividades que os motivam, as quais estes realizam mobilizando práticas de letramento para lidar com o texto escrito e outros artefatos culturais (computadores, mapas, papel etc.) e fazer sentido da situação, na qual o texto escrito circula ou está como pano de fundo, subentendido. (p. 13)

Para a referida autora, as práticas de letramento estão em múltiplas esferas em relação direta de como os sujeitos estabelecem suas compreensões de mundo, da palavra e da escrita, decodificando signos e formas múltiplas de subjetividades, em acordo com a pluralidade de indivíduos e culturas. Corroborando com o tema, Rojo (2009) salienta que convém à escola apropriar-se dessas experiências, ou seja, potencializar o processo de alfabetização de crianças, jovens e adultos, sendo necessário trazer para salas de aula atividades pedagógicas enriquecedoras que têm como base experiências de letramento vivenciadas pelos educandos em contextos além dos escolares, que façam sentido para os mesmos.

Nesse sentido, entram em jogo práticas que possuem relação direta com a oralidade, esta, assim como a escrita, possui valores que estão para além de uma prática escolar pedagógica. A oralidade compreende a uma faculdade humana intrínseca aos aspectos sociais e culturais dos indivíduos. Articulando, assim,

por uma rede complexa de signos: voz, palavra, gesto, contexto, possibilidades educativas, que se dão no cotidiano de sujeitos, promovendo outras formas de ensinar e aprender:

[...] para ser interpretado; o processo de interpretação estaria determinado pelo funcionamento lógico interno ao texto escrito, não dependendo das (nem refletindo, portanto) reformulações estratégicas que caracterizam a oralidade [...]. Assim, a escrita representaria uma ordem diferente de comunicação, distinta da oral, pois a interpretação desta última estaria ligada à função interpessoal da linguagem, às identidades e relações que interlocutor reconstróem, e reconstróem constroem, e reconstróem, durante a interação (KLEIMAN, 2003, p. 22).

Práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação nas áreas de aprendizagem. No ato narrativo, desenvolvem-se intrincados processos linguísticos. Bakhtin (2017) assenta que a ideia da construção linguística está ligada ao contexto social, isto é, ao modo de vida das pessoas e nas relações dialógicas estabelecidas para anunciar o enunciado dos atos comunicativos. Dessa maneira, os participantes sociais imediatos determinam a forma e o estilo do enunciado, camada mais profunda de sua ligação social. Assim: “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, por os quais os gêneros do discurso”. (BAKHTIN, 2011, p. 261-262)

No tocante à questão do escrito, Street (2014) afirma que estamos vivendo, nos últimos trinta anos, a obra e o fortalecimento de um campo de pesquisa sobre a cultura escrita. A cultura escrita tem sido objeto de muitas disciplinas como: história, antropologia, sociologia pedagogia, psicologia, linguística, entre muitas outras, desenvolvendo-se, também, assim, a pesquisa sobre o letramento em diversas línguas e países.

O referido autor também menciona a discussão do campo da linguística sobre a relação fala e escrita, abordando, assim, diversas indagações sobre a questão de aprendizagem da escrita como algo primordial na escola, problematizando, também, como adultos não alfabetizados convivem em contexto diferentes e, como estes, lidam com a escrita da palavra e do mundo. Street nos diz que “O maior esforço, então, consiste em avaliar o que os sujeitos sabem sobre alguns textos escritos com raras preocupações sobre como as pessoas os usam e o que fazem com eles em diferentes contextos históricos e culturais” (STREET, 2014, p. 9).

Em consonância com os autores acima mencionados, Brandão (2002), concebe a educação como processo inerente aos acontecimentos no mundo, sendo assim, tudo tem a ver com educação, mesmo aquilo que está fora dos métodos pedagógicos sistematizados: A atividade humana, dessa maneira, faz uso da linguagem para articular-se em suas construções. Diversos campos do

conhecimento assim se estruturam e caracterizam enunciados, seja por meio de escritos e/ou narrativas.

