

SABERES E PRÁTICAS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

MICHELL PEDRUZZI MENDES ARAÚJO
ANA FLÁVIA TEODORO DE MENDONÇA OLIVEIRA
(ORGANIZADORES)



MICHELL PEDRUZZI MENDES ARAÚJO
ANA FLÁVIA TEODORO DE MENDONÇA OLIVEIRA
(ORGANIZADORES)

SABERES E PRÁTICAS
PARA UMA
EDUCAÇÃO INCLUSIVA



EDITORA
SCHREIBEN

2023

© Dos Organizadores - 2023
Editoração e capa: Schreiber
Imagem da capa: Kstudio - Freepik.com
Revisão: os autores

Conselho Editorial (Editora Schreiber):

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. Joel Cardoso da Silva (UFPA)
Dr. José Antonio Ribeiro de Moura (FEEVALE)
Dr. José Raimundo Rodrigues (UFES)
Dr. Klebson Souza Santos (UEFS)
Dr. Leandro Hahn (UNIARP)
Dr. Leandro Mayer (SED-SC)
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 Schreiber
Linha Cordilheira - SC-163
89896-000 Itapiranga/SC
Tel: (49) 3678 7254
editoraschreiber@gmail.com
www.editoraschreiber.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S115 Saberes e práticas para uma educação inclusiva. / Organizadores: Michell Pedruzzi Mendes Araújo, Ana Flávia Teodoro de Mendonça Oliveira. – Itapiranga : Schreiber, 2023.
156 p. : il. ; e-book

E-book no formato PDF
EISBN: 978-65-5440-101-2
DOI: 10.29327/5201838

1. Educação especial. 2. Educação inclusiva. I. Título. II. Araújo, Michell Pedruzzi Mendes. III. Oliveira, Ana Flávia Teodoro de Mendonça.

CDU 376

Bibliotecária responsável Kátia Rosi Possobon CRB10/1782

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	5
<i>Euluze Rodrigues da Costa Junior</i>	
APRESENTAÇÃO.....	8
<i>Michell Pedruzzi Mendes Araújo</i>	
<i>Ana Flávia Teodoro de Mendonça Oliveira</i>	
UM ENSAIO TEÓRICO SOBRE INCLUSÃO, EXCLUSÃO EVULNERABILIDADE.....	11
<i>Michell Pedruzzi Mendes Araújo</i>	
PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO ELEMENTO POTENCIALIZADOR DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA.....	19
<i>Núbia Rosetti</i>	
PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO E INCLUSÃO DE UMA PESSOA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM ESTUDO DE CASO.....	34
<i>Veriana Silva Martins Souza</i>	
<i>Michell Pedruzzi Mendes Araújo</i>	
A INCLUSÃO DO ESTUDANTE COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM RELATO DE CASO.....	49
<i>Marlinda Gomes Ferrari</i>	
<i>Mirella Guedes Lima de Castro</i>	
<i>Alessandro Ferrari</i>	
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PEDAGOGIA HOSPITALAR JUNTO AO ALUNO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	59
<i>Hedlamar Fernandes</i>	
<i>Hiran Pinel</i>	
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: RELATO DE UM ESTUDO DE CASO COM UM ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA VISUAL.....	71
<i>Michelle Soares Braga de Oliveira Silva</i>	

Douglas Christian Ferrari de Melo
Lais Perpétuo Perovano

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO CENTRO
BRASILEIRO DE REABILITAÇÃO E APOIO AO DEFICIENTE VISUAL
DE GOIÂNIA-GO PARA CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL.....83

Marcilene Gonçalves dos Santos
Ana Flávia Teodoro de Mendonça Oliveira
Michell Pedruzzi Mendes Araújo

A PRODUÇÃO DE MATERIAIS COMO CAMINHO ALTERNATIVO
PARA A APRENDIZAGEM DO ESTUDANTE COM
DEFICIÊNCIA VISUAL.....103

Annelize Damasceno Silva Rimolo
Patrícia Teixeira Moschen Lievore
Douglas Christian Ferrari de Melo

EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS: A INFLUÊNCIA DE
VYGOTSKY NO DISCURSO EDUCACIONAL BRASILEIRO.....115

Edna Misseno Pires
Ana Flávia Teodoro de Mendonça Oliveira

BULLYING: UM FATOR QUE DIFICULTA A PERMANÊNCIA DO
ALUNO COM TREMOR ESSENCIAL NA ESCOLA.....131

Amanda Rosa Rodrigues
Fabiane Lopes de Oliveira

A ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA COMO FACILITADORA
DA APRENDIZAGEM DOS DISCENTES PÚBLICO-ALVO DA
EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA:
UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO.....145

Lívia Rafaella Caetana da Silva
Michell Pedruzzi Mendes Araújo

ORGANIZADORES.....156

PREFÁCIO

Sinto-me honrado em prefaciá-la obra “Saberes e práticas para uma Educação Inclusiva”. Encaro este convite como o começo de uma longa caminhada, talvez, pouco comum para prefaciadores, pois geralmente os imaginamos como indivíduos que já percorreram longas distâncias que os permitem partilhar suas experiências-sentidos (LARROSA, 2002) que os (re)significaram em suas jornadas. Por vezes, dedicamos este espaço àqueles indivíduos que já trilham por alguns rituais de passagem e tem no prefaciá-la, a chancela em dizer sobre, em oferecer uma avaliação em primeira mão, ou ainda, em anunciar o que está por vir.

Entretanto, neste momento, este prefaciador se coloca na posição de quem vai começar a caminhar o caminho e, para além dos escritos inéditos, carrega consigo a alegria em poder fazer uma leitura baseada na amizade e na liberdade (LARROSA, 2001). Em outros termos, aqui, não posso deixar escapar que Michell me concedeu a lição de ler e me manter em comunhão com as (os) autoras (es) do conjunto de textos que está por vir que me permitiram, ao caminhar livremente, estabelecer uma relação comigo mesmo. Nas diversas oportunidades em que mantivemos nossas conversas (e trocas de atividades, risos), firmei meu compromisso ético-político da leitura e tive a oportunidade de aprender na amizade e na liberdade.

O que me proponho trazer nos próximos parágrafos é uma tessitura dos sentidos, dos significados, das emoções, dos achados e dos aprendidos que gostaria de compartilhar, para que juntos e, ao longo de nossas caminhadas, possamos nos comunicar de modo plural e ensinar uns aos outros.

Logo nos primeiros passos da caminhada fui surpreendido por um ensaio teórico que nos possibilita reflexões interdependentes e indissociáveis acerca da inclusão, da exclusão e da vulnerabilidade social as quais os sujeitos público-alvo da Educação Especial vivenciam cotidianamente.

À medida que articulava as pistas e diferentes questões desse ensaio teórico, paulatinamente, seis autores me permitiram, por meio de seus escritos, analisar e compreender os processos de in/exclusão (LOPES; FABRIS, 2013) e de práticas pedagógicas as quais os sujeitos com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) matriculados na Educação Básica e no Ensino Superior vivenciaram em suas trajetórias de escolarização. Na companhia desses autores, fico com a sensação de que ocorreram tensões fortes e/ou brandas nos diferentes contextos investigados por eles que, processualmente, dinamizaram os saberes-fazer que

possibilitaram instigantes rumos emancipatórios, significativos e carregados de sentidos.

Mais adiante, decidi fazer uma pausa em minha caminhada, fui conduzido para fora da estrada e me coloquei em parênteses – como se estivesse sentado em uma sombra de uma grande árvore – e acompanhei os “modos de ser” de uma professora diante das criatividades de uma criança cega, automeada de “Naruto”, que possui um raro quadro clínico denominado de craniofaringioma e tem no atendimento educacional hospitalar seu direito à educação garantido mesmo em um leito hospitalar. Nessas condições e por meio de um jogo de pinos, esse paciente-aluno desvelou suas imaginações e revelou suas criações que me permitiram enxergar potências nas diferenças.

A partir daí e, na companhia de nove autores que se debruçam em questões voltadas para estudantes com deficiência visual, emerge a sensação de uma caminhada recheada de possibilidades, de construção coletiva e marcada por um projeto político de sociedade que visa garantir o direito à educação regular sem perder de vista as possibilidades que os estudantes público-alvo da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva têm nos Atendimento Educacionais Especializados (AEE's) de diferentes escolas públicas do Brasil.

E, quando me dou por conta, estou diante de um texto que trata de uma temática que é cara para mim: a da Educação Bilíngue para Surdos. Ainda que se trate de uma produção do tipo bibliográfica e apresente um recorte de 1995-2015, não me pareceu um “*déjà-vu*”. A possibilidade de se fazer uma OUTRA leitura das produções a respeito da Educação de Surdos pela lente histórico-cultural me pareceu prudente, pertinente e necessária, especialmente, neste exato momento em que deixamos para trás anos de desmonte, desgoverno, precarização do trabalho docente público e SUPERvalorização do assistencialismo e voluntariado que, pouco a pouco, foi sendo descolado das línguas de sinais do Brasil e de tantas outras questões relacionadas à Educação de Surdos e aos acessos e permanências de surdos em diferentes contextos sociais em nosso país.

Aqui, sou movido a pensar nas notícias acerca dos tempos sombrios e de violência que vivenciamos durante o último governo brasileiro e, em especial, no contexto educacional – utilizo este espaço para deixar minha solidariedade para todas/os que perderam algum familiar, amiga/o, colega de trabalho ou aluna/o sob nessas condições -, e sou surpreendido pela temática do Bullying na vida de um aluno com Tremor Essencial e fiquei com uma questão fundamentada na perspectiva eliasiana, qual seja: a) quantas agressões contra as diferenças/minorias ainda serão necessárias para engrossarmos o nosso debate em sociedade de tal modo que visualizemos modelações em nosso *habitus* social a ponto dos agressores terem os sentimentos de constrangimento, de repulsa e de vergonha e

autorregularem seus comportamentos?

Sem me esquecer da característica interdisciplinar desta coletânea, nos últimos passos desta caminhada vejo uma dupla de autores à minha espera e desejosos em compartilhar da Alfabetização Científica na aprendizagem de discentes público-alvo da Educação Especial. Assim, ao fim desta caminhada, tenho potentes pistas marcadas pelo ensino ativo e que tem por característica o protagonismo dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Ao que me parece, esta obra destoa do modismo “publique ou pereça” marcadamente produtivista. Há uma interlocução entre os capítulos e eles me apresentaram as riquezas e os detalhes que lhe são pertinentes. Em outros termos, esta coletânea me alegra por me fazer pensar que é possível subverter a lógica da produção de artigos apenas para o cumprimento de metas e ampliação das possibilidades de impacto de nossas produções pelo número de citações. Fui contemplado em poder ser o primeiro a caminhar um caminho na amizade e na liberdade e tive a companhia de autoras/es engajadas/os e preocupadas/os com os saberes-fazer de modo articulado com o contexto social em que estamos vivendo.

A lição que foi concedida a mim termina por aqui. Agradeço ao Michell e à Ana Flávia pela oportunidade. Agora, convido você, leitor/a, a caminhar e desbravar por este caminho. Esperanço que durante sua caminhada emergjam possíveis e que suas experiências sejam compartilhadas.

Vitória/ES, 12 de abril de 2023.

Prof. Dr. Euluze Rodrigues da Costa Junior
Universidade Federal do Espírito Santo

REFERÊNCIAS

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. 4.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LOPES, M. C.; FABRIS, E. H. **Inclusão & educação**. Belo Horizonte: Autêntica: 2013.

APRESENTAÇÃO

A ideia de organizar a coletânea *“Saberes e práticas para uma Educação Inclusiva”* surgiu a partir da premissa de que a área da educação especial na perspectiva da educação inclusiva necessita de reflexões, críticas, indagações, pesquisas e, principalmente, de anúncios de práticas pedagógicas positivas, que culminaram nos processos de ensino e aprendizagem dos discentes público-alvo da educação especial.

Assim, reunimos onze capítulos de pesquisadores de Goiânia - GO e do Espírito Santo que tentam suprir as demandas citadas anteriormente.

As temáticas abordadas nos capítulos contemplam a conceitualização de inclusão, exclusão e vulnerabilidade, a inclusão da pessoa com transtorno do Espectro Autista, a Pedagogia Hospitalar sob o viés da fenomenologia existencial, a inclusão de estudantes com Deficiência Visual, a Educação bilíngue de surdos, a inclusão da pessoa com tremor Essencial e consequências do Bullying e, por fim, a alfabetização científica e suas potencialidades para o ensino de ciências a estudantes público-alvo da educação especial.

Michell Pedruzzi Mendes Araújo abre a coletânea com *“Um ensaio teórico sobre inclusão, exclusão e vulnerabilidade”* os quais os sujeitos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação podem (ou não) vivenciar cotidianamente.

Núbia Rosetti é autora do segundo capítulo intitulado *“Prática pedagógica como elemento potencializador do processo de aprendizagem de crianças com o Transtorno do Espectro Autista- TEA”*, que buscou identificar quais práticas pedagógicas têm sido adotadas a uma criança de cinco anos que apresenta o referido transtorno e que estava matriculada em um Centro Municipal de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Vitória-ES.

“Processos de subjetivação e inclusão de uma pessoa com transtorno do espectro autista na educação superior: um estudo de caso” é o terceiro capítulo, que foi escrito por Veriana Silva Martins Souza e Michell Pedruzzi Mendes Araújo. Esta pesquisa objetivou compreender processos de subjetivação e de inclusão de uma pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA) inserida no contexto da educação superior.

Marlinda Gomes Ferrari, Mirella Guedes Lima de Castro e Alessandro Ferrari são os autores do quarto capítulo com o título *“A inclusão do estudante com transtorno do espectro autista na educação superior: um relato de caso”*. Este estudo buscou compreender as ações pedagógicas constituídas em um campus do

Instituto Federal do Espírito Santo, considerando o ingresso de um estudante com autismo, nível de suporte 1, no curso Tecnólogo em Saneamento Ambiental.

“Práticas pedagógicas na pedagogia hospitalar junto ao aluno da educação especial”, quinto capítulo, foi desenvolvido por Hedlamar Fernandes e Hiran Pinel. Este estudo objetivou descrever compreensivamente uma prática pedagógica desenvolvida no espaço-tempo do hospital, mais especificamente no leito hospitalar por uma professora que se dispôs a usar como recurso lúdico o uso do jogo de pinos junto a uma criança público-alvo da educação especial.

Michelle Soares Braga de Oliveira Silva, Douglas Christian Ferrari de Melo e Laís Perpétuo Perovano são os autores do sexto capítulo intitulado *“Práticas pedagógicas no atendimento educacional especializado: relato de um estudo de caso com um estudante com deficiência visual”*. O texto apresenta um relato de experiência que buscou abordar as práticas pedagógicas desenvolvidas com um estudante com deficiência visual (cegueira congênita).

O sétimo capítulo intitulado *“Atendimento educacional especializado no Centro Brasileiro de Reabilitação e Apoio ao Deficiente Visual de Goiânia- GO para crianças com deficiência visual”*, que objetivou compreender como se dá o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para a criança com deficiência visual na educação infantil no CAP/CEBRAV, foi escrito por Marcilene Gonçalves dos Santos (*in memoriam*), Ana Flávia Teodoro de Mendonça Oliveira e Michell Pedruzzi Mendes Araújo.

Annelize Damasceno Silva Rimolo, Patrícia Teixeira Moschen Lievore e Douglas Christian Ferrari de Melo nos presenteiam com o oitavo capítulo *“A produção de materiais como caminho alternativo para a aprendizagem do estudante com deficiência visual”*. O objetivo do estudo é discutir a importância da produção de material para a construção dos caminhos alternativos de aprendizagem dos estudantes com deficiência visual.

“Educação bilíngue para surdos: a influência de Vygotsky no discurso educacional brasileiro”, nono capítulo desta obra, foi desenvolvido por Edna Misseno Pires e Ana Flávia Teodoro de Mendonça Oliveira. O estudo teve o objetivo de analisar a influência de Vygotsky no discurso educacional brasileiro para educação de surdos, a partir de uma pesquisa bibliográfica.

Amanda Rosa Rodrigues e Fabiane Lopes de Oliveira escreveram o décimo capítulo intitulado *“Bullying: um fator que dificulta a permanência do aluno com tremor essencial na escola”*. A pesquisa buscou analisar os impactos do *bullying* em estudantes que apresentam o tremor essencial e investigar como os professores podem atuar na prevenção na sua prevenção e na prática docente em crianças que apresentam o distúrbio, por meio de uma pesquisa bibliográfica.

Por fim, Lívia Rafaella Caetana da Silva e Michell Pedruzzi Mendes

Araújo dissertam o último capítulo, que apresenta o título “A alfabetização científica como facilitadora da aprendizagem dos discentes público-alvo da educação especial na área de ciências da natureza: um estudo bibliográfico”. A pesquisa objetivou compreender qual é a relevância da alfabetização científica para a aprendizagem dos discentes público-alvo da Educação Especial na área de Ciências da Natureza.

Tendo apresentado os capítulos, o nosso desejo é que apreciem a leitura desta obra e que ela suscite em vocês o desejo de planejar e mediar processos de ensino e aprendizagem que sejam, de fato inclusivos, em espaços escolares, em espaços de educação não formal e em quaisquer esferas da sociedade!

Prof. Dr. Michell Pedruzzi Mendes Araújo (FE/UFG)

Prof^a. Dr^a. Ana Flávia Teodoro de Mendonça Oliveira (FE/UFG)

UM ENSAIO TEÓRICO SOBRE INCLUSÃO, EXCLUSÃO E VULNERABILIDADE¹

Michell Pedruzzi Mendes Araújo²

Este capítulo objetiva trazer à tona reflexões acerca dos processos de inclusão, exclusão e vulnerabilidade os quais os sujeitos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação podem viver cotidianamente.