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos das atividades humanas. O que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma linguagem. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. (BAKHTIN, 2016, p. 11).

Tanto a oralidade e escrita ligam-se em processos de letramento, acumulam-se aí camadas de significação: signos visuais, sonoros, táteis, visuais, auditivos, contextuais, gráficos; sentimentos humanos coletivos e individuais; práticas e construções simbólicas que apenas vêm ampliar o conceito de letramento. Já distanciado de ideias iniciais que pensavam este termo:

As práticas de letramento variam de um contexto para o outro, de uma cultura para outra, e que ainda existem efeitos de diferentes letramentos em diferentes condições. Para os estudiosos do NLS, a concepção de um significado social do letramento precisa estar fundamentada em um trabalho de campo cuidadoso sobre as funções que as atividades e habilidades de leitura e de escrita exercem na vida social. Inicialmente, essa noção toma como referência uma concepção de letramento - modelo ideológico. (STREET, 1984, 2014)

Ler e escrever na escola são processos que se diferenciam de ler e escrever fora da escola, pois o quê, como, quando, para que se lê ou escreve na escola são aspectos definidos a parti das especificidades dessa instituição, que visa, que, em última instância, ao ensino e à aprendizagem. Na concepção que depreendemos de Street (2012) a vinculação do termo letramento a contextos sociais independentes, sem relação com as práticas escolares de leitura e escrita, bem como sem relacionar-se a contextos formais e, a percepção de letramento intimamente ligada aos desdobramentos da alfabetização e da escolarização, bem como os usos sociais da leitura e da escrita.

1.1 O letramento e a questão religiosa

O letramento bíblico conduz o fiel a compreender o conteúdo na unidade da Escritura, indo além de uma leitura parafrástica. A leitura também envolve existencialmente o leitor. O letramento religioso atinge metas sociais de manutenção da identidade de um determinado grupo, tanto no nível local de igreja ou grupo religioso. Compreender esses modelos analíticos utilizados de forma a compreender os usos e significados da escrita e da leitura para diferentes grupos e as consequências educacionais, políticas de grupos religiosos.

Assim, o letramento religioso, se constitui como o conjunto de práticas sociais que podem ser inferidas de eventos religiosos mediados por textos escritos. A noção de eventos de letramento salienta a natureza situada dos estudos de letramentos, indicando que o uso da língua escrita não é o mesmo em todos os contextos, daí o redimensionamento do construto letramentos no plural, para designar múltiplos letramentos, que segundo Kleiman e Oliveira (2008, p.8) variam de acordo com as instituições e suas respectivas práticas: família, escola, repartição pública, igreja, comércio, imprensa e publicidade.

O conceito de letramento vem sendo construído. Somam-se pontos de vista e peculiaridades abordadas em relação a esse fenômeno. Costa (2018), salienta ser o espaço familiar o primeiro a abrigar a experiência do letramento:

Neste contexto que a pesquisadora estruturou o conceito de eventos de letramento para designar ocasião na qual um texto escrito é constitutivo da natureza das interações entre os participantes e de seus processos interpretativos, em contextos familiares, sociais e escolares. Dessa forma, os eventos são observáveis, podem ser identificados e seriam os primeiros contatos que o pesquisador teria quando o que lhe interessasse fossem as práticas de letramento (COSTA, 2018, p. 26).

Desse modo, a relação entre os eventos religiosos e as práticas de letramento, no que culminam no que estamos chamando de: “letramento religioso”, que se nasce desta conexão educação – sociedade – práticas religiosas, e tem assumido papel de grande importância na transmissão de saberes e articulações sociais no mundo contemporâneo. E com maestria gerencia com base na constituição de enunciados, os significados que estão imbuídos no contexto de elucidação e interações dos idosos no processo de intercomunicação de saberes provenientes da prática religiosa.