Iniciamos a discussão com a seguinte citação:

A deficiência [...] não pode ser analisada unicamente como uma característica intrínseca do indivíduo. A deficiência [...] é um produto direto do tipo de relação que se estabelece entre essas pessoas e os outros membros majoritários do grupo social, que as reconhecem e tratam como deficientes (GLAT; FREITAS, 2002, p. 18).

Tendo em vista a perspectiva sócio-histórica e os escritos de Glat e Freitas citados acima, sabe-se que o ser humano é um ser biológico, social e cultural. Portanto, no seu processo constitutivo como integrante de um grupo social, assume posições, representações sociais e apresenta enunciados que são tecidos na coletividade. Destarte, torna-se necessário discutir o estabelecimento de práticas de exclusão e de inclusão na cultura humana.

Nesse contexto, precisamos destacar que ter deficiência, ser ‘diferente’ e não se enquadrar nos padrões impostos pela sociedade (mas quem definiu esse padrão?) são construções sociais. Portanto, parafraseando Campbell e Oliver (1996), o modelo social da deficiência baseia-se na proposição de que a sociedade e as suas instituições é que são opressivas, discriminadoras e incapacitantes e que a atenção, portanto, precisa estar direcionada para a remoção dos obstáculos existentes à participação das pessoas com deficiências na vida em sociedade e para a mudança institucional, ou seja, para a mudança de regulamentos e de

1 Este texto é oriundo de um capítulo da minha tese de doutoramento intitulada “Assim como as borboletas: Bianca e a síndrome de Turner” (ARAÚJO, 2020), defendida em 2020, no Programa de pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Espírito Santo, e orientada pelo Prof. Dr. Rogério Drago.

2 Realizou estágio de pós-doutoramento em Ensino de Biologia no ProfBio (UFES/UFMG). Doutor em Educação- UFES; Mestre em Educação- UFES; Especialista em Educação Inclusiva (ISECUB); Biólogo (UFES) e Pedagogo (CESUMAR). Professor do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (Universidade Federal de Goiás). E-mail: michellpedruzzi@ufg.br.

atitudes que criam e mantêm a exclusão.

Por esse prisma, parece-nos ser fundamental dizer que ser deficiente ou não é ‘produto’ das condições sociais e culturais de um grupo de indivíduos que têm características particulares e um padrão estipulado como ‘normal’ (FERRARI, 2017).

O que foi supracitado é corroborado por Padilha, quando salienta que “[...] o deficiente não é deficiente por si só, o tempo todo, como uma entidade abstrata e deslocada. A deficiência está contextualizada e marcada pelas condições concretas da vida social” (PADILHA, 2000, p. 206).

Inspirados em Padilha (2000), Drago (2012), Jesus (2006), Mittler (2003) e Ainscow (2009), entendemos que os termos inclusão e exclusão e as práticas humanas relacionadas a eles têm seu esteio nas relações sociais. Se a exclusão social ocorre em um grupo por divergências políticas, étnico-raciais, religiosas, marcas fenotípicas e/ou genotípicas, dentre outros, é porque foi construída socialmente. Portanto, a inclusão também é uma construção social e pode levar à equidade de todos os seres humanos em diversos espaços que eles adentrem. Vigotski (1997) já afirmava, nos idos de 1920, que a educação social venceria a deficiência, portanto lutamos e acreditamos, inspirados neste autor, que a humanidade vencerá a cegueira, a surdez, deficiência intelectual, dentre tantas outras nos planos social e pedagógico, antes mesmo que no plano biológico. Para que isso ocorra necessitamos de mais movimentos sociais, políticas públicas e, principalmente, sensibilização dos seres humanos desde a mais tenra idade sobre a necessidade de se valorizar e respeitar a diversidade inerente ao *Homo sapiens*, espécie que não apresenta raça biológica, mas grupos sociais com genótipos e fenótipos heterogêneos e que possui uma grande plasticidade cerebral, sendo, portanto, educável e (re)educável em contextos mediatizantes.

Nesse caminho, entendemos que

nenhuma ação que provoque a degradação do homem em suas relações com a natureza, que reforce sua opressão pelas relações sociais, ou que consolide a alienação subjetiva pode ser considerada moralmente boa, válida e legítima (SEVERINO, 2011, p. 134).

Assim, defendemos que cada ser humano deve ter acesso aos bens adquiridos culturalmente pela sociedade e é nesse contexto que se assenta a dignidade da pessoa humana, conquistada a partir de uma sociedade justa e equânime (OLIVEIRA; VICTOR, 2016).

Ainda imersos na leitura dos escritos de Oliveira e Victor (2016), concordamos com as autoras quando destacam que

[...] historicamente as relações sociais têm sido marcadas pela assimetria e pelo domínio de um grupo sobre o outro, pelo preconceito e pela discriminação,

pela distribuição desigual de bens produzidos coletivamente e pelas injustiças sociais, pelo estigma e segregação daqueles que não se ajustam aos padrões estabelecidos. Diferentes visões de mundo perpassam o modo de compreender e de dizer sobre esse contexto, configurando uma maneira multifacetada de abordar as questões referentes à inclusão escolar (p. 72).

Nesse contexto, afetados por Mittler (2003), destacamos que o conceito de inclusão social e/ou educacional envolve mudanças paradigmáticas no tocante aos termos “defeito” e “modelo social”. Por décadas, a ideia de defeito esteve incutida nos conhecimentos e práticas acerca da inclusão. Assim, a pessoa ‘defeituosa’ era vislumbrada como incapaz e deveria se adaptar à escola ou à sociedade. Já quando pensamos no contexto de exclusão/inclusão como modelo social, compreendemos que ter deficiência (que não é sinônimo de ser deficiente) é uma construção social e que, do mesmo modo que o ser humano exclui minorias, pode também incluir se for (re)educado para isso. Afinal, como destaca Pino (2005), quando nascemos culturalmente, aprendemos com os outros humanos os bens culturais construídos socialmente. Todo ser humano e suas ações são, dessa forma, em menor ou maior magnitude, produto das relações sociais.

De acordo com Padilha (2000), inspirada em Marx e Vigotski, a superação da exclusão vem pela via das transformações sociais mais profundas; não vem igualmente das condições apenas biológicas, mas dos efeitos sociais dessas condições. A autora advoga que tanto Karl Marx como Lev Vigotski assumem que o acesso de todos aos bens materiais e culturais da humanidade só pode acontecer em uma nova organização da sociedade: prevista, planejada e almejada sob outro ponto de vista.

Ao se fazer uma análise do processo histórico de inclusão escolar e/ou social das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação³, constatamos avanços significativos nas últimas décadas, principalmente provenientes de lutas sociais dos grupos que constituem “minorias” em nosso país. Essas lutas culminaram em políticas públicas, conferências, convenções que foram promulgadas no Brasil. Dentre os diversos avanços que tivemos no que tange às legislações e encontros internacionais da inclusão escolar e social, devido à abertura democrática, destacam-se a Constituição Federal de 1988, a Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990), a Declaração de Salamanca (1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 (BRASIL, 1996), a Convenção de Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2009) e a Lei Brasileira de Inclusão da

3 Esses termos são advindos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008.

Pessoa com Deficiência nº. 13.146/2015, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência.

Não é nosso objetivo, nesse texto, discorrer sobre o histórico da educação Especial e Inclusiva no Brasil e as legislações nacionais em favor da inclusão dos sujeitos público-alvo da educação especial. No entanto, é importante destacar a Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001. Esse documento destaca que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos e liberdades fundamentais que as demais, definindo como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos e de suas liberdades fundamentais.

Mesmo com os avanços anteriormente destacados, cabe salientar que o paradoxo exclusão/inclusão nos remete a um processo permanente de embates e negociações entre grupos excluídos e parcelas hegemônicas de nossa sociedade que originam uma série de avanços e retrocessos e reconfigurações no processo de constituição de uma sociedade mais justa e igualitária (PADILHA; OLIVEIRA, 2013). Os avanços e retrocessos na legislação brasileira no que tange à educação especial e inclusiva exemplificam o embate a que estamos nos referindo, talvez oriundo de uma incompatibilidade entre a inclusão social e os interesses de um determinado grupo político governante.

Em suma, partimos da premissa de que somente novas possibilidades de relações sociais virão a romper com a limitação e exclusão presentes no contexto escolar e social do educando que compõe o público-alvo da educação especial. Desse modo, entendemos que

a educação inclusiva supõe que o objetivo da inclusão educacional seja eliminar a exclusão social, que é consequência de atitudes e respostas à diversidade de raça, classe social, etnia, religião, gênero e habilidade. [...]. A inclusão começa a partir da crença de que a educação é um direito humano básico e o fundamento para uma sociedade mais justa (AINSCOW, 2009, p. 11-12).

Ao falarmos de inclusão e exclusão, lembramos que esses conceitos estão atrelados também à questão de vulnerabilidade, já que pensamos nas minorias que estão vulneráveis a olhares “diferentes” de uma sociedade que classifica o ser humano como “normal” e patológico, que elege um padrão de beleza, de inteligência, de massa corpórea, de sexualidade, dentre outros. Dentre o grupo de vulneráveis estão as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Parafraseando Freitas (2013), a palavra vulnerabilidade está sendo utilizada neste capítulo para refletir sobre as abordagens macroscópicas generalizantes como os adjetivos de “incapazes”, “limitados”, “deficientes”, “tadinhos”, dentre tantos outros que são lançados sobre os sujeitos que apresentam deficiência, transtornos

globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação e que retroalimentam práticas capacitistas. Entendemos que os sujeitos considerados ‘da inclusão’ quando chegam a uma praça, à escola, ao cinema, ao shopping, ao transporte coletivo apresentam diferentes camadas de vulnerabilidade sobrepostas.

Ainda que ter uma deficiência não seja sinônimo de ser deficiente, a sociedade, de forma geral, lança olhares, julgamentos e preconceitos acerca do sucesso (ou insucesso) das pessoas que apresentam alguma característica fenotípica e/ou genotípica para alguma síndrome, transtorno, dentre outros. Nesse sentido, cumpre-nos falar de vulnerabilidade. Por mais que o indivíduo não tenha nenhum comprometimento cognitivo, como uma pessoa com a síndrome de Turner, no entanto, a baixa estatura, as pálpebras caídas (ptose), a infertilidade, o pescoço alado (características da síndrome de Turner) podem ser variáveis que interferem na inclusão social e/ou escolar dessa jovem.

Aran e Peixoto Júnior (2007) apontam que, de acordo com as diretrizes éticas internacionais de pesquisa, as pessoas vulneráveis são aquelas relativa ou absolutamente incapazes de proteger seus próprios interesses. Aqui já podemos fazer uma primeira relação com a questão das pessoas com deficiência que carregam o estigma de incapazes, desvalidas e indefesas, que, dependendo do contexto social e cultural em que estão inseridas, são impossibilitadas de proteger seus próprios interesses. Será que isso corresponde à realidade das pessoas com deficiência como um todo? Provavelmente não. Mas, por outro lado, não haveria pessoas nessa condição realmente necessitadas de proteção social? Já podemos começar a perceber a complexidade da questão aqui proposta.

Destarte, Goffman (1988) traz à tona o conceito de estigma, que é aplicada a todos os casos em que uma característica observável é salientada e interpretada como “um sinal visível de uma falha oculta, iniquidade ou torpeza moral proporcionando ao indivíduo um sinal de aflição ou um motivo de vergonha” (GOFFMAN, 1988, p. 12-13). Nesse caminho, os sujeitos com síndromes como a de Turner podem ser estigmatizados pelos seus caracteres fenotípicos.

O determinante para uma condição ser estigmatizante ou não é a representação que possui no contexto das relações e dos diferentes grupos nos quais o indivíduo estigmatizado mantém relações. Para Goffman (1988, p. 127), essa condição acontece quando

normais e estigmatizados realmente se encontram na presença imediata uns dos outros, especialmente quando tentam uma relação mais próxima, que ocorre uma das cenas fundamentais da sociologia: esses momentos serão aqueles em que ambos os lados enfrentarão diretamente as causas e efeitos do estigma.

Nesse caminho, cabe-nos uma reflexão: “Eu não sou deficiente sem estar

dentro de situações concretas nas quais sou avaliado em relação à execução de tarefas que outros executam, independentemente das particularidades que podem distinguir nossos corpos e nossos intelectos” (FREITAS, 2013, p. 42). Nesse mesmo contexto, concordamos com Padilha (2007, p. 35) quando a autora afirma que “o que revela a anormalidade, a patologia, a deficiência ou o distúrbio, é o ‘não fazer’, o ‘não saber’, o ‘não conseguir’ e o que ‘falta’, em um padrão hegemônico estabelecido pela sociedade”.

Freitas (2013) nos convida a pensar sobre crianças e adolescentes com deficiência (e por que não englobar também os jovens e adultos?). Eles são recebidos em muitos contextos como se estivessem desprovidos completamente de algo que é essência da pessoa, ou seja, sua condição de sujeito aprendente. São recebidos como se não fossem ou não estivessem.

Em suma, entendemos que desenvolver uma atitude “inclusiva” não significa apenas conduzir sujeitos para dentro de salas de aula, praças, cinemas, shoppings e fronteiras acadêmicas. Afinal, “o que está em questão é enxergar o outro sem reduzi-lo às marcas de seu corpo; às mutilações que sofreu ou as ineficiências que seu organismo expõe quando comparado a outro” (FREITAS, 2013, p.17).

Parece-nos fundamental pensar esses sujeitos em situação de vulnerabilidade e tomar atitudes que promovam a inclusão deles em todas as instâncias, a saber: ter uma escuta sensível a partir das relações dialógicas que esses sujeitos mantêm com seus pares; vislumbrá-los como seres culturais e sociais, para além de sua constituição genotípica e fenotípica; não reduzi-los ao seu laudo e compreendê-los como seres subjetivos, que se constituem pelo olhar e pela palavra do outro; não praticar o capacitismo; não ter pena, piedade ou dó desses sujeitos (eles são sujeitos que acertam, que erram e têm limitações como quaisquer seres humanos); não tratá-los como “anjos” ou eternas crianças, que precisam ser dependentes cotidianamente dos seus pares.

Esperamos que este ensaio suscite novos/outros olhares, enunciados e práticas com esses sujeitos em quaisquer espaços que eles adentrem, sejam praças, parques, escolas, instituições, hospitais, consultórios etc. Afinal, precisamos enxergar as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação como nossos pares e como sujeitos de potencialidade, que produzem e reproduzem cultura!

Referências

AINSCOW, M. Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada? In: FÁVERO, O. *et al.* **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: Unesco, 2009.

ARAN, M.; PEIXOTO JUNIOR, C. A. Vulnerabilidade e vida nua: bioética e biopolítica na atualidade. **Saúde Pública** [online], v. 41, n. 5, p. 849-857, 2007.

- ARAÚJO, Michell Pedruzzi Mendes. **Assim como as borboletas: Bianca e a síndrome de Turner**. 2020. 167 f. 2020. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.
- BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. DECRETO Nº 6.949, DE 25 DE AGOSTO DE 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília: 2009.
- BRASIL. **Decreto nº. 3.956, de 08 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001.
- BRASIL. **Lei 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União* 2015; 7 jul.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.
- CAMPBELL, J.; OLIVER, M. **Disability Politics – Understanding Our Past, Changing our Future**. London: Routledge, 1996.
- DRAGO, R. **Síndromes: conhecer, planejar e incluir** 1.ed. Rio de Janeiro: WAK, 2012.
- FERRARI, M. G. **O Sujeito com Síndrome de Christ-Siemens-Touraine Ou Displasia Ectodérmica Hipodérmica: adolescência, corporeidade e subjetividade**. Tese de doutorado, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, Brasil, 2017.
- FREITAS, M. C. de. **O aluno incluído na educação básica: avaliação e permanência**. São Paulo: Cortez, 2013.
- GLAT, R.; FREITAS R. C. de. **Sexualidade e deficiência mental: pesquisando, refletindo e debatendo sobre o tema**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2002.
- GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1988.
- JESUS, D. M. de. Inclusão escolar, formação continuada e pesquisa-ação colaborativa. In: Claudio Roberto Baptista (Org.). **Inclusão e Escolarização: múltiplas perspectivas**. 1. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- MITTLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- OLIVEIRA, I. M. de; VICTOR, S. L. Práticas de inclusão escolar de crianças e jovens com autismo: Contribuições de pesquisas portuguesas. 2016. **Revista**

Educação Especial em Debate, Vitória-ES. Ano 1, v. 1. n. 1. p. 70-86. Disponível em <http://periodicos.ufes.br/REED/article/view/14598/10246>. Acesso em: 20 set. 2022.

PADILHA, A. M. L. **BIANCA o ser simbólico**: para além dos limites da deficiência mental. Tese de doutorado, Faculdade de Educação-Unicamp, Campinas, SP, Brasil, 2000.

PADILHA, A. M. L. **Práticas pedagógicas na educação especial**: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

PADILHA, A. M. L.; OLIVEIRA, I. M. de. **Educação para todos**: as muitas faces da inclusão escolar. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

PINO, A. **As marcas do humano**: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

SEVERINO, A. J. Educação e ética no processo de construção da cidadania. In: LOMBARDI, J. C.; GOERGEN, P. (Orgs.). **Ética e educação**: reflexões filosóficas e históricas. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 123 -140.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas V**: fundamentos de defectologia. Madri: Visor, 1997.

PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO ELEMENTO POTENCIALIZADOR DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Núbia Rosetti¹

Considerações iniciais

Durante nosso percurso acadêmico e profissional, observamos que as práticas pedagógicas direcionadas às crianças público-alvo da Educação Especial constantemente são alvo de tensionamentos e questionamentos de diferentes naturezas, sendo que grande parte dos professores convivem com dúvidas sobre sua prática docente. Diante desse cenário, os dados apresentados neste texto fazem parte da pesquisa de Doutorado intitulada “Práticas pedagógicas com crianças que apresentam o Transtorno do Espectro Autista não-verbal : um estudo de caso”, em que buscamos identificar quais práticas pedagógicas têm sido adotadas junto às crianças que apresentam o referido transtorno. A pesquisa foi realizada no município de Vitória/ES, em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), em que tivemos como sujeito uma criança de cinco anos com TEA. Sob uma perspectiva sociológica figuracional, analisamos as práticas pedagógicas desenvolvidas junto a essa criança, de modo a identificar processos e práticas emancipadoras e significativas para sua aprendizagem e desenvolvimento.

O autismo² é um transtorno do neurodesenvolvimento que se manifesta antes dos três anos de idade, caracterizado, de maneira geral, por problemas nas áreas de comunicação, interação e comportamento. Foi definido inicialmente por Kanner³, em 1943, como um distúrbio de ordem afetiva. Naquela época, Kanner identificou alterações comportamentais em comum em um grupo de crianças, que

1 Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) Especialista em Educação Especial e inclusiva e em Coordenação Pedagógica pela UFES. Psicopedagoga, Neuropsicopedagoga e Pedagoga. Atualmente é proprietária da “Mindset aprendizagem e desenvolvimento infantil” e supervisora clínica do Protea Neurodesenvolvimento. E-mail: nrosetti80@hotmail.com.

2 Proveniente do grego “autos”, que significa “eu mesmo”, o termo foi usado como adjetivo pelo médico suíço Eugen Bleuer em 1912, para descrever o comportamento de algumas pessoas posteriormente diagnosticadas como esquizofrênicas.

3 O médico austríaco Leo Kanner é considerado o pai do conhecimento contemporâneo sobre o autismo.

consistiam em comportamentos marcados pelo isolamento social que, consequentemente, provocava alterações na vinculação social dessas crianças.

Em seu artigo “Autistic Disturbances of Affective Contact” (Distúrbios autistas de contato afetivo), Kanner fez a descrição de 11 crianças, todas de mesma idade, que ele acreditava ter o que ele denominava “autismo infantil”. De acordo com Grinker (2010), todas essas crianças tinham dificuldade de se relacionar com outras pessoas, o que, para Kanner era a principal característica do transtorno. Além disso, a maioria das crianças apresentava dificuldades na linguagem, repetiam o que ouviam, tinham boa memória e eram muito talentosas, apesar do isolamento social. Essas características eram similares às onze crianças que Kanner observara. Outra característica importante descrita por Grinker (2010) é sobre as observações de Kanner:

Além do isolamento social, Kanner observou que todas as crianças apresentavam um ‘desejo ansiosamente obsessivo pela manutenção de semelhanças que ninguém, além da própria criança podia perturbar’. Elas detestavam mudanças em sua rotina, fosse na disposição dos móveis, fosse uma variação no caminho que costumavam fazer de um lugar a outro. Muitas ingeriam apenas uma variedade pequena de alimentos, recusando-se a experimentar novos pratos ou sequer aceitar os mesmos alimentos de forma diferente. Também apresentavam problemas sensoriais. A maioria das crianças era extremamente sensível a sons como o do fluxo da água da descarga nos vasos sanitários (GRINKER, 2010, p. 60).

Durante os anos 1950/60, outras pesquisas foram feitas com base nas descobertas de Kanner. Por exemplo, alguns pesquisadores constataram que o comportamento autístico tenha sido originado por relações pobres entre pais e filhos, ou seja, crianças que faziam parte de famílias que não demonstravam afeto para com elas tinham maior probabilidade de ser autistas. Assim, a carência de afeto seria a causa do transtorno.

No início dos anos 1960, no entanto, com novos estudos sendo realizados, constatou-se, pelo número de evidências surgidas ao redor do mundo todo, que o autismo seria um transtorno presente desde a infância do indivíduo, não escolhendo lugar nem situação socioeconômica para acontecer ou se manifestar, descartando, assim, a questão relacionada à falta de afeto familiar.

Apesar da ênfase dada por Kanner ao déficit nas relações sociais presentes no autismo, os principais investigadores do campo focalizaram, durante muitos anos, os problemas da linguagem e comunicação supostamente na base do transtorno, favorecendo, assim, uma compreensão do déficit social apenas como consequência desses problemas. As principais teorias e conceitualizações sobre o autismo até a década de 1980 foram marcadas por uma visão sobre o autismo como um distúrbio de processos cognitivos e linguísticos, ou seja, a ênfase era

dada aos aspectos biológicos, sem considerar as contribuições sociais e afetivas que poderiam contribuir para a ocorrência do transtorno. O próprio Kanner cometeu um erro crucial, ao afirmar que o autismo era um distúrbio biológico e, por esse motivo, sofreu recriminações por parte dos psiquiatras da época que tinham uma formação essencialmente psicanalítica e acreditavam que o autismo era um distúrbio patológico.

Desde então, o autismo vem sendo estudado pelos mais variados campos do conhecimento (médico, psicológico e educacional), e, apesar das inúmeras pesquisas relacionadas ao tema, ao nos debruçarmos sobre o estudo dessa temática, deparamo-nos com inúmeras lacunas que ainda estão sem resposta. Uma dessas lacunas consiste no processo de inclusão dessa criança no contexto escolar, sendo a prática pedagógica elemento fundamental nesse processo. Nesse contexto, o presente artigo enfatiza a prática pedagógica como elemento potencializador do processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança com TEA, conforme discutimos nas páginas que seguem.

Inclusão escolar, práticas pedagógicas e deficiência: concepções e desafios atuais

A inclusão escolar de crianças que apresentam o transtorno do espectro autista, tem sido um desafio em diferentes aspectos, como condições de acesso e permanência, formação de professores aptos para lidar com essas especificidades, práticas pedagógicas a serem desenvolvidas e políticas públicas voltadas para esse público.

Atualmente a legislação garante e assegura a presença de crianças com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento na sala de aula regular. Contudo, é preciso observar o modo pelo qual a criança está sendo incluída, ou seja, como o trabalho educativo está sendo desenvolvido. Considerando que, na trajetória da educação especial, a ênfase foi dada ao modelo médico de deficiência, as práticas educacionais desenvolvidas com essa concepção não contribuem para a inserção desse indivíduo na sociedade. Nesse contexto, precisamos voltar nossos olhares para as práticas pedagógicas que têm sido desenvolvidas com esses alunos, de modo que essas práticas se configurem em estratégias verdadeiras de inclusão. Diante desse desafio, compreender as concepções de deficiência e de práticas pedagógicas que permeiam o cotidiano escolar permite compreender também, as formas pelas quais essa prática tem se materializado no cotidiano escolar. Nesse sentido, o trabalho aqui apresentado, traz as concepções de deficiência e prática pedagógica identificadas nas pesquisas mais recentes. No entanto, cumpre destacar que, selecionamos algumas das concepções identificadas,

considerando o critério de aproximação temática com a proposta deste artigo⁴.

Com o objetivo de compreender as formas e discursos inerentes às concepções de deficiência existentes, descrevemos as concepções de deficiência que identificamos nos trabalhos, visto que, durante o processo de revisão de literatura, esse aspecto nos alertou significativamente. Durante nosso percurso investigativo, observamos que, em muitas pesquisas, a concepção de deficiência fica implícita, desconsiderando, assim, sua importância para que se compreendam os sentidos e significados que norteiam o fazer pedagógico de todas as pessoas envolvidas no processo educativo das crianças com TEA.

Effgen (2017) traz a escolarização de alunos com deficiência, na qual a autora concentrou suas pesquisas, ao pensar nos processos de escolarização de alunos público-alvo da educação especial pela via do trabalho colaborativo da pesquisadora e da professora especialista com a professora da sala de aula regular. Por meio da leitura de seu trabalho, identificamos que a autora defende uma escola inclusiva por meio de ações cotidianas, buscando ensinar aos alunos, promover o diálogo com a escola na busca de melhores alternativas para o acesso ao currículo pela via das práticas pedagógicas. Nesse sentido, observamos que a autora utiliza mais o termo “inclusão” que o termo “deficiência”, considerando que ambos estão imbricados fortemente. Seu trabalho de pesquisa traz uma contribuição valiosa quando, à página 49, a autora relata o grande desafio dos professores em romper com práticas homogeneizadoras, para propor alternativas de aprendizagem. Afirmamos que essa foi uma valiosa contribuição, pois, conforme já mencionado, identificamos, em nossa trajetória profissional, muito dessas falas, o que nos levou a este estudo.

Ainda em seu trabalho, a autora defende que a escola que assume um currículo regular, no qual as ações pedagógicas são diferenciadas como uma alternativa para que todos tenham acesso ao conhecimento ali mediado, é uma escola que está a caminho de uma mudança de concepção sobre o que tem sido chamado de educação.

Em seu trabalho, intitulado “Política de Inclusão Escolar e práticas curriculares: estratégias pedagógicas para a elaboração conceitual do público-alvo da educação especial”, Hostins e Jordão (2014) trazem para o debate as orientações, ou a falta delas, quanto às práticas curriculares requeridas no processo de escolarização do público-alvo da educação especial. Nesse processo de pesquisa, identificam que a concepção de deficiência que predomina no contexto escolar ainda é direcionada para a incapacidade da criança diante das possibilidades de trabalho propostas. Assim, até mesmo os currículos para atendimento a esses

4 Caso seja de interesse do leitor, o trabalho na íntegra encontra-se publicado no site da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES.

alunos foram tradicionalmente organizados ante os pressupostos inatistas ou comportamentais, centrados nas atividades perceptomotoras e funcionais, negligenciando, com raras exceções, suas capacidades cognitivas, especialmente seus processos de elaboração conceitual, o que vem a ser o foco de sua pesquisa.

Nessa mesma direção, Anjos *et al.* (2013) também falam acerca dessa cisão entre prática e discurso que ocorre em determinadas instâncias no contexto escolar. Sendo assim, chama a atenção para as situações em que apenas conhecimentos elementares são utilizados para a prática educativa desses sujeitos, ou seja, a noção de inclusão aparecia como um termo em construção, de modo que podia tanto significar a mudança necessária aos sistemas educacionais para incorporar a diferença quanto se desenhar como uma idealização a ser alcançada com contornos já predefinidos. Nesse sentido, a concepção de deficiência estaria com a noção de inclusão em processo de formação, considerando o fato de esses termos se relacionarem de forma peculiar, sendo interconstituintes.

No que tange às práticas pedagógicas, voltamos às análises sobre a concepção identificada nos trabalhos acadêmicos e, posteriormente, sobre os autores que nos trazem reflexões acerca dessa temática. É importante ressaltar que não foi possível identificar, em todos os trabalhos acadêmicos, a concepção que os autores defendem ou nos trazem, por isso destacamos aqui os trabalhos que nos permitiram a análise que foi realizada com base na leitura integral dos estudos.

Dambros (2018), em sua dissertação de mestrado, concebe a prática pedagógica como uma intervenção educacional, ressaltando a importância de condições adequadas à utilização de métodos específicos de ensino para as crianças que apresentam algum tipo de deficiência. Destaca a importância do trabalho do professor, quando se trata do processo de escolarização do aluno com deficiência, sendo este responsável por um planejamento em que a diversidade seja contemplada. Assim, ressalta:

Diante de um contexto histórico descaracterizado, a ação escolar torna-se indispensável e, no que se refere à escolarização do aluno com deficiência, o trabalho docente é ainda mais imprescindível, uma vez que deve ser uma prática social que ultrapassa o acolhimento das diferenças. É necessário que o trabalho do professor, enquanto ação pedagógica, esteja pautado em conhecimentos científicos e elaborados, viabilizados por técnicas, metodologias e recursos diferenciados, iniciando, assim, a humanização e o desenvolvimento das funções cognitivas plenas do aluno (DAMBROS, 2018, p. 89).

Em sua pesquisa, a autora realizou entrevistas com os professores e detectou que 27% deles indicaram, em suas práticas pedagógicas, o uso de material pedagógico em comunicação alternativa, mas que a especificidade de cada aluno não permitia sua utilização. Em relação a outros materiais, estes eram

confeccionados e adaptados para o atendimento individual, atitude que compunha a prática pedagógica daquela instituição. Outro fator que fazia parte das práticas pedagógicas refere-se, com as adaptações de acesso ao computador, aos equipamentos relacionados ao trabalho com crianças que apresentam défices sensoriais, de adaptações de postura, de jogos pedagógicos e de atividades que compunham o leque de tecnologia assistiva, permitindo, assim, a inclusão.

A autora destaca o estudo realizado por Nunes e Sobrinho (2010), em que a prática pedagógica aplicada na educação de crianças com o transtorno do espectro autista consistia em sistemas manuais e língua de sinais, emprego de sistemas pictográficos de comunicação, sistemas assistidos com acionadores de voz, sistemas híbridos contendo mais de uma modalidade. Sendo assim, buscava-se estabelecer um repertório comunicativo que envolvesse habilidades de expressão e compreensão.

Nesta mesma direção, Rodrigues (2013), em sua tese de doutorado, ao discutir sobre os limites e possibilidades da construção de práticas pedagógicas inclusivas em uma escola, concebe essa prática mediante um trabalho colaborativo e diversificado nas turmas, para estimular a cooperação, o respeito às diferenças e o compartilhamento do saber entre os alunos, visto que o reconhecimento das habilidades e competências de cada um poderá contribuir para a efetivação de uma escola inclusiva. Nesse sentido, a ajuda dos colegas aos alunos que apresentam especificidades em seu processo de desenvolvimento compõe a prática pedagógica adotada pela escola em que realizou sua pesquisa. No entanto, a autora destaca que, apesar dos argumentos favoráveis à aprendizagem cooperativa, esta é uma prática pouco difundida nas escolas. Outra problematização importante que a autora nos traz refere-se às adaptações curriculares. Utilizando-se dos pressupostos de Coll (2008, p. 53), enfatiza que “[...] o currículo é um elo entre a teoria educacional e a prática pedagógica [...]” e concebe esse documento como um guia sobre o que, quando e como ensinar e avaliar.

Diante dessas perspectivas, buscamos identificar como tem sido desenvolvida a prática pedagógica com uma criança de cinco anos que apresenta o TEA. Para isso, destacamos aqui um recorte da pesquisa realizada, onde, na seção seguinte, discorreremos acerca destas práticas como elementos potencializadores do processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil.

Prática pedagógica como elemento potencializador da aprendizagem de crianças com TEA

No intuito de entender como essas práticas podem se configurar como práticas pedagógicas, recorreremos aos estudos de Franco (2012, 2015, 2016) para colaborar teoricamente com nosso trabalho. A autora contribuiu com as

análises ao nos explicar que as práticas pedagógicas só podem ser consideradas, de fato, “pedagógicas”, quando se organizam em torno de intencionalidades previamente estabelecidas, desde que seja possível alcançar os objetivos previstos por meio de formas e meios variados, ou seja, por meio de recursos pedagógicos adequados às especificidades do contexto.

Ressalta ainda a importância de que essa prática seja materializada após um processo de reflexão em que os sujeitos envolvidos a signifiquem, para construir novas possibilidades de aprendizado e desenvolvimento. Assim, afirma:

Nesse aspecto, uma prática pedagógica, em seu sentido de práxis, configura-se sempre como uma ação consciente e participativa, que emerge da multidimensionalidade que cerca o ato educativo. Como conceito, entende-se que ela se aproxima da afirmação de Gimeno Sacristan (1999) de que a prática educativa é algo mais do que expressão do ofício dos professores; é algo que não pertence por inteiro aos professores, uma vez que há traços culturais compartilhados que formam o que pode ser designado por subjetividades pedagógicas. No entanto, destaca-se que o conceito de prática pedagógica poderá variar dependendo da compreensão de pedagogia e até mesmo do sentido que atribui a prática (FRANCO, 2016, p. 536).

Nessa direção, entendemos que, ao falarmos de práticas pedagógicas, várias pessoas estão implicadas no processo de constituição destas, visto que o próprio sentido da palavra “processo” implica historicidade, por isso evoca o sentido de um movimento contínuo no qual várias transformações podem ocorrer durante o tempo. Por sua vez, esses processos podem ser entendidos como desenvolvimento que ocorre com as relações humanas interdependentes que, muitas vezes, seguem caminhos não planejados. O processo do qual Elias fala constitui-se mediante as relações recíprocas entre os indivíduos, por meio das quais é possível e necessário realizar ações concretas no mundo social, ou seja, o entrelaçamento de ações individuais surge uma figuração social.

Considerando a perspectiva sociológica figuracional adotada neste trabalho, compreendemos a prática pedagógica como prática social configurando-se como elemento potencializador do processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Desta forma, no contexto da pesquisa buscamos identificar algumas práticas adotadas pelos professores de modo a trazer contribuições para a prática docente. Desse modo, na seção seguinte, trazemos alguns exemplos de práticas pedagógicas que as professoras desenvolviam junto a uma criança com TEA.

Práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar que contribuem para o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança com TEA

Durante o processo de pesquisa surgiram diversas situações onde a prática pedagógica constituiu-se como elemento potencializador da aprendizagem e

desenvolvimento da criança. No entanto, quando falamos sobre crianças público-alvo da educação especial, defendemos que esse olhar precisa ser mais criterioso, dada a diversidade de aspectos que envolvem o processo educacional dessas crianças. Sendo assim, os parágrafos seguintes retratam algumas práticas identificadas no cotidiano escolar de uma criança com o Transtorno do Espectro Autista, sendo que, neste caso, a criança não apresentava linguagem oral (autismo não-verbal).