Muito se têm mostrado que a participação em práticas religiosas se constitui, em muitos casos, um poderoso agente de letramento. Já nos anos 1970, em trabalho hoje considerado clássico, estudou o emblemático caso da Suécia, que teve a quase totalidade de sua população alfabetizada ainda no século XVIII, sem que uma rede de escolas houvesse sido formada. A Reforma Protestante, ao impor uma série de obrigações às famílias em relação à leitura e à escrita, havia sido decisiva nesse processo. Mesmo em denominações que têm a oralidade e o gestual como fundantes dos rituais religiosos, como é o caso do pentecostalismo, é possível evidenciar, principalmente quando se trata de lideranças religiosas, que a participação nas igrejas contribui para o desenvolvimento de práticas de leitura e de escrita.

Se as relações entre protestantismo e cultura escrita têm sido estudadas sistematicamente há mais de quatro décadas, não se pode afirmar o mesmo em relação a outras tendências religiosas, principalmente no caso brasileiro. Embora o Brasil tenha sua história profundamente marcada pela presença

da Igreja Católica, os trabalhos que estabelecem associações entre catolicismo e cultura escrita geralmente tomam como objeto de estudo congregações religiosas, escolas confessionais e impressos católicos. O que não acontecem com os estudos que, ao se debruçarem especificamente sobre comunidades, grupos e/ou indivíduos, buscam compreender o papel das práticas religiosas associadas ao catolicismo em sua participação na cultura escrita.

2. O USO PEDAGÓGICO DE TEXTOS SAGRADOS

De acordo com NIZER 2009, os textos sagrados escritos têm a função de: Registrar a tradição religiosa como forma de preservar a experiência religiosa fundante. Assim, a religião organiza sua estrutura religiosa, seus ritos, símbolos, mensagens, etc. Comunicar a experiência religiosa aos fiéis da religião, pois, através dos textos sagrados o “divino” se faz presente para o homem religioso e o grupo encontra orientações e ensinamentos. Atualizar a experiência original no tempo e espaço, afinal, independente do período, o texto sagrado mantém a mesma estrutura sendo utilizado para orientar a vida do homem, nos cultos e na educação religiosa. Certificar por meio de seus escritos as experiências religiosas do grupo em todos os tempos.

Os textos sagrados escritos, para algumas tradições religiosas, são criados a partir da manifestação e/ou inspiração divina, ou seja, o próprio divino se faz presente de alguma maneira para enviar a mensagem ao homem religioso. (NIZER, 2009, p.2)

Os textos sagrados escritos, para algumas tradições religiosas, são criados a partir da manifestação e/ou inspiração divina, ou seja, o próprio divino se faz presente de alguma maneira para enviar a mensagem ao homem religioso. Mas é importante lembrar que alguns textos sagrados não nascem necessariamente sagrados, mas tornam-se sagrados à medida em que o grupo encontra, nos textos escritos, elementos que os unem em um mesmo ensinamento, apresentam valores comuns e auxiliam o homem religioso a experimentar a manifestação do Sagrado.

O uso do termo letramento religioso está registrado na história da humanidade por estar atrelada a questão religiosa está intimamente relacionada com a oralidade e escrita como forma de expressão de sua fé. Assim, conforme se sabe, a história da religião entrelaça-se com a história da escrita. Pensando na educação sendo tecida também pelos fios da educação bíblica cristã, é possível visualizar marcas deixadas pelo letramento religioso, visto que “a história da educação está intimamente ligada à própria história das instituições religiosas” (TOSCANO, 2001, p. 139), sendo os cristãos responsáveis pelo legado ao mundo de um “vastíssimo patrimônio cultural e uma extraordinária riqueza filosófica e pedagógica” (BORGES, 2002, p. 40).

Fazendo uma leitura da Bíblia, como mostram vários estudiosos da história da leitura, têm sido privilegiados modos intensivos de ler. (Chartier, 2001) define esse estilo de leitura, que se dá de forma repetida, memorizada, reconhecida, como uma prática que representa estratégias de incorporação do escrito.

Para (Chartier, 2001, pp. 86-89), nessa modalidade de leitura, há uma relação atenta e de deferência entre o leitor e aquilo que lê, “incorporando em seu ser mais íntimo a letra do que leu”. A leitura intensiva é, pois, entendida como “uma maneira de ler que assegura eficácia ao texto, graças a um trabalho de apropriação lento, atento e repetido”.

Pode-se observar, na religião o papel desempenhado pela oralidade, pela partilha da experiência entre membros de uma mesma comunidade e pela legitimidade exercida pela liderança religiosa na construção dos sentidos atribuídos à leitura. Não se trata, portanto, de uma leitura de “livre interpretação”, mas de uma leitura cujos sentidos são produzidos coletivamente e norteados por pressupostos de uma comunidade específica de leitores. Ainda que tendo o mesmo texto como ponto de partida – a Bíblia –, a interpretação a ela atribuída é produzida em um contexto concreto que não pode ser lida e interpretada de forma livre.

A imbricação entre diferentes dimensões da linguagem é, de modo geral, comum nos eventos religiosos; outros modos de práticas comunicativas se unem à palavra escrita ou falada. A presença multimodal da escrita revela, por meio de diferentes modos de representação discursiva, novas possibilidades para as diferentes ordens de comunicação. Nesse contexto, a multimodalidade refere-se às mais distintas formas e modos de representação utilizados na construção linguística de uma dada mensagem, tais como: palavras, imagens, cores, formatos, marcas/ traços tipográficos, disposição da grafia, gestos, padrões de entonação, olhares etc.

De acordo com (Rojo, 2012), a multimodalidade não é apenas a soma de linguagens, mas a interação entre linguagens diferentes em um mesmo texto. Com exposições de textos multimodais, as paredes do interior das Igrejas e dos salões comunitários ganham mensagens visualmente atrativas, que aproximam pessoas com diferentes níveis de letramento da cultura escrita. Nos salões, com fotografias e legendas, representando as diversas comunidades que compõem a paróquia, possibilita a interação entre os participantes.

Aprendemos a pensar com o outro... aprendemos a ler construindo hipóteses na interação com o outro. Aprendemos a escrever organizando nossas hipóteses no confronto com as hipóteses do outro... A ação, interação e troca, movem o processo de aprendizagem. (Freire, 1997, p. 7)

A cultura escrita também está presente em outras rotinas que se relacionam, direta ou indiretamente, às atividades exercidas dentro da perspectiva da religião ou daquilo que se considera sagrado. Mas, como já nos referimos, os

eventos de letramento postos em ato nessas atividades devem ser pensados de forma ampla; consideramos, por exemplo, que os usos das tecnologias permitem que atividades aparentemente orais sejam marcadas também pela escrita. Em uma notícia em um programa de rádio, por exemplo, verificamos um evento de letramento, tendo em vista que o texto ouvido tem as marcas típicas da modalidade escrita oralizada.

Sobre os estudos dos “eventos religiosos”, nosso intuito, compreender como os sujeitos demonstram ser letrados em determinadas práticas sociais de predominância da leitura e da escrita, uma vez que não as têm por práticas habituais.

O olhar que lançamos nesta pesquisa sobre letramento religioso é motivado pela lacuna que há entre contextos sociais em que a leitura e a escrita são práticas correntes e contextos sociais em que são práticas eventuais. Evidentemente, determinadas tradições religiosas carregam no seu bojo manifestações dependentes do domínio e fluidez da escrita. Dentro de uma perspectiva de eventos de letramento, conforme Street (2012) defendemos que a partir de uma prática social como os eventos religiosos, diferentes letramentos precisam ser ativados para que, além de manter a cultura, os valores, as crenças, alcancem as gerações subsequentes.