A primeira situação que destacamos refere-se ao atendimento educacional realizado na escola, no turno regular em que a criança⁵ estava matriculada. Durante uma de nossas visitas para observação, foi possível observar que, na sala destinada ao AEE⁶, a professora direcionou Lila para a mesa que ficava ao canto, à qual havia duas cadeiras, uma para a criança e a outra para a professora, ambas do mesmo tamanho. Sentaram-se juntas e a professora apresentou um ábaco para ela. Explicou o que era e para que estavam utilizando aquele material, utilizando linguagem acessível e direta, fato que nos chamou atenção pois a forma de comunicação estabelecida também faz parte da prática pedagógica, considerando as especificidades inerentes ao TEA.

Sobre a utilização do ábaco, observamos que a intenção da professora especialista era ensinar a criança sobre como contar oralmente e assim desenvolver sua linguagem, que ainda era muito comprometida. O ábaco é um instrumento que auxilia na realização de cálculos matemáticos do qual, naquela situação, a professora estava fazendo uso, para que a criança pudesse desenvolver a capacidade de contar oralmente, simbolizar e representar quantidades de forma concreta. Aqui cabe ressaltar que diversos materiais podem ser utilizados para diferentes atividades. Sabemos que o ábaco geralmente é utilizado no trabalho com crianças do ensino fundamental, para auxiliá-los no processo de construção das operações matemáticas. No caso aqui exposto, a necessidade da criança era aprender a contar oralmente e quantificar, e assim a professora fez uso desse instrumento para promover sua aprendizagem sobre números e quantidades.

Outra atividade desenvolvida, no intuito de ensinar os números e a sequência numérica, consistiu em duas folhas em que os números estavam impressos. Na primeira folha, os números eram para ser recortados e colados na sequência numérica. Com essa atividade, a professora especialista tinha por objetivo que a criança identificasse tanto os numerais quanto a composição da sequência numérica. Na segunda folha de atividades, ela deveria fazer o pareamento dos numerais que já haviam sido colados na folha. Com essa atividade, a professora tinha como objetivo que ela se apropriasse da grafia do número, para

5 O sujeito de nossa pesquisa foi uma criança de cinco anos com TEA.

6 Algumas escolas municipais contam com a sala de Atendimento Educacional Especializado, onde são realizados atendimentos de forma individualizada às crianças público-alvo da educação especial.

que gradativamente pudesse escrevê-lo sem auxílio.

Com o objetivo de trabalhar o próprio nome, a professora fez etiquetas e entregou para a criança, orientando-a a colar em seus objetos pessoais. Nesse momento foi possível observar que ao olhar para a etiqueta, ela reconheceu que se tratava do seu nome pois apontou para a etiqueta e depois para ela mesma, fato que retrata que ela aprendeu seu nome por meio da utilização de imagens. Identificamos aqui uma prática pedagógica onde os recursos simbólicos foram utilizados para promover a aprendizagem do seu nome. Além da imagem da foto, as letras que compõe o nome também são símbolos que representam a fala.

Em outro momento, observamos que a professora propôs uma atividade em que as crianças pudessem visualizar e registrar o numeral 4. Assim, deu a cada uma delas, uma folha de papel A4 na qual elas deveriam pintar o numeral com tinta e depois colar bolinhas de papel crepom e palitos no contorno do número. Depois que entregou uma folha a cada criança, a professora escreveu o número 4 no quadro e representou-o desenhando quatro bolas. Fez a contagem oral e apresentou a tinta de cor azul, com a qual fariam a pintura. Durante esse processo, observamos que a criança (sujeito de nossa pesquisa), caminhava por toda a sala, sempre acompanhada pela professora de apoio. Ao terminar a explicação, tanto a professora regente quanto a professora de apoio fizeram tentativas para que ela participasse e concluísse a atividade. Conseguiram que ela sentasse e fizesse a pintura e a colagem, assim como as demais crianças.

Nessa cena, observamos momentos que podemos identificar como práticas pedagógicas potencializadoras do processo de aprendizagem. Inicialmente a natureza da atividade e sua forma de apresentação por meio de cores e objetos lúdicos e concretos possibilitaram a interação da criança com seus colegas, pois ela participou da atividade e a concluiu. Por esse motivo, podemos observar a concretização de uma prática pedagógica inclusiva. Desse modo, entendemos que, para a prática ser considerada “inclusiva”, ela precisa possibilitar à criança oportunidades significativas de aprendizagem, considerando suas especificidades e faixa etária. Precisa oferecer à criança possibilidades de superação de suas necessidades, de modo que gradativamente conquiste sua autonomia.

Identificamos também que o ato de entregar a atividade e explicá-la logo depois constitui também uma prática pedagógica, uma vez que o diálogo e a palavra contribuíram para o desenvolvimento da linguagem da criança e a compreensão de regras e instruções.

Diante desse contexto, identificamos duas formas de trabalho referentes à comunicação por meio dos símbolos, as quais, acreditamos, que consiste em uma prática pedagógica que contribui para o processo de aprendizagem da criança: a primeira consiste no trabalho desenvolvido com o numeral 4; e a segunda se refere

ao ato da fala, quando a professora buscou explicar a atividade verbalmente. Em ambas as ações, identificamos o desejo da professora de que ela compreendesse os conceitos relacionados ao numeral 4, e para isso fez uso da marca gráfica que simboliza o referido número. Além disso, utilizou materiais concretos (palitos) para que ela pudesse adquirir noções de quantidade de forma concreta.

No contexto atual, sabemos que a apropriação de diferentes conceitos faz parte do processo de construção e aquisição de novos conhecimentos. Sobre isso, Elias (1994a) nos diz que a formação de conceitos resulta da inter-relação das ações e dos processos mentais de muitas pessoas não sendo possível concebê-lo como um processo mental individual,

Mesmo se ocorrer, esse processo mental individual não é suficiente, por si só, para dar conta da presença, na linguagem, de conceitos ligados aos padrões sonoros específicos. Ele só pode atingir esse estatuto depois de ter sido trabalhado **pelo moinho de diálogos que envolvem e inter-relacionam as atividades mentais de muitas pessoas**. Esse inter-relacionamento das atividades de muitos membros de um grupo, é em termos humanos, e, portanto, sociologicamente, um aspecto crucial do destino de um conceito em qualquer língua (ELIAS, 1994a, p. 46, grifo nosso).

Nesse contexto, compreendemos que a professora atua como indivíduo que possibilita a construção de conceitos por meio de práticas pedagógicas que se materializam em atividades que envolvem números, objetos e outros símbolos. Desse modo, destacamos a importância da formação de conceitos e da simbolização para o processo de aprendizagem da criança, já que o que não pode ser representado pela teia de símbolos de um grupo humano específico não pode ser conhecido pelos seus membros (ELIAS, 1994a).

Ainda nessa direção, acompanhamos outra atividade desenvolvida com a criança pela professora especialista. Na sala de recursos, havia um pequeno varal em que fichas com os nomes das crianças eram expostas num formato de cartão, ou seja, as professoras confeccionavam os nomes de cada criança e colavam em papel cartão. Após plastificar a ficha, esta era oferecida à criança para que ela escrevesse seu nome logo abaixo das letras indicadas, em espaço delimitado e destinado a esse fim. É interessante destacar que o objetivo da ficha era que a criança aprendesse a grafar seu nome, escrevendo-o repetidas vezes, pois poderiam apagar e fazer novamente se errassem alguma letra. Ao perguntarmos à professora sobre o trabalho com as fichas dos nomes, ela relatou:

As fichas dos nomes, nós utilizamos com todas as crianças, toda escola usa [...] é para que elas possam aprender a escrever seu nome e se errar, elas podem apagar com a flanela. A exposição do nome no varal ajuda a criança a identificar seu nome, a diferença dele para os nomes dos outros colegas da sala e assim, devagar, elas vão aprendendo a escrever e identificar as letras que fazem parte do seu nome (PROFESSORA ESPECIALISTA, 2019).

Nessa atividade, identificamos que a professora tinha a intenção de ensiná-la a escrever seu nome e para isso ela falava separadamente o nome de cada letra e depois falava seu nome completo. Importa destacar que, na fala da professora, percebemos que a prática de utilização desse tipo de material é realizada pelas demais professoras como recurso frequente para o ensino do nome das crianças. Observamos aqui a relação de interdependência que se estabelece na construção de uma prática pedagógica na escola, visto que, para sua materialização, é necessária uma “rede de pessoas”, ou seja, para que o ato de utilização das fichas fosse praticado por todos, foi necessária a ligação entre diversas pessoas. Nesse sentido, Elias (1994b) ressalta que os processos não são resultado de uma pessoa individual, e sim das relações interpessoais, ou seja, resulta de um constante movimento como um tecer e destecer ininterrupto das ligações (ELIAS, 1994b).

Quando a professora falou separadamente as letras que compõem o nome da criança e posteriormente o pronunciou de modo completo, exerceu também uma prática pedagógica que potencializa o aprendizado da criança, considerando que a criança precisa ser adaptada ao outro para o viver em sociedade. Nessa direção, o ato de falar o nome das letras para a criança põe-na em contato com os sinais gráficos que representam o alfabeto e também com a linguagem falada, função psíquica de extrema importância para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. De acordo com Elias (1994b), a fala do outro desenvolve na criança em crescimento algo que lhe é inteiramente próprio, uma linguagem que é inteiramente sua e, ao mesmo tempo, é um produto de suas relações com os outros. Diante disso, entendemos que o desenvolvimento das funções psíquicas da criança ocorre quando ela cresce em um determinado grupo, pois elas não podem ser deduzidas exclusivamente de sua constituição hereditária, e sim do modo pelo qual ela se constitui com outras pessoas (ELIAS, 1994b, p. 38).

Constata-se repetidas vezes que a ilustração mais simples dessa situação aparentemente muito complexa é a **função psicológica da fala**. Por natureza, toda pessoa traz consigo ao mundo um aparelho fonador passível de articulação e que ela mesma é capaz de controlar. Também nesse aspecto, o ser humano não apenas é suscetível de ser ajustado para se comunicar com os outros de sua espécie, como também, por natureza, precisa desse ajustamento por outras pessoas, **do ajustamento social**, para se tornar humano no sentido pleno da palavra (ELIAS, 1994b, p. 40, grifo nosso).

Neste caminho, o autor destaca que a aprendizagem foi não somente possível senão necessária para que a criança fosse inserida na sociedade, em determinado grupo social e reitera que uma criança, ao aprender uma linguagem, é integrada a um grupo humano específico. Assim, esse processo característico da natureza humana permite a integração de uma pessoa a um grupo social.

Tendo em vista todos os relatos feitos até o momento, podemos inferir que o desenvolvimento da criança possui duas dimensões: uma dimensão natural e a outra social. A criança nasce com todo o aparato biológico necessário ao desenvolvimento da linguagem, mas, se não estiver em contato com o outro, ela não poderá desenvolver a habilidade psíquica da fala, por exemplo. Desse modo, ao pensarmos o papel do outro na constituição e desenvolvimento da criança, precisamos considerar os aspectos naturais e sociais. Quando nos referimos aos aspectos naturais, referimo-nos a toda capacidade orgânica de desenvolvimento que o indivíduo apresenta ao nascer. No que concerne aos aspectos sociais, referimo-nos às múltiplas relações que se estabelecem em sua diversidade.

Ainda sobre o aspecto simbólico, destacamos o momento em que a professora nos mostrou uma atividade de calendário que ela preparou para a criança, como mostramos na figura a seguir:

Figura 1 – Atividade do calendário

Escola: _____ Diretora: _____
 Disciplina: _____ Professora: _____ Turma: _____
 Aluno: _____ Data: _____

Calendário

Preencha o calendário com os dias deste mês e pinte o dia de hoje.




ANO: _____




DOMINGO	SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA	SÁBADO

☀

☁

☁

☁

Fonte: Arquivo da autora (2020).

Ao analisarmos a atividade da figura 5, nos deparamos com a imagem de uma boneca que, por sua vez, fazia referência a Cinderela. Nessa atividade, a intenção da professora era que a criança aprendesse os nomes dos dias da semana e as datas, ensinando-lhe sobre o tempo. Assim, ela ilustrou a atividade para que pudesse chamar a atenção dela, o que, de fato, ocorreu, pois ela gostava muito dos desenhos de princesa. Ao mostrar a atividade, a criança logo pegou a folha. A professora pediu que ela sentasse à mesa e assim ofereceu lápis de cor para que ela colorisse a imagem.

A atividade em destaque também nos mostra uma prática pedagógica onde a professora tinha a intenção de que a criança se orientasse nos tempos e espaços da escola, uma vez que, com a compreensão sobre a sucessão dos dias, ela entenderia as sequências lógicas dos fatos e, assim, poderia desenvolver sua capacidade de orientação temporal e espacial por meio do calendário, que também consiste em um símbolo linguístico. Desse modo, os conhecimentos adquiridos pela criança por meio dessa proposta permitiam a comunicação dela com o mundo. Sobre isso, Elias (1994a) colabora para nossas reflexões, quando nos diz que o conhecimento foi identificado com a linguagem e a linguagem com o conhecimento e o pensamento. Assim sendo, a atividade aqui em análise, ou seja, o calendário, é um instrumento relacionado à linguagem matemática que tem a função de orientar e comunicar algo no tempo presente. Assim, enfatiza que todos os símbolos têm a função de comunicação e de orientação.

Diante de tantas evidências retratadas por meio das cenas descritas, temos segurança, ao afirmarmos que a criança aprende e se desenvolve por meio das experiências que lhe são proporcionadas, através das práticas pedagógicas. De forma específica, as crianças com o Transtorno do Espectro Autista precisam fazer parte desse processo com experiências significativas e estruturadas, de modo que o professor sempre considere os seus modos de existência e aprendizagem. Como Elias afirma, a natureza humana fornece o potencial biológico para que cada ser humano passe por experiências diversas e, assim, construa seus conhecimentos. No entanto, esse potencial biológico precisa estar atrelado às experiências sociais.

O conhecimento adquirido por uma criança a partir de sua experiência social e o conhecimento que faz parte do fundo social de conhecimento tendem a ficar intimamente ligados, tornando-se difícil distingui-los [...] Os seres humanos integram-se num universo de conhecimento que resulta da experiência de muitas outras pessoas. As experiências pessoais são impregnadas por esse conhecimento (ELIAS, 1994a, p. 38).

Sendo assim, compreendemos que o conhecimento é adquirido dessas experiências que fazem parte do processo de aprendizagem do indivíduo e permitem a construção de símbolos sob uma perspectiva processual. Desse modo, Elias enfatiza:

O processo de aquisição do conhecimento, o aumento constante do nosso saber sobre os fatos, a aproximação mais estreita entre as idéias e procedimentos humanos e aquilo que se pode estabelecer como fato através da observação crítica, toda essa modificação de nosso modo de experiência ao longo das gerações – e, portanto, no decorrer da vida individual – não constitui, na totalidade dos casos, simples extensão de uma dada dimensão (ELIAS, 1994b, p. 86).

Destarte, compreendemos que esse processo de aquisição do conhecimento pode ser materializado por meio da prática pedagógica sob uma perspectiva de prática social. À medida que se assume uma prática pedagógica como prática social, esta se configura como elemento impulsionador no processo de construção de conhecimentos. Sendo assim, as práticas pedagógicas que podem potencializar a aprendizagem precisam considerar as especificidades do meio social em que estão inseridas, pois, caso contrário, vão somente “preencher espaços” para cumprir a obrigatoriedade da carga horária estabelecida pelos sistemas de ensino..

Considerações finais

Com base nas considerações iniciais, destacamos alguns apontamentos que foram possíveis por meio desse estudo. Primeiramente consideramos ser necessário reiterar brevemente o conceito de prática pedagógica que permeou todo o nosso trabalho de pesquisa, para que, assim, seja possível prosseguir com as considerações finais. Diante de todos os trabalhos analisados, foi possível identificar que existem diferentes conceitos para significar a expressão “práticas pedagógicas”. Em virtude dessa diversidade assumimos, em nosso trabalho, a perspectiva de prática pedagógica como prática social, ou seja, defendemos que, no momento em que essa prática é compreendida sob um viés social, se torna possível estabelecer relações de reflexão e, conseqüentemente, ações concretas para promoção da aprendizagem das crianças.

Desse modo, a concretização dessas práticas é outro aspecto que vale destacar. Durante nossa inserção em campo de pesquisa, foi possível identificar que, na dinâmica do ensinar e do aprender, as práticas pedagógicas se configuram como elementos essenciais, pois elas vão caracterizar uma ação como educativa e, conseqüentemente, promover a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. Embora as práticas pedagógicas sejam mediadas por diversos elementos, destacamos aqui o papel do professor como um dos principais sujeitos nesse processo. Nesse sentido, Elias, no conjunto de suas obras, ressalta a importância vital que as relações sociais assumem nesse processo de aprendizagem, uma vez que todo ser humano nasce com capacidade biológica para aprender, sendo necessária a interação com o outro, para que essas relações permitam seu desenvolvimento individual e social.

Outro aspecto importante refere-se à materialização, de fato, das práticas como potencializadoras de aprendizagens. Em nossa pesquisa, foi possível identificar algumas atividades práticas que possibilitam o aprendizado da criança, mas sabemos que existem muitas outras que permitem e facilitam esse processo. Diante disso, faz-se importante desenvolver pesquisas que ampliem o “fundo de conhecimento” relativo às práticas que podem ser materializadas dentro do contexto educacional, considerando as especificidades que permeiam o processo de aprendizagem da criança com TEA. Desta forma, reiteramos que as práticas pedagógicas consistem em elementos potencializadores do processo de aprendizagem da criança com TEA, desde que considerem as especificidades que permeiam o cotidiano dessas crianças, pois, caso contrário, essas crianças estarão apenas preenchendo espaços nas escolas, sendo “incluídas” em um cotidiano excludente, somente para cumprir a obrigatoriedade da carga horária estabelecida pelos sistemas de ensino. É nisso que acreditamos e é isso que defendemos.

Referências

- DAMBROS, Aline Roberta Tacon. **Inclusão de alunos com transtorno do espectro autista**: um estudo em contexto de escolarização no estado de São Paulo. 2018. 133f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, 2018.
- ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994b.
- ELIAS, Norbert. **Teoria simbólica**. Oeiras: Celta editora, 1994a.
- EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira. **A escolarização de alunos com deficiência**: políticas instituídas e práticas educativas. 2017. 243 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, 2017.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. *In*: LIBÂNEO, José Carlos. **Temas em pedagogia**: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012.
- GRINKER, Roy Richard. **Um mundo obscuro e conturbado**. Tradução de Catharina Pinheiro. São Paulo: Larousse do Brasil, 2010.
- HOSTINS, Regina Célia; JORDÃO, Suelen Garay Figueiredo. Política de inclusão escolar e práticas curriculares: estratégias pedagógicas para a elaboração conceitual do público-alvo da educação especial. **Revista AAPE/EPAA**, São Paulo, v. 23, n. 28. 2014.

PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO E INCLUSÃO DE UMA PESSOA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM ESTUDO DE CASO

Veriana Silva Martins Souza¹

Michell Pedruzzi Mendes Araiijo²

1. Introdução

O intuito da presente pesquisa é trazer à tona o estudo de caso de uma pessoa com autismo, seus aspectos subjetivos e processos vivenciados no contexto de inclusão na educação superior. Esta introdução está dividida em duas seções. Na seção 1.1, dissertamos sobre o contexto histórico das pessoas com deficiência: da segregação à inclusão. O enfoque, na seção 1.2, são os primeiros casos, características do Transtorno do Espectro Autista e a relevância do diagnóstico para indivíduos com TEA, porque entendemos que o diagnóstico precoce potencializa melhorias por meio de ajuda multiprofissional e, com isso, aumentam-se as chances de qualidade de vida das pessoas com autismo. (STEFFEN *et al.*, 2019).

Este estudo tem, como objetivo geral, compreender processos de subjetivação e de inclusão de uma pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Os objetivos específicos da presente pesquisa são quatro: conhecer os fatores históricos relacionados às pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento; entender como as superstições influenciam nos processos de inclusão familiar, social e escolar de uma pessoa com TEA; compreender a importância de superação das barreiras atitudinais no ambiente educacional e familiar para a melhoria da qualidade de vida das pessoas com TEA e analisar o processo de inclusão de uma pessoa com TEA no ensino superior.

1 Possui graduação em pedagogia pela Universidade Federal de Goiás (2021), graduação em Ciências Contábeis pela Faculdade Nossa Senhora Aparecida (2016). Especialista em Neuropsicopedagogia Institucional e Clínica (UNIFAN). Desde 2018, é Agente de Apoio Educacional - Prefeitura de Goiânia. E-mail: verianasilva@egresso.ufg.br.

2 Doutor em Educação-UFES; Mestre em Educação-UFES; Especialista em Educação Inclusiva (ISECUB-ES); Biólogo (UFES) e Pedagogo (CESUMAR). Professor do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (Universidade Federal de Goiás). E-mail: michellpedruzzi@ufg.br.

1.1 Contexto histórico das pessoas com deficiência: da segregação à inclusão

O processo histórico de garantia do direito à educação das pessoas com deficiência foi e ainda é marcado por embates, sofrimento e muitas mortes para alcançarem os poucos direitos que possuem na contemporaneidade. A falta de conhecimento, as barreiras atitudinais e as superstições sobre o tema foram cruciais para dizimar vidas, pois as pessoas não queriam lidar com o desconhecido e não aceitavam a diversidade. Assim, a forma de resolver o problema para muitos era o abandono e a eliminação. É sabido que em Esparta, na Idade Média, as crianças que apresentavam deficiências físicas e mentais eram tratadas como subumanas e, por conta disso, as crianças eram descartadas e eliminadas covardemente. (PESSOTTI, 2012).

De todo o modo, é sabido que em Esparta crianças portadoras de deficiências físicas ou mentais eram consideradas subumanas, o que legitimava sua eliminação ou abandono, prática perfeitamente coerente com ideais atléticos e clássicos, além de classistas, que serviam de base à organização sociocultural de Esparta e da Magna Grécia. (PESSOTTI, 2012, p. 13).

A primeira instituição de cunho assistencialista criada no Brasil, foi a conhecida “roda dos expostos”, que eram locais que recebiam os bebês que não eram aceitos na sociedade, os chamados “rejeitados”. A roda dos expostos funcionou até 1940, feita de madeira, com um cilindro oco que girava em torno do seu próprio eixo e que possuía também uma pequena portinha voltada para a rua. (ARAÚJO, 2014).

A estrutura da roda permitia que as mães tivessem conforto e segurança na hora de deixar os bebês, pois as mesmas não eram identificadas, os bebês eram colocados na roda, as mães rodavam o cilindro e tocavam o sino ou uma campainha. Em São Paulo, essa prática era bem recorrente inclusive no período noturno, então, bastava a campainha tocar para as freiras irem ao encontro do novo morador do local, pois esse era o sinal que uma nova criança havia sido abandonada. (ARAÚJO, 2014).

Em 1990, ocorreu um salto na educação com a Conferência Mundial sobre a Educação para todos, pois surge a necessidade de concentrar esforços para atender as necessidades de todos os educandos. Porém, foi em 1997 que o contexto mudou e passou-se a falar em teorias e práticas de inclusão educacional na maioria dos países, inclusive no Brasil. E esse tem sido o maior desafio para a educação, pois os alunos precisam ser incluídos e não apenas inseridos- ou integrados- como é o que vemos ainda na contemporaneidade. (MENDES, 2006).

Nesse sentido, é dever do Estado incluir as minorias, e isso necessita ocorrer não apenas pelo fato de serem pessoas com deficiências e/ou de forma caritativa. Afinal, é direito garantido pela legislação. Respeitá-los e incluí-los em

quaisquer que sejam as esferas da sociedade é o mínimo que devemos fazer, ademais, abandonar as práticas supersticiosas e atitudinais é o primeiro passo para superar o preconceito. Afinal, concordamos com Vigotski quando destaca que:

Provavelmente a humanidade vencerá a cegueira, a surdez e a deficiência mental. Porém as vencerá muito antes no plano social e pedagógico que no plano médico e biológico [...]. Está em nossas mãos fazer com que a criança cega, surda ou deficiente mental não seja deficiente. Então desaparecerá também este conceito, signo inequívoco de nosso próprio defeito. [...] graças ao sistema social modificado, a humanidade alcançará condições de vida distintas, mas sãs. A quantidade de cegos e surdos se reduzirá enormemente. Porém muito antes disso serão vencidas socialmente [...]. A educação social vencerá a deficiência. Então, provavelmente, não nos compreenderão quando dissermos de uma criança cega que é deficiente, senão que dirão de um cego que é um cego e de um surdo que é um surdo, e nada mais (VIGOTSKI, 1997, p. 82).

As previsões de Vigotski nos encham de esperança e também nos remetem à conclusão de que futuramente o mundo poderá estar livre das amarras do preconceito e das barreiras atitudinais. Esse grande salto da humanidade está em nossas mãos, somente unidos conseguiremos ver a diversidade e a deficiência de forma saudável e esse feito será conquistado socialmente. A educação fará o seu papel transformador na sociedade e isso fará com que a gente supere a deficiência. Assim, esta não será mais vislumbrada como algo “anormal”, chegará o momento que mais ansiamos que é ver na prática que a pessoa com deficiência será vista como uma pessoa sem adjetivações estigmatizadoras.

1.2 Primeiros casos, características do Transtorno do Espectro Autista e a relevância do diagnóstico para indivíduos com TEA

Por meio de buscas na internet, encontramos a história de Donald Grey Triplett, chamado “caso 1” do transtorno do espectro autista. Donald nasceu em 1933, nos Estados Unidos. Os pais da criança observaram que o filho tinha um comportamento diferente das demais crianças. A mãe notou que o menino não correspondia ao sorriso da mãe e que não tinha nenhuma reação ao ouvir sua voz. Porém, o que mais intrigou a família é que a criança não interagia com as outras crianças, notaram que o menino não se interessava e nem gostava de brincar com seus pares. Apesar de todas as observações citadas, os pais jamais duvidaram da capacidade e inteligência do filho. Era nítido que Donald tinha uma memória incrível, lembrava de letras de canções que a mãe cantava apenas uma vez e também lembrava da ordem de objetos colocados aleatoriamente pelo seu pai. (TISMOO, 2016).

Em 1938, Donald teve consulta com o psiquiatra austríaco Leo Kanner, o psiquiatra diagnosticou Donald como o “caso 1” entre 11 crianças estudadas pelo

médico. Na época as crianças foram diagnosticadas com “autismo infantil”. Após a família receber o diagnóstico retornaram para Forest, cidade na qual o menino nasceu e vive até hoje, no estado do Mississippi. Em suma, Donald aos 82 anos é um homem que possui autonomia, dirige seu próprio carro, pratica golfe, enfim, é um homem bem saudável e bastante independente. Além disso, possui um bom convívio com os amigos, gosta de viajar e já conheceu sozinho grande parte dos Estados Unidos e também alguns outros países. (TISMOO, 2016).

Antes de reforçarmos a importância do diagnóstico precoce, abordaremos brevemente sobre o Transtorno do Neurodesenvolvimento, que trata-se de um grupo de condições que tem início no período do desenvolvimento, ou seja, a pessoa com Transtorno do Espectro Autista- TEA costuma, apresentar indícios de alterações antes dos três anos de idade. Essas alterações provocam déficits qualitativos na comunicação, interação social, dificuldades também no uso da imaginação. (SILVEIRA; NASCIMENTO, 2013).

O TEA é um transtorno que é diagnosticado com maior frequência no sexo masculino e possui algumas características próprias que servem de alerta para a descoberta do diagnóstico precoce e que precisamos ficar atentos aos indícios. As primeiras manifestações são: atraso no desenvolvimento da linguagem, ausência de interesse social ou até mesmo interações sociais incomuns como, por exemplo: puxar alguém pelo braço, mas não ter interesse em olhar no olho da pessoa. Precisamos nos atentar também para padrões atípicos de brincadeiras e de comunicação como por exemplo: carregar os brinquedos, porém jamais brincar com eles, ou até mesmo conhecer o alfabeto, mas não responder o próprio nome. (APA, 2014).

É necessário um olhar mais atento por parte dos pais durante o processo de desenvolvimento da criança. Ao notar qualquer irregularidade nessa fase, os pais devem encaminhar os filhos para que sejam acompanhados por profissionais capacitados. Pudemos observar, por meio de pesquisa bibliográfica, que a qualidade de vida da pessoa com autismo aumenta bastante quando o TEA é detectado precocemente. O tratamento contribui bastante para o desenvolvimento da pessoa com autismo, principalmente no ambiente escolar e acadêmico, porque as intervenções auxiliam no desenvolvimento de competências cognitivas. (NEUROSABER, 2019).

2. Referencial teórico

Este trabalho está alicerçado nos pressupostos da teoria histórico-cultural de Lev Semionovich Vigotski³ e colaboradores, porque essa teoria se enquadra melhor no que diz respeito aos processos de subjetivação do indivíduo, partindo

3 Optamos por essa grafia para o nome desse bielorrusso por representar a transliteração mais próxima à Língua Portuguesa.

do pressuposto que não nascemos humanos e sim que nós nos tornamos humanos por meio das vivências socioculturais. Com base na teoria do autor bielorrusso, é possível afirmar que a subjetividade é construída e desenvolvida por meio das interações sociais. (IVIC, 2010).

O homem é um ser ativo na sociedade, torna-se dotado de personalidade social, esta que é o conjunto de relações sociais que são internalizadas no intuito de construção da subjetividade, e com isso, nos tornamos indivíduos. É a estrutura social que colabora para a construção das funções psicológicas, e é por meio das relações entre as características biológicas e culturais de forma social, que nos apropriamos das funções psicológicas superiores. A partir do momento que a pessoa consegue controlar as funções biológicas de forma cultural, o indivíduo torna-se capaz de controlar alguns desejos e vontades. (ARAÚJO; TRENTO, 2020). Para os autores:

[...] o ser humano se apropria das funções psicológicas superiores quando passa a relacionar suas características biológicas à cultura, de forma social. Assim, aprende a controlar as funções biológicas de uma forma cultural, por exemplo, passa a dominar a fome, a vontade de praticar o ato sexual e de fazer as suas necessidades fisiológicas de uma forma cultural. (ARAÚJO; TRENTO, 2020, p. 4).

A educação é uma das fontes que contribui efetivamente para o desenvolvimento e aquisição da linguagem oral, escrita e também proporciona as interações entre aluno-aluno e aluno-professor. Vigotski constatou que a interação é de suma importância para a sociedade, pois as trocas de informações fazem com que os indivíduos internalizem novos conhecimentos. Ademais, quando essa troca é interrompida pode ser a fonte de sérias patologias. (IVIC, 2010).

O exposto pode ser exemplificado quando o aluno tem uma dúvida e não pergunta. Assim, ele entra em estado de desequilíbrio, enquanto o educando não tira sua dúvida ele não consegue se equilibrar novamente. Portanto, advoga-se que a interação social e a troca de conhecimentos são fundamentais não apenas para o ambiente escolar e acadêmico, é possível afirmar que estes elementos são a base da sociedade.

Acerca do transtorno em evidências neste trabalho, a dificuldade de interação social é uma das características presentes nas pessoas com TEA. Esse transtorno afeta, principalmente, as habilidades de comunicação, linguagem e a interação social e isso ocorre em diferentes níveis de dificuldades. Devido a isso, surge a necessidade de se obter o diagnóstico precoce. Quanto antes é observado o diagnóstico, mais rápido e eficaz será a intervenção e a melhora da pessoa com autismo. (MULTIMED, 2021).

Nesse sentido, Vigotski (2001a) ressalta que “com a organização correta da vida da criança e a diferenciação moderna das funções sociais, o defeito físico

não pode, de maneira nenhuma, vir a ser para o deficiente a causa da completa imperfeição ou da invalidez social”. (p. 381). É importante destacar que os aspectos fenotípicos e/ou genotípicos, não devem servir como entrave na inserção dos educandos com deficiência no ambiente educacional e acadêmico. Todas as crianças, **sem exceção** (grifo nosso), têm o mesmo direito à educação.

A teoria de Vigotski ressalta a importância da interação social para a construção do “eu”, portanto, a nossa subjetividade vai sendo construída gradativamente por meio do diálogo e das relações intra e inter psicológicas. O interessante nesse processo é que o bielorrusso leva em consideração o aspecto intrínseco, ou seja, todas as experiências que vivemos vão sendo internalizadas em nós, de “fora” para “dentro”. Essas experiências nos transformam e nos constituem como sujeitos, com isso, transformamos o outro e nos transformamos ao mesmo tempo, porque o processo de transformação e desenvolvimento é mútuo e também, não é estático. A todo momento estamos internalizando novas experiências e aprendizados. (ARAÚJO; TRENTO, 2020).

Um dos conceitos da perspectiva histórico-cultural que propiciará as análises da presente pesquisa é a zona de desenvolvimento iminente (ou proximal), conceito típico e específico do pensamento de Vigotski. O destaque sobre o conceito é que o desenvolvimento deve ser visto de forma minuciosa por se tratar de algo importante, no percurso de desenvolvimento, trata-se de processos que estão embrionariamente contidos no indivíduo, porém não se consolidaram ainda. (RELVAS, 2012). Nas palavras de Vigotski:

O que hoje a criança faz com o auxílio do adulto fará amanhã por conta própria. A zona de desenvolvimento imediato⁴ pode determinar para nós o amanhã da criança, o estado dinâmico do seu desenvolvimento que leva em conta não só o já atingido, mas também o que se encontra em processo de amadurecimento. (VIGOTSKI, 2001a, p. 480).

Segundo a autora Relvas (2012), a zona de desenvolvimento iminente é responsável pelo domínio psicológico. Este não é estático e tem um importante papel para o indivíduo, pois a transformação é constante. No que diz respeito à atuação pedagógica, cabe salientarmos que o professor tem a capacidade de interferir na zona de desenvolvimento imediato dos educandos, proporcionando avanços que não ocorreriam de forma espontânea. De acordo com Vigotski (2001b, p. 333), um bom ensino é aquele que “[...] conduz ao desenvolvimento,

4 Estamos preservando a terminologia “imediato” como consta nesta tradução da obra de Vigotski (2001a), no entanto acreditamos que o termo mais correto seja zona de desenvolvimento iminente, de acordo com Prestes (2013). A autora enfatiza que, para a palavra zona de desenvolvimento iminente, houve várias traduções diferentes como: zona de desenvolvimento proximal ou (imediato), porém nenhuma destas traduções se aproximam do real sentido da ideia de Vigotski. Portanto, iminente é o conceito que melhor se enquadra na possibilidade de desenvolvimento que o próprio autor bielorrusso diz (PRESTES, 2013).

atuando sobre aquilo que ainda não está formado na criança: o ensino deve fazer o desenvolvimento avançar”.