Nisso, essa análise, se consolida importantes discussões sobre a abordagem de letramento ou letramentos. Por isso, lançamos as bases da pesquisa na intenção de que fosse mostrado que os indivíduos participantes de um determinado grupo social, mesmo não dominantes da leitura e da escrita em níveis mais elevados, assumem a condição de letrados, conforme as vivenciam e as tendo por base, interagem e atuam sobre o outro e sobre o mundo estas assertivas descrevemos as ocorrências de letramentos no âmbito dos eventos religiosos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho mostrou sobre questões relacionadas através do estudo bibliográfico o entendimento sobre a importância do letramento no âmbito da questão religiosa e a forma como ele está presente na expressão religiosa tanto na escrita quanto na oral.

O estudo apontou que “letramento” é um conceito criado para se referir aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em todo lugar. Por que a escrita está por todos os lados, fazendo parte da paisagem cotidiana, ou seja, o entendimento aqui, atravessa a leitura e a escrita e concebe suas funcionalidades na vida prática fora também do espaço escolar.

As práticas de letramento podem acontecer em ambientes diversos, assim, verifica-se a possibilidade de se considerar o letramento religioso, quando as práticas de leitura e de escrita desenvolvem-se em um meio social, com a intencionalidade do desenvolvimento e fortalecimento de uma determinada vertente religiosa.

REFERÊNCIAS

- 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). http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 30 de ago 2020.
- BAKHTIN, M. M. (MEDVEDEV). O método formal nos estudos literários. São Paulo: Contexto, 2012. (1920-1974). Estética da Criação Verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BARTON, David; LEE, Carmen. Linguagem Online: textos e práticas digitais. Tradução: Milton Camargo Mota. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2015. 270 p. ISBN 9788579340888.
- CHARTIER, R. (2001). Do livro à leitura. In R. Chartier (Org.), *Práticas da Leitura* (Tradução de Cristiane Nascimento, 2. ed., rev. 1., reimp., pp. 77-105). Estação Liberdade. (trabalho original publicado em 1983).
- HEATH, S. B. (1983). *Ways with Words. Language, Life, and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- FREIRE, M. et al. Grupo, indivíduo, saber e parceria: malhas do conhecimento. São Paulo: Espaço pedagógico, 1997.
- KLEIMAN, Angela B. Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. São Paulo; Campinas: Mercado das letras, 1995.
- KLEIMAN, Angela B. Os significados do letramento. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2003.
- KLEIMAN, Angela B; OLIVEIRA, M DO Socorro. *Letramentos Múltiplos – Agentes, práticas, representações*. Natal, RN – EDFURN – Editora da UFRN – 2008.
- KLEIMAN, Angela B. *Letramento na contemporaneidade*. Bakhtiniana, v. 9, n. 2, , 2014.
- KLEIMAN, Angela B.; ASSIS, Juliana Alves. Apresentação. In: *Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. p. 13 – (Coleção Letramento, Educação e Sociedade). _
- MARCUSHI, L.A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo, Cortez, 2001.
- NIZER, Carolina do Rocio. *Os textos sagrados não têm contra indicação!*. Curitiba, PR.2009
- Silva, José Dayvid Carneiro da Música: uma ferramenta didática ao letramento / José Dayvid Carneiro da Silva. – Guarabira: UEPB, 2011. 22f. Artigo (Trabalho de Conclusão de Curso - TCC) – Universidade Estadual da Paraíba.

ROJO, Roxane. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane. Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando? in; **Língua portuguesa: Ensino Fundamental /** Coordenação Egon de Oliveira Rangel e Roxane Helena Rodrigues Rojo. – Brasília: Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica, 2010.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos Multiletramentos. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Org.). Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

STREET, Bryan V. 1984. Literacy in theory and practice. New York: Cambridge University Press.

STREET, Bryan V. “Eventos de Letramento e práticas de letramento: Teoria e prática nos Novos Estudos do Letramento”, in: **Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores /** Izabel Magalhães (org.). – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

STREET, Brian. Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TOSCANO, Moema. **Introdução a Sociologia Educacional.** Petrópolis: Vozes, 2001.