Por esse prisma, Vigotski destaca que a zona de desenvolvimento imediato da criança é

[...] a distância entre o nível de seu desenvolvimento atual, determinado com o auxílio de tarefas que a própria criança resolve com independência, e o nível do possível desenvolvimento, determinado com o auxílio de tarefas resolvidas sob a orientação de adultos e em colaboração com colegas (VIGOTSKI, 2001a, p. 502).

A esse respeito, Vigotski (2001a, p. 502) ainda ressalta que:

[...] o estudo da zona de desenvolvimento imediato é um dos instrumentos mais poderosos de investigação pedagógica, que permitem elevar consideravelmente a eficácia, a utilidade e a fertilidade da aplicação do diagnóstico do desenvolvimento mental à solução de tarefas propostas pela pedagogia e pela escola.

Nesse sentido, entendemos que o processo de desenvolvimento não pode ser confundido com o processo de aprendizagem, pois este último antecipa o primeiro, ou seja, a partir do momento que o sujeito aprende algo, ele se desenvolve. Nas palavras de Vigotski (2001a, p. 486), “[...] os processos de desenvolvimento não coincidem com os processos de aprendizagem, os primeiros vêm atrás dos segundos, que criam zonas de desenvolvimento imediato”.

Considerando o exposto, a zona de desenvolvimento iminente está no meio entre a zona de desenvolvimento real, que é aquilo que o indivíduo aprende sozinho e entre a zona de desenvolvimento potencial, que é o que o sujeito consegue aprender com a ajuda de alguém mais experiente. Em vista disso, Vigotski, por meio dos seus pressupostos teóricos, nos demonstra como é fundamental a interação social. Afinal, ela nos permite não apenas adquirir novos conhecimentos, mas também ampliarmos nossa capacidade e enriquecer de forma distinta a construção de nossa subjetividade, porque, desse modo, ela vai sendo moldada por meio das inúmeras socializações com o outro. (RELVAS, 2012).

Tendo em vista o exposto, a perspectiva histórico-cultural de Vigotski e colaboradores, sobretudo os conceitos trabalhados nos parágrafos anteriores, irão subsidiar teoricamente a análise do estudo de caso de uma pessoa com autismo, potencializando a compreensão dos aspectos subjetivos e de sua inclusão no contexto do ensino superior.

3. Percorso metodológico

A presente pesquisa configura-se como de abordagem qualitativa. De acordo com Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa torna-se um suporte

de interpretação do mundo, pois os pesquisadores vivenciam as coisas por meio dos cenários naturais, com o propósito de compreender os fenômenos e significados que as pessoas a eles conferem.

Outros autores que dissertam sobre a pesquisa qualitativa são Ludke e André (1986). Essas articulistas destacam que a mente humana é um fator interessante, porque duas pessoas enxergam as coisas de formas distintas. A forma de ver dependerá da história pessoal de cada um e claro, também dependerá de sua bagagem cultural. De acordo com as autoras citadas, a observação é primordial para abordagens voltadas para a pesquisa educacional. Portanto, a observação torna-se o principal método de investigação. Por meio dela pode-se levantar elementos para descobrirmos detalhes de algum problema. Também é por meio dela que temos a oportunidade de coletar dados em momentos que não seria possível outra forma de comunicação. Por isso, a observação é o método mais eficaz para a investigação de uma situação ou problema.

A fim de potencializar o alcance dos objetivos centrais desse estudo, essa pesquisa caracteriza-se, quanto ao tipo, como um estudo de caso. Esse tipo de metodologia é importante porque é por meio das interações com o outro que vamos construindo, aos poucos, nossa identidade, agregando conhecimentos e com isso ampliamos nossa visão de mundo. Nesse contexto, Bakhtin nos auxilia a compreender a influência das relações dialógicas e alteritárias para a constituição da identidade dos sujeitos, afinal:

Tudo o que me diz respeito, a começar pelo meu nome, chega do mundo exterior à minha consciência pela boca dos outros (da minha mãe, etc.), com a sua entonação, em sua tonalidade valorativa-emocional. A princípio eu tomo consciência de mim através dos outros: deles eu recebo as palavras, as formas e a tonalidade para a formação da primeira noção de mim mesmo. (BAKHTIN, 1997, p. 378).

De acordo com Araújo (2014), o estudo de caso nos permite observar o desenvolvimento dos indivíduos que possuem transtornos do espectro autista, como é o caso de Juliana, em suas esferas pessoal, profissional e acadêmica. Nesse sentido, não seria possível analisar o estudo de caso de Juliana sem entender o papel fundamental das interações que manteve e que mantém com seus pares na sociedade.

O percurso do estudo de caso provoca indícios que nos permitem observar e ter uma melhor percepção de fatos que ocorreram de forma profunda, mas, para isso, precisamos ter um olhar mais sensível para poder analisar cada detalhe, observar o que está nas entrelinhas das vozes dos sujeitos. Portanto, precisamos ficar atentos aos sentimentos implícitos e às sensações que estão escondidas, porque estes vêm à tona tornando-se visíveis e também ganhando destaque no momento de narrar, tanto para o próprio entrevistado quanto para

o pesquisador. (DRAGO; SANTOS, 2013).

De forma análoga, Bravo (2020) destaca:

A pesquisa qualitativa, à luz da abordagem sócio-histórica na perspectiva do estudo de caso, legitimou-se, pois aponta uma forma de fazer ciência, envolvendo a arte da descrição complementada pela explicação, enfatizando a compreensão dos fenômenos a partir de seu acontecer no cotidiano do estudo (p. 78).

A respeito da pesquisa qualitativa à luz da abordagem sócio-histórica na perspectiva do estudo de caso, Freitas (2002, p. 28) destaca que “consiste, pois, numa preocupação de compreender os eventos investigados, descrevendo-os e procurando as suas possíveis relações, integrando o individual com o social”.

Levando-se em consideração os elementos elencados no texto, o sujeito da presente pesquisa é uma mulher que apresenta o TEA e é discente do curso de Pedagogia, de uma Universidade Federal do Brasil. Como instrumentos para a produção de dados, devido à incompatibilidade de horários entre entrevistada e entrevistadora e às recomendações de distanciamento social para evitar a propagação do novo coronavírus causador da Covid-19, foi aplicado um roteiro estruturado por meio do *Google forms* que está localizado nos apêndices do trabalho.

Os dados sobre o estudo de caso de Juliana foram levantados e analisados a partir dos pressupostos de Vigotski e seus colaboradores. Portanto, foi levado em consideração que o outro e a interação social são fundamentais para a construção da subjetividade e esses são fatores importantes para potencializar a compreensão do estudo de caso de Juliana, que é um sujeito histórico e social. (ARAÚJO, 2014).

4. Resultados e discussão: o estudo de caso de uma estudante de curso superior com Transtorno do Espectro Autista

Este trabalho teve como sujeito de pesquisa a Juliana, que possui 29 anos de idade e é estudante de uma Universidade Federal do Brasil. Na tentativa de conhecer melhor a Juliana, fizemos a seguinte indagação, com quantos anos de idade você recebeu o diagnóstico? Se possível, conte-nos um pouco sobre o seu processo de descoberta do autismo?

Posso dizer que tinha 26 anos completos e quase 1 ano de universidade. Havia uma colega dentro da Universidade, agora não temos muito contato devido a pandemia, mas ela tem um irmão e uma sobrinha dentro do espectro, chegamos a conversar sobre o autismo em meninas, pois eu desconhecia na época o autismo no sexo feminino, já que é muito difundido o autismo no sexo masculino e como sempre tive muita curiosidade no campo da psicologia (descobri mais tarde ser um hiperfoco, chego a ser muito intensa e falar muito sobre aquilo que gosto ao ponto da outra

pessoa até enjoar), fui então pesquisar, tinha algumas coisas já acontecendo na faculdade envolvendo o “De bem com a mente”⁵ e também acabei descobrindo mesmo na internet vários relatos de pessoas que descobriram o diagnóstico tardiamente e lendo e vendo os vídeos eu via que me encaixava muito no perfil, sempre me senti desconfortável comigo mesma na verdade ainda me sinto um pouco até hoje (razão do mascaramento), mas eu e minha mãe começamos a refletir sobre a minha infância e começamos a fazer uma lista de coisas que eu fazia e que não eram exatamente típicas ou “ditas normais” para uma criança da minha idade, antes de ir ao De bem com a mente, pelo plano de saúde no lugar onde eu trabalhava, tentei me consultar com psicólogos(as) e psiquiatras que não ligavam a mínima para a minhas dúvidas, pelo contrário, riam de mim e da minha preocupação (falaram que como eu fazia faculdade e conversava não podia ser autista), mesmo diante da lista e do que eu demonstrava sentir, já fiz tratamento para a ansiedade generalizada antes, mas foi ineficaz e eles só com a questão de me passar medicamentos e sem me entender, até que consegui pelo programa De bem com a mente na Universidade Federal do Brasil me consultar, a psiquiatra ouviu tudo com muita calma, me perguntando sobre a minha família e leu a lista que eu fiz, não vou dizer nomes, mas ela me encaminhou para outro grupo, até então esse grupo que não existe mais era formado por autistas e que eram alunos da Universidade Federal do Brasil e quem mediava era uma psicóloga, eu fiquei maravilhada, só conhecia pessoas de outros estados pelas redes sociais, não pensava que perto assim podiam ter pessoas como eu (parecidas em certos aspectos, mas diferentes em outros sentidos, pois o espectro é amplo e cada um de nós é único) e disse que para fechar o diagnóstico precisava que a psicóloga também me avaliasse e foi isso.(JULIANA, 2021).

Vários fatores foram possíveis de analisar a partir da resposta de Juliana. Primeiramente, observamos que ela teve o diagnóstico tardio, e nós, no decorrer de todo o trabalho, ressaltamos a importância do diagnóstico precoce para o desenvolvimento da pessoa com o TEA. Segundo Pereira (2011), o diagnóstico precoce favorece o tratamento das pessoas com autismo, porque o torna mais eficaz, pelo fato de minimizar as estereotípias e proporcionar o aumento na estimulação, contribuindo bastante para a independência das crianças e consequentemente melhorando a qualidade de vida do futuro adulto.

Outros fatores que notamos é que a discriminação, a barreira atitudinal, a superstição são elementos limitantes e que estão bem presentes em sua realidade. O exposto ficou bem evidente no momento que ela fala que tentou se consultar com psicólogos e psiquiatras, e eles simplesmente riram de suas dúvidas. Não acharam possível ela ter autismo porque ela conversa bem e também faz um curso superior em uma Faculdade Federal do Brasil. Como pode ser possível, em pleno século XXI, o preconceito ser tão latente? E quando partem de pessoas

5 “De bem com a mente” é um programa desenvolvido pela Universidade Federal do Brasil, que visa atender professores, alunos e a comunidade em geral. As especialidades contemplam atendimento de psicólogos, psiquiatras, nutricionista entre outros.

tão instruídas como os médicos nos causam um maior mal-estar. Até quando teremos que aguentar e aceitar tais práticas?

Juliana é uma mulher, discente de um curso superior, estudante de uma Faculdade Federal, trabalha e faz outras atividades em seu dia a dia. Não é pelo fato de ter autismo que ela se torna uma pessoa incapaz de desenvolver bem suas obrigações, como qualquer outra pessoa. A educanda é muito mais do que seu transtorno e receber o diagnóstico tardiamente só serviu para poder compreender melhor o que se passava em seu interior e também entender algumas preferências e dificuldades.

Avançamos na entrevista com a seguinte pergunta: Juliana, você acredita em inclusão escolar e acadêmica? Ela nos respondeu com convicção no que acredita:

Depende. Acredito que a inclusão de qualquer pessoa com deficiência em ambiente escolar e acadêmico é necessário para quebra de preconceitos, criação de novos valores na sociedade visando a solidariedade e o coletivo e também o desenvolvimento da pessoa com deficiência, proporcionando para ela por meio do ambiente escolar, socialização, atividades, novas experiências. No entanto, o que eu observo na prática, como estagiária, pois trabalho em uma escola particular (sem citar nome) é que falta preparação da equipe pedagógica como um todo (do diretor ao auxiliar de limpeza) para receber aquela criança, jovem ou adulto que necessita de um apoio no ambiente escolar ou acadêmico, digo isso sem generalizar, pois existem pessoas que se mostram interessadas e a partir daí conseguem fazer do seu lugar de trabalho um espaço mais inclusivo, mas fico triste quando eu vejo uma espécie de “teatro”, em alguns lugares, onde falam que há a inclusão no seu ambiente, mas da porta para dentro isso realmente não acontece. (JULIANA, 2021).

A resposta dela nos deixou bem intrigados, mas concordamos com muitos elementos. Há muito ainda para mudar em várias esferas da sociedade e, no contexto escolar, constatamos ainda falta de preparação para o recebimento das crianças de forma que se sintam incluídas e não apenas integradas. Devemos fazer isso, pois as pessoas com deficiência merecem respeito e empatia e jamais pode ser desempenhado como uma ação caritativa, “sem teatrinhos” ou “dis-simulações”. Precisamos de uma sociedade mais justa e que realmente saiba respeitar a diversidade inerente à sociedade.

Seguimos a entrevista perguntando à Juliana se as superstições acerca do autismo influenciam/ influenciaram nos seus processos de inclusão familiar, social e escolar. Ela nos respondeu:

A mídia influencia muito, com filmes e séries, formando um conceito errôneo do autista padronizado, o que nem sempre pode ser realmente levado à sério, pois apesar de muitos aspectos em comum, têm uma ou outras características que são diferentes. (JULIANA, 2021).

Quanto a esse aspecto, dialogando com Freire, advogamos que é a educação

que nos permite criar hipóteses, criticar com qualidade e ter dúvidas, até porque são esses fatores, além de outros, que nos proporcionam a construção do conhecimento. E é este que fará com que tenhamos a dúvida, e não nos permitirá acreditar em tudo que vemos e ouvimos. Destarte, Freire (1996) nos faz refletir e ir além do aspecto pedagógico, apontando para a necessidade de sermos mais atentos no que diz respeito às práticas de desumanização, pois esta é a pior causa de degradação humana.

Nesse sentido, o autor nos encoraja a abandonar as práticas que nos desqualificam como indivíduos, ou seja, as barreiras atitudinais e o preconceito que nos diminuem como sujeitos e fazem com que nos distanciemos da construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Finalizando o âmbito de nossas análises, destacamos que o propósito e os resultados do desenvolvimento desse trabalho de conclusão de curso foram de grande valia, pois teve como principal objetivo conhecer os fatores históricos relacionados às pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento. No bojo desse trabalho também foi possível observar as lutas e dificuldades enfrentadas para alcançarem parte dos direitos que possuem na contemporaneidade.

É muito bom ver que a realidade das pessoas com deficiência mudou e não podemos ficar inertes, porque há muito ainda para avançarmos. Nesse sentido, refiro-me ao segundo objetivo que foi o de entender como as superstições influenciam nos processos de inclusão familiar, social e escolar de uma pessoa com TEA. Esse fator é de extrema relevância, pois as superstições são retrocessos e com isso influenciam negativamente a vida da pessoa com autismo, ou seja, ao invés de a pessoa se desenvolver, ela regride. Portanto, precisamos superar as superstições e contribuir para que as pessoas com autismo avancem e tenham qualidade de vida tanto no âmbito social, familiar e também escolar etc.

Salientamos que o preconceito não pode continuar sendo um entrave à vida da pessoa com o TEA, precisamos potencializar a empatia na prática, pois não se pode ficar apenas no âmbito da teoria. Dessa forma, abordamos o terceiro objetivo, que foi de compreender a importância de superação das barreiras atitudinais no ambiente educacional e familiar para a melhoria da qualidade de vida das pessoas com TEA. A partir do momento que nos livrarmos das superstições e do preconceito, não é apenas a pessoa com deficiência que irá progredir, nós também avançaremos como indivíduos e nos tornaremos sujeitos melhores, capazes de vivermos em uma sociedade mais justa e igualitária.

Por fim, discorreremos acerca do quarto e último objetivo, que foi analisar o processo de inclusão de uma pessoa com TEA no ensino superior. Pudemos notar que muitas pessoas com autismo têm conquistado e seguido carreiras acadêmicas, chegando até a universidade. Diante do exposto é fundamental ressaltar a importância de o ambiente acadêmico oferecer condições de acesso e

permanência na universidade. Os professores devem se capacitar para que possam desempenhar o seu papel de educador e contribuir para a inclusão dos alunos com TEA, ademais as instituições de ensino precisam oferecer formação continuada necessária para atender a diversidade.

5. Considerações finais

Esta pesquisa nos proporcionou compreender as dificuldades que uma pessoa com TEA enfrenta na sociedade, na vida pessoal e no ambiente acadêmico. Possibilitou-nos também ampliar a visão que tínhamos sobre a temática e desenvolver mais empatia diante do exposto, pois não podemos vislumbrar a pessoa com autismo como se ela estivesse em uma “concha”. Ademais, não podemos considerar o diagnóstico ou o laudo como fator determinante, que diz, com base no positivismo, o que a pessoa é ou não capaz de fazer.

Os desafios que encontramos com a escrita foi no que diz respeito à ausência de interação social durante a coleta de dados, não por ser uma dificuldade presente no diagnóstico, e sim devido à situação atual de pandemia da covid-19, desde março de 2020. Nesse sentido, sentimos falta do contato, do olho no olho e da linguagem corporal, a interação tanto defendida por Vigotski nos fez falta, mas não foi um fator que nos impediu totalmente de realizarmos a pesquisa e a coleta de dados. Falamos com a Juliana por meio do *Google Forms*, ferramenta que nos proporcionou conversar e conhecer mais sobre sua história.

No que tange às potencialidades, entendemos que essa pesquisa poderá servir de base para outros acadêmicos, professores e/ou pesquisadores conhecerem os desafios de uma pessoa com autismo no espaço acadêmico e trazer pistas e indícios para elaboração de novos estudos e/ou pesquisas. A presente pesquisa foi importante para observarmos o quanto a sociedade e o meio acadêmico são ainda reféns das barreiras atitudinais, superstições e preconceitos. É fundamental que as pessoas busquem mais conhecimento acerca do TEA, pois somente a partir do entendimento sobre o autismo os indivíduos poderão livrar-se das amarras das barreiras atitudinais.

A pesquisa também foi bem relevante para observarmos déficits que apontam para a necessidade de capacitação dos educadores das instituições de nível superior e apontou ainda para a grande necessidade de possibilitar condições ideais de aprendizagem para as pessoas com autismo, baseadas na subjetividade delas. Por fim, este texto também abordou o pensamento de Vigotski sobre a relevância da interação social, que exerce um importante papel de transformadora dos indivíduos e também da sociedade. Nesse sentido, ressaltamos que sem interação não há desenvolvimento humano!

Referências

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-V**; [tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento et al.]. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: <http://www.niip.com.br/wpcontent/uploads/2018/06/Manual-Diagnostico-e-Estatistico-de-Transtornos-Mentais-DSM-5-1-pdf.pdf> . Acesso em: 07. Ago. 2021.
- ARAÚJO, M. P. M. **Para além do biológico, o sujeito com a Síndrome de Kliefelter**. 2014. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.
- ARAÚJO, M. P. M.; TRENTO, S. S. M. Processos de subjetivação. In: Rogério Drago e Livia Vares da Silveira Braga (Orgs.). **Vigotski: Teoria e prática**. Rio de Janeiro: Wak, 2020.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal** [tradução feita a partir do francês por Maria Em Santana Galvão G. Pereira; revisão da tradução Marina Appenzeller] São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BRAVO, D. de O. M. **A criança com síndrome de Moebius na Educação Infantil: inclusão, aprendizagem e desenvolvimento**. 2020. 155 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.
- DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Artmed, 2006.
- DRAGO, R.; SANTOS, C. R. dos. História de vida na pesquisa com adultos com deficiência: algumas reflexões. **Educação: Teoria e Prática**. Rio Claro. v. 23, n. 44. p. 81-94/ Set-Dez. 2013.
- FREIRE, P. Ensinar é uma especificidade humana. In: **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996, p. 56-92.
- FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, n. 116, jul. 2002.
- IVIC, I. **Lev Semionovich Vygotsky**. Editora Massangana 2010. 140 p. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4685.pdf> . Acesso em: 08 ago. 2021.
- JANUZZI, G. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. São Paulo: Cortez; Autores associados, 1985.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. **Câmara Brasileira do Livro**. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4091392/mod_resource/content/1/Lud_And_cap3.pdf. Acesso em: 04 set. 2021.
- MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil.

Revista Brasileira de Educação. v. 11 n. 33, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 set. 2021.

MULTIMED. **As características do autismo.** 2021. Disponível em: <https://www.grupomultimed.com.br/blog/multidicas/caracteristicas-do-autismo/>. Acesso em: 21 ago. 2021.

NEUROSABER. **A importância do diagnóstico precoce do autismo.** 2019. Disponível em: https://institutoneurosaber.com.br/importancia-diagnostico-precoce-autismo/?gclid=CjwKCAjwgb6IBhAREiwAgMYKR-mE7sBMkj-di9aD2Ch9WTWvfzB4Dutodp6tLH7-3sYVVBkBVPPutQ3hoCnyEQAvD_BwE. Acesso em: 08 ago. 2021.

PEREIRA, C. C. V. Autismo e família: participação dos pais no tratamento e desenvolvimento dos filhos autistas. **Revista de Ciências da Saúde Nova Esperança**, v. 9, n. 2, p. 52-59, 2011.

PESSOTTI, I. **Deficiência Mental:** da superstição à ciência. Marília: ABPEE, 2012. 204p.

PRESTES, Z. A sociologia da infância e a teoria histórico-cultural: Algumas considerações. **Revista Educação Pública**, v. 22, n. 49, 2013, p. 295-304.

RELVAS, M. P. **Neurociência na prática pedagógica.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012. 168p.

SILVEIRA, T. S.; NASCIMENTO, L. M. **Educação Inclusiva.** Indaial: Uniaselvi, 2013. 221 p.

STEFFEN, B. F. *et al.* Diagnóstico precoce de autismo: uma revisão literária. FAMP- Faculdade Morgana Potrich. RSM – **Revista Saúde Multidisciplinar**, 2019. v. 2; n. 6. Disponível em: <https://fampfaculdade.com.br/wp-content/uploads/2019/12/12-DIAGNO%CC%81STICO-PRECOCE-DE-AUTISMO-UMA-REVISA%CC%83O-LITERA%CC%81RIA.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2021.

TISMOO. **Conheça a história da primeira pessoa diagnosticada com autismo.** 24 out. 2016. Disponível em: <https://tismoo.us/comunidade/conheca-a-historia-da-primeira-pessoa-diagnosticada-com-autismo/#:~:text=O%20diagn%C3%B3stico,%C3%A9poca%20de%20%E2%80%9Cautismo%20infantil%E2%80%9D>. Acesso em: 13 fev. 2022.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas V-** Fundamentos de Defectologia. Madrid: Visor Distribuciones, 1997.

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

VIGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001b.

A INCLUSÃO DO ESTUDANTE COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM RELATO DE CASO

Marlinda Gomes Ferrari¹

Mirella Guedes Lima de Castro²

Alessandro Ferrari³

Introdução

Ao longo da história, as pessoas com algum tipo de deficiência ou consideradas “anormais” ou “inadaptáveis” eram segregadas da sociedade. Essa invisibilidade impedia-as de conviver com as demais pessoas e, principalmente, era-lhes negado o direito de frequentar uma escola.

Tal segregação acontecia também com as pessoas diagnosticadas com síndrome de Asperger e com os autistas. Cumpre ressaltar que o autismo como diagnóstico isolado foi utilizado quase simultaneamente por Leo Kanner e por Hans Asperger para descreverem quadros diferentes, no entanto com algumas características em comum como isolamento extremo, obsessividade, estereotípias e ecolalia (ASSUMPCÃO JÚNIOR; KUCZYNSKI, 2015).

No ano de 2013, a quinta edição do manual (DSM-5) criou a denominação “Transtorno do Espectro Autista” (TEA) enquadrando a Síndrome de Asperger e

-
- 1 Possui Doutorado e Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo na Linha Educação Especial e Processos Inclusivos. Possui especialização em Planejamento Educacional e graduação em Pedagogia. Tem experiência como professora na área de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. É Pedagoga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES). Atualmente é pedagoga e coordenadora dos Cursos e Programas de Pós-Graduação -Ifes Campus Colatina. E-mail: marlinda.ferrari21@gmail.com.
 - 2 Possui graduação em ciências biológicas pela Universidade Federal do Espírito Santo e Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Atuou como professora e tutora com a Metodologia PBL (PROBLEM-BASED LEARNING) no curso de Medicina do UNESC. Atualmente é ativo permanente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo. Tem experiência na área de Genética, com ênfase em Genética, atuando principalmente nos seguintes temas: aprendizagem, ensino, formação, práticas e genética. E-mail: mirellac@ifes.edu.br.
 - 3 Graduando em Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (2020). Possui experiência em Designer Gráfico e Edição de Vídeos. Participou como bolsista do PIBID, nos projetos de Extensão “Arandu em Astronomia- construção de nanosatélite”, e “Acústica do Futuro”. É professor de Língua Inglesa. E-mail: aleferrari7852@gmail.com.

o autismo em um mesmo diagnóstico. O TEA é um transtorno do neurodesenvolvimento com diferentes níveis de gravidade, caracterizado por comprometimento do relacionamento social, repertório repetitivo e estereotipado de comportamentos, dificuldades de linguagem e insistência em determinadas rotinas não funcionais (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2013).

Com a promulgação de diversas legislações como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, o Decreto nº 6.949/2009 (BRASIL, 2009), a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista regulamentada pelo Decreto nº 8.368 (BRASIL, 2014), a Lei nº 13.146, que institui o direito de acesso ao sistema educacional inclusivo da pessoa com deficiência desde a educação infantil até a educação superior (BRASIL, 2015), lentamente esses sujeitos chegaram às Instituições de Ensino Superior, tornando um grande desafio tanto para os profissionais que ali trabalhavam, quanto para os alunos que ingressavam na escola.

A inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Ensino Superior do Instituto Federal do Espírito Santo trouxe uma série de novas demandas para a comunidade escolar, tanto no que tange à prática pedagógica, quanto no que se refere à equipe para trabalhar as questões relacionadas ao público alvo da Educação Especial. Novas estratégias de ensino, novas tomadas de decisões, planejamentos e (re) planejamentos foram necessários para atender esse público.

Sabendo que cada sujeito é único, dar conta de toda a complexidade também exigida pelos alunos que são o público-alvo da educação especial tornou-se um desafio. A instituição de ensino se preparou ofertando formações continuadas e realizando adaptações na estrutura física. No entanto, percebemos que o processo de inclusão e de planejamento de aulas teóricas e práticas foram realizadas a partir das necessidades específicas de cada aluno.

O ingresso de um aluno com autismo nível 1 no curso superior em Saneamento Ambiental causou um certo desequilíbrio nos professores e na equipe pedagógica, levando-os a buscarem mais conhecimentos sobre autismo, sobre o aluno e, a partir desses dados, criarem estratégias não somente para saber como interagir com esse aluno, mas – inclusive - para que o aluno aprendesse os conteúdos necessários em cada disciplina.

Sendo assim, este estudo tem por objetivo compreender as ações pedagógicas constituídas em um campus do Instituto Federal, considerando o processo de inclusão de um aluno com autismo nível 1 no contexto do Ensino Superior.

Em relação ao desenvolvimento desta pesquisa, optamos por assumir como aporte teórico as contribuições de Vigotski. A partir da natureza qualitativa,

utilizamos a metodologia Estudo de Caso, tendo como procedimentos para a coleta de dados a análise documental e entrevista com a pedagoga do curso.

Revisão de Literatura

Com o objetivo de buscarmos conhecimentos sobre a temática, realizamos um levantamento acerca da produção bibliográfica referente a sujeitos com autismo no Ensino Superior e detectamos vários trabalhos referentes ao assunto. Utilizamos o recorte temporal de 2019 a 2022 para selecionarmos os trabalhos que mais se aproximavam do tema proposto. Os trabalhos foram pesquisados nos portais Scielo, periódicos da Capes/Mec e Google Acadêmico.

Olivati e Leite (2019) realizaram uma pesquisa com seis estudantes de uma universidade pública do Estado de São Paulo diagnosticados com Transtornos do Espectro Autista. Intitulada “Experiências Acadêmicas de Estudantes Universitários com Transtornos do Espectro Autista: uma Análise Interpretativa dos Relatos”, os pesquisadores utilizaram entrevistas individuais para identificar aspectos relacionados ao ingresso na graduação, à permanência, à acessibilidade, à interação e sugestões de melhorias no contexto universitário. Os entrevistados apontaram para dificuldades com as interações sociais, fatores socioemocionais e desafios acadêmicos que impactaram em sua permanência na universidade. De acordo com Olivati e Leite (2019, p. 741-742),

Os suportes oferecidos pelas instituições foram deficitários, tanto na identificação das necessidades educacionais especiais quanto na proposição de estratégias facilitadoras que contribuíssem com o sucesso desses estudantes na universidade. Esses resultados demonstram a dificuldade dos profissionais do Ensino Superior em quebrar com uma prática homogênea, ou seja, proverem condições singularizadas. Além disso, as garantias de ajustes curriculares devem ser previstas e aplicadas quando necessárias, desde o ingresso ao término dos cursos, mesmo ciente que o ingresso na universidade pública, no Brasil, é fundamentalmente meritocrático. Em outras palavras, a inclusão educacional no Ensino Superior no país ainda caminha a passos lentos, e não é incomum a comunidade universitária se espantar com a presença de estudantes com deficiência nas salas de aula.

O estudo aponta para a necessidade urgente de intensificar os cursos de formação continuada na área de inclusão de todos os sujeitos público-alvo da educação especial e fazer valer as legislações que garantem o acesso, a permanência e aprendizagem dos conteúdos necessários para cada curso, respeitando o ritmo do aluno - sujeito singular na sua trajetória acadêmica e que deve ser considerado um aprendiz em potencial.

Outro estudo importante foi realizado por Santos et al (2020) intitulado “A inclusão de pessoas com autismo no Ensino Superior”. O estudo tem

por objetivo conhecer as atitudes tomadas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), através da Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil (PROAE), para melhorar a inclusão de pessoas com TEA, identificando quais as medidas práticas que foram pensadas e viabilizadas para esses alunos. Os autores utilizaram um estudo qualitativo exploratório, com pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas, acrescido de análise documental. As entrevistas foram realizadas com dois estudantes diagnosticados com autismo e com a mãe de um desses estudantes.

O estudo mostrou uma possível invisibilidade de pessoas com autismo na universidade, apesar dos programas e legislações pertinentes à inclusão dos alunos. Como hipótese, apontaram que o “autismo é uma condição que vem ganhando espaço nas referências das pessoas apenas nos últimos anos” (p.13), o que pode influenciar no despreparo de professores e demais integrantes da equipe pedagógica na inclusão desses sujeitos. Outra hipótese levantada pelos autores é a de que o autismo carrega o estigma de “loucura” por ser um transtorno que envolve a saúde mental. Para os autores, o sujeito com autismo prefere permanecer invisível para não sofrer preconceitos. E as pessoas que precisam lidar com esses sujeitos não possuem informação ou formação suficientes ou adequadas para trabalhar com as pessoas com autismo.

No artigo intitulado “Estudantes com transtorno do espectro autista no Ensino Superior: analisando dados do Inep” (2020), Silva et al. realizaram uma pesquisa de levantamento de dados de natureza descritiva com abordagem quantitativa, cujo objetivo consistia em fazer um mapeamento do perfil sociodemográfico dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) matriculados no ensino superior em 2016 a partir dos microdados do INEP. Os pesquisadores constataram a fragilidade dos dados oficiais disponíveis. No entanto, mesmo com essa limitação, os pesquisadores constataram a possibilidade de traçar as características do perfil sociodemográfico dos sujeitos com TEA, servindo como parâmetro para trabalhar políticas públicas e ações afirmativas, bem como contribuir para a inclusão desses discentes.

Canal (2021) realizou uma pesquisa qualitativa de cunho exploratório utilizando a entrevista semiestruturada como ferramenta de coleta de dados. Intitulada “A inclusão do estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Superior”, a pesquisa foi realizada com os profissionais do Núcleo de Apoio à Educação Inclusiva, com os professores e com os coordenadores de cursos da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Os resultados mostraram que a universidade necessita realizar formações com os docentes e organizar as ações internas já existentes para se tornarem políticas institucionais a fim de garantir o direito desses alunos.

Outro artigo que traz ótimas contribuições é “O estudante com transtorno do espectro autista nas universidades brasileiras”, produzido por Silva e Moreira (2022). A pesquisa é de natureza qualitativa, utilizando a metodologia de análise de conteúdo com o objetivo de analisar a trajetória de acesso e permanência dos estudantes com TEA matriculados em universidades federais nos cursos de graduação, discorrendo sobre as barreiras e os facilitadores apontados tanto pelas instituições quanto pelos estudantes com TEA. Participaram do estudo catorze estudantes e cinco coordenadores/as dos núcleos de acessibilidade, que responderam questionários e fizeram parte da entrevista semiestruturada. A pesquisa indicou que os núcleos de acessibilidade viabilizam as políticas institucionais para os estudantes Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), no entanto não podem ser vistos como único responsável para a acessibilidade e inclusão de estudantes PAEE (TEA) dentro da universidade. Indicou também que os recursos humanos e financeiros que compõem os núcleos de acessibilidade são escassos frente ao tamanho da demanda que atendem, tornando-se uma barreira. Outro dado apontado pelo estudo foi a importância dos monitores como um apoio a mais para a inclusão e permanência do estudante com TEA nas universidades.

Metodologia

Buscando atender ao objetivo, a metodologia utilizada foi de natureza qualitativa, desenvolvida a partir de estudo de caso.

De acordo com Lüdke e André (1983, p. 32), “a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento”.

A metodologia de estudo de casos possibilita “selecionar casos expressivos e obter informações em profundidade mediante procedimentos como observação exaustiva e entrevistas em profundidade com pessoas envolvidas no processo” (GIL, 2009).

Para a coleta de dados, utilizamos a análise documental, que contribuiu para fazer um levantamento da vida acadêmica do aluno; e entrevistas com a pedagoga do curso para compreender as ações pedagógicas realizadas para a inclusão do aluno.

A pesquisa foi realizada em um campus do Instituto Federal do Espírito Santo, no curso Tecnólogo em Saneamento Ambiental.

O aluno com TEA no Ensino Superior: conhecendo o caso

No ano de 2014, Carlos ingressou no Instituto Federal no curso Tecnólogo em Saneamento Ambiental através do Sistema de Seleção Unificada (Sisu).

Logo no primeiro período do curso, professores e alunos da turma perceberam que Carlos apresentava grande dificuldade em relação aos conteúdos, na interação com os professores e com os colegas. Carlos não conseguiu aprovação na maior parte das disciplinas ofertadas, mas prosseguiu no curso.

A situação acadêmica de Carlos foi se agravando e o coordenador do curso comunicou à pedagoga que, juntamente com o coordenador do curso e com a psicóloga, chamaram Carlos para conversar. Nessa conversa, Carlos relatou que tinha um “probleminha” e que os laudos estavam na Coordenação de Registros Acadêmicos do campus.

De posse dos laudos, a pedagoga verificou que o aluno fora diagnosticado com Síndrome de Asperger, um transtorno do espectro autista, além de um outro laudo da psiquiatra que descrevia um “atraso cognitivo e motor”.

Com essas informações, a pedagoga convidou a família do aluno para que ela pudesse obter mais dados sobre o caso. Após essa etapa inicial, e conhecendo as dificuldades que o aluno já estava encontrando para cumprir todas as disciplinas obrigatórias por semestre, a pedagoga, a psicóloga, o coordenador do curso e os professores traçaram para o aluno um itinerário a partir da matriz curricular com no máximo três disciplinas por período. Também foi aberto um processo junto à Direção Geral solicitando a contratação de um professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE) para auxiliar no atendimento a Carlos. No entanto, não foi possível que essa contratação se efetivasse devido a aspectos burocráticos da instituição. Cumpre ressaltar que todas essas decisões foram compartilhadas com a família do aluno, que era muito parceira da escola.

Como possibilidade provisória, a pedagoga passou a realizar atendimentos no turno inverso àquele em que o aluno cursava o curso superior regular para avaliar seu nível de alfabetização, trabalhando com leitura, escrita e interpretação de pequenos textos e atividades básicas na área de matemática. A pedagoga percebeu que Carlos não admitia necessitar de ajuda. Em relação aos professores, eles relataram que o aluno não entregava as tarefas em dia, não participava das aulas e não interagia. Falaram também da dificuldade em dar uma atenção especial a Carlos, devido às dificuldades apresentadas pelo aluno, à quantidade de alunos na turma e a falta de formação para trabalhar com alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Apesar das formações sobre alunos público-alvo da educação especial realizadas anteriormente pelo Instituto, percebeu-se que, ao se deparar com um aluno com TEA na sala de aula do Ensino Superior, os professores não sabem como agir nem como planejar as aulas para esse aluno.

Como não foi possível contratar um profissional de AEE, a escola realizou a contratação de um aluno monitor para o atendimento ao Carlos, além,

é claro, do acompanhamento sistemático dos professores, a fim de atender às necessidades de aprendizagem do aluno.

De acordo com a pedagoga, a primeira monitora não alcançou os resultados desejados porque Carlos se “apaixonou” por ela. Trocaram de monitora, mas aconteceu o mesmo problema da primeira. Novamente, foi realizada a troca de monitor, passando para um do gênero masculino e solicitando a ele que cobrasse uma rotina de estudos de Carlos. Segue trecho do Relatório da Monitoria Especial disponibilizado pela pedagoga do curso, sendo modificado apenas o nome do aluno:

“O Trabalho de Monitor”

A Monitoria Especial consiste em 03(três) aulas semanais com período de 4hs/ aula, totalizando 12 horas semanais, com o intuito de orientar e tirar dúvidas do aluno Carlos referentes às disciplinas de Topografia, Solos e Gestão de Saúde Pública.

Atividades Realizadas:

O aluno em questão participa das aulas normalmente e o material didático (apostilas, slides e atividades avaliativas) é o mesmo disponibilizado para os demais da turma. O assunto explicado pelo professor naquela semana é novamente explicado ao Carlos, com uma linguagem de fácil entendimento, tendo em vista sua dificuldade em assimilar o conteúdo explicado no período de aula normal.

Diante das dificuldades do aluno, o monitor elaborava atividades extras e de forma interativa estimulava o aluno como deveria proceder para resolver as atividades.

Momento Aluno:

Como numa rotina o aluno chegava, guardava o celular e preparava o material da aula. Depois iniciávamos uma conversa de seu assunto preferido, em média 10 minutos, depois evoluíamos nas atividades, havia uma pausa para o lanche que durava em média 40 minutos e no retorno continuávamos as atividades.

Relato do Monitor:

Carlos é um aluno que demonstra muita insegurança, medo de errar, apresenta dificuldades de absorver e guardar o conteúdo das disciplinas. O que era ensinado num dia no outro já não se lembrava com precisão, sendo necessário recordar diariamente assuntos discutidos em sala, como num exercício diário para relembrar a matéria estudada.

Com o decorrer das aulas de monitorias (2017/1) e com o apoio dos professores que acompanharam de perto as aulas de monitoria, um passo importante na evolução do Carlos foi encontrar maneiras (rotinas) para fazer com que o conteúdo das aulas fosse compreendido pelo aluno, que demonstrou uma grande evolução nas aulas de monitoria.

Desde que este monitor iniciou, o aluno Carlos logrou êxito e foi aprovado em Topografia, Solos e Gestão de Saúde Pública (2017/1), ou seja, 100% de aprovação das matérias ofertadas para o aluno Carlos;

Participar de uma monitoria especial como monitor foi uma experiência única,

estou completamente realizado em perceber a grande evolução do aluno. Agradeço em especial à pedagoga, ao coordenador do curso e aos professores com quem tive a honra de trabalhar. Deixo aqui os meus agradecimentos”.

Resultados e Discussão

De acordo com Vigotski (2010a), toda pessoa é capaz de aprender, mas é preciso descobrir por qual via a pessoa aprende.

O ingresso de um aluno com autismo nível 1 no curso Bacharelado em Saneamento Ambiental causou, e ainda causa, um certo desconforto nos profissionais que nele trabalham. Porém, desde o momento em que foi detectado que Carlos necessitava de atendimento especial, várias ações pedagógicas foram realizadas com o intuito de incluir o aluno e torná-lo um sujeito ativo no processo de aprendizagem.

A cada período letivo, novos professores e novas disciplinas são ofertadas ao aluno Carlos. No entanto, ao realizar essa pesquisa no ano de 2018, percebemos, nas falas dos professores e pedagoga, que não há medo, mas uma busca de possibilidades para que o aluno aprenda os conteúdos das disciplinas cada vez mais avançadas no curso.

“Fiquei sabendo que Carlos é viciado em jogos de playstation e que para passar de fase, ele assiste tutoriais até em outras línguas. Então, eu acho que posso preparar um tutorial da minha disciplina para ele” - disse o professor para a pedagoga em uma conversa informal. Essa fala do professor remete a Vigotski (2010b), quando ele diz que

[...] o material humano possui uma infinita plasticidade em um meio social completamente organizado. Tudo no homem pode ser educado e reeducado sob uma correspondente interferência social. Neste caso, o próprio indivíduo não deve ser entendido como forma acabada, mas como uma permanente e fluente forma dinâmica de interação entre o organismo e o meio (p. 284).

O aluno em questão necessita de estímulos constantes no que tange às atividades escolares, utilizando materiais concretos de aprendizado, participando de atividades que envolvam a memória visual, sendo respeitado em suas particularidades.

Realizar esse estudo sobre o aluno Carlos propiciou a compreensão das ações pedagógicas realizadas na instituição a fim de incluí-lo nos processos de ensino e aprendizagem. Apesar dos desafios encontrados no cotidiano, Carlos é visibilizado como um sujeito de possibilidades de aprendizagem sendo respeitados o seu tempo e seu ritmo para que essa aprendizagem ocorra.

Considerações Finais

O ingresso de alunos público-alvo da Educação Especial nos cursos superiores do instituto federal tem mostrado as fragilidades no corpo técnico e corpo docente do instituto, bem como os desafios para planejar e implementar as ações didáticas pedagógicas para esse público.

Percebemos que a inclusão do aluno com TEA está sendo construída a partir do ingresso de Carlos no Instituto. Outros alunos que possam ingressar no futuro já não encontrarão tantas barreiras no que se refere às práticas pedagógicas, visto que os docentes estão experienciando, vivenciando e criando atividades a partir desse aluno com TEA. Sabemos que cada aluno, mesmo que tenha a mesma condição do aluno Carlos, poderá trazer outras demandas. Isso porque cada sujeito é único em sua aprendizagem, seja público-alvo da Educação Especial ou não.

Cabe salientar também que o conhecimento sobre o autismo é muito importante quando se pensa em formação de professores, mas não pode se encerrar apenas nesse somatório de conhecimentos. É necessário que os docentes adotem uma abordagem de inclusão, acolhendo e compreendendo o outro em suas subjetividades. Vigotski (1997, p. 82) nos fala que “[...] A educação social vencerá a deficiência”.

Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION - APA. **DSM-5: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2013.

ASSUMPÇÃO JÚNIOR, F. B.; KUCZYNSKI, E. **Autismo infantil: novas tendências e perspectivas**. São Paulo: Editora Atheneu, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Secretaria de Educação Especial, Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2022.

BRASIL. **Decreto Nº 6.949 de 25 de agosto de 2009. Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**, Brasília-DF, Agosto 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 27 ago. 2022.

BRASIL. **Decreto 8368 de 2 de dezembro de 2014, Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/Decreto/D8368.htm. Acesso em: 27 ago. 2022.

BRASIL. **Lei 13.146 de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência), 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 27 ago. 2022.

LÜDKE, M., ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1983.

GIL, A. C. **Estudo de caso**. São Paulo: Atlas, 2009.

OLIVATI, A. G.; LEITE, L. P. Experiências acadêmicas de estudantes universitários com transtornos do espectro autista: uma análise interpretativa dos relatos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 25, n. 4, p. 729-746, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbee/v25n4/1413-6538-rbee-25-04-0729.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2021.

SANTOS, W. F. dos; SANTANA, V. S.; DIAS, L. de S. S.; TEIXEIRA, C. M. D.; PONDE, M. P. A Inclusão da Pessoa com Autismo no Ensino Superior. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade, [S. l.]**, v. 9, n. 3, 2020. DOI: 10.9771/re.v9i3.33786. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/33786>. Acesso em: 6 set. 2022.

SILVA, S. C. da; SCHNEIDER, D. R.; KASZUBOWSKI, E.; NUERNBERG, A. H. Estudantes com transtornos do espectro autista no ensino superior: analisando dados do Inep. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/fvzHNXfHzkFcPTMkcY9gPxd/?lang=pt>. Acesso em: 31 ago. 2022.

SILVA, V. C.; MOREIRA, L. C. O estudante com Transtorno do Espectro Autista nas universidades brasileiras. **Revista Educação Especial, [S. l.]**, v. 35, p. e16/1–25, 2022. DOI: 10.5902/1984686X68655. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/68655>. Acesso em: 2 set. 2022.

VIGOTSKI, L. S. Obras escogidas. Tomo V – **Fundamentos de Defectologia**. Madri, Espanha: Visor, 1997.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010a.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Martins Fontes. São Paulo, 2010b.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PEDAGOGIA HOSPITALAR JUNTO AO ALUNO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Hedlamar Fernandes¹

Hiran Pinel²

Para início de conversa

Uni-vos, homens de todos os países, formai uma única família! A mãe da vida é a afeição e não o ódio! (GORKI, 2013, p. 123).

O presente ensaio tem como pressuposto a consideração de que as práticas educativas realizadas na classe hospitalar, no leito do hospital ou em domicílio se configuram na mediação com O OUTRO, ou com os outros, e é esse outro que oferece às práticas seu espaço-tempo de vicissitude. A pedagogia hospitalar compreende o atendimento pedagógico oferecido às crianças internadas, cuja função do docente pressupõe uma articulação com a equipe multiprofissional para uma vivência/atitude que atenda às necessidades de integralidade do cuidado à criança hospitalizada e público-alvo da educação especial potencializando a interlocução saúde-educação.

Sendo assim, este estudo objetiva de modo discursivo e reflexivo descrever compreensivamente uma prática pedagógica realizada por uma professora, junto a uma criança público-alvo da Educação Especial, que se tornou cega devido possuir uma doença crônica e que se encontra em atendimento educacional hospitalar.

Oliveira (2011) pontua que o trabalho docente na pedagogia hospitalar

1 Professora do Instituto Federal do Espírito Santo – IFES, na disciplina de Educação Especial do curso de Letras; professora de Atendimento Educacional Especializado e professora do curso de Pós-Graduação Lato Sensu de Práticas Pedagógicas e Ensino Aprendizagem. Doutora e mestra em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, na linha de Pesquisa: Educação Especial e Processos Inclusivos. Graduada em Pedagogia e Letras Português em andamento. Pós-graduação em Dinâmicas Práticas para o Ensino Superior; Docência para o Ensino Superior e Psicopedagogia. E-mail: hdlamarfernandes@hotmail.com.

2 Bacharel em Psicologia. Licenciado: Psicologia, Pedagogia, Filosofia, Biologia e Matemática. Mestre em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo, PPGE - UFES; Doutor em Psicologia pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Pós-doutorados: Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais e pela UFES/CE/PPGMPE. Professor titular; professor permanente da UFES/ PPGE. E-mail: hiranpinel@ig.com.br.

pode se dar em diferentes faces: nas unidades de internação; na ala de recreação do hospital; com a classe hospitalar; com o setor de recursos humanos do humano; com a equipe de gestão em saúde, ministrando e organizando cursos para profissionais que atuam no hospital; com os acompanhantes e/ou familiares dos pacientes, dentre outras coisas.

Assim,

Têm direito ao atendimento escolar os alunos do ensino básico internados em hospital, hospital-dia, hospital-semana, em serviços ambulatoriais de atenção integral à saúde ou em domicílio; alunos que estão impossibilitados de frequentar a escola por razões de proteção à saúde ou segurança abrigados em casas de apoio, casas de passagem, casas-lar e residências terapêuticas. Para estudantes nessas condições, as secretarias de Educação e de saúde devem oferecer alternativas para que continuem estudando e estejam aptos a retornar à escola assim que cessar o tratamento ou a condição especial que os obrigou a ficarem fora da rotina escolar [...]. Compete à secretaria de Educação, por exemplo, contratar e capacitar os professores e definir os recursos financeiros e materiais para a execução das tarefas. Em respeito às capacidades e necessidades educacionais dos alunos, a sala dessa classe deve favorecer o desenvolvimento de atividades pedagógicas, ter mobiliário adequado, instalações sanitárias próprias, completas, suficientes e adaptadas, além de espaço ao ar livre para atividades físicas e ludo pedagógico. Em casos especiais, o atendimento poderá ser feito na enfermaria, no leito ou no quarto de isolamento quando o aluno tiver restrições por sua condição clínica ou do tratamento (BRASIL, 2002).

Sendo assim, aqui e agora pontuamos a descrição de uma prática pedagógica de uma professora do ensino fundamental I, de seus modos de ser diante de seu cotidiano existencial, os quais incluem a prática do uso de um recurso lúdico pedagógico, um jogo de pinos de encaixe (do seu acervo pessoal) com o aluno que necessita de dar continuidade aos estudos devido passar a maior parte do tempo hospitalizado. A descrição do vivido torna-se um convite ao leitor para que se produza uma reflexão sobre os modos de ser professora de criança com deficiência e que por direito frequenta a classe hospitalar.

Pinel (2015) pontua que

Tais cidadãos da educação, inseridos na classe hospitalar sob a intervenção de uma professora de Educação Especial, devem ser considerados nas suas singularidades, no seu jeito individual de aprender, exigindo com isso professoras (e ou professores) que ensinem nesse processo vivido “singular-plural”, estando o estudante seja em que espaço-tempo estiver, seja concreto ou simbólico, online ou presencialmente na classe escolar ou hospitalar, ou na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) ou em sua residência ou em outro lugar educativo escolar e não escolar (p. 08).

Para realizar uma analítica existencial dos dados, adotamos como fundamentos teóricos a psicologia fenomenológico-existencial de Rollo May (1909)

e Paulo Freire (1921) cujos pensadores são existencialistas. Freire compreende uma consciência marcada pela afetividade, mas, existencialmente voltada para uma cognição e corpo movido pelo sentimento, valorizando a criticidade da pessoa diante do ser do mundo dela.

Já May, se destaca na crise humana, marcado pelo afeto, daquele que é ser no mundo, pois, para o autor a pessoa existente pode dar aquele surpreendente passo final da consciência, de um sujeito que sabe também ser um objeto: prever, no tempo futuro, nossa própria morte - isto é, 'em algum momento futuro deixarei de ser'. Segundo o autor, a consciência é atrelada especialmente ao afeto, ainda que esse último fenômeno mova a cognição e o corpo.

Ambos os autores, ainda que se diferenciem pela base filosófica, citam um conceito de pessoa interligada com o mundo, ser no mundo, dos quais nos apropriamos para desvelar os modos de ser dessa professora, que será chamada neste ensaio de Cândida e seu aluno Naruto, que se tornou cego devido a uma doença crônica denominada craniofaringioma.

Sob essa linha de pensamento, o mundo desta professora desvelou-se como um conjunto de relações significativas à sua existência, entre as quais incluímos as dificuldades enfrentadas por ela para se reinventar diante do aluno hospitalizado. Enquanto ser-no-mundo, Cândida se confronta com esses percalços, falta de material didático, atendimento demorado no hospital, enfermarias com superlotação, mas procura transcendê-los sempre que possível, vivendo a experiência de ensinar a criança num espaço-tempo que também ocorre o aprendizado, utilizando como recurso didático um jogo de pinos de encaixe no leito hospitalar, numa prática educativa e construtiva que dá sentido à sua vida e a de seu aluno, por meio da criatividade.

Assim Freire (1983) pontua que

O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito face ao mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o “como” de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato (p. 87).

O jogo de pinos que faz parte da sua prática pedagógica inventiva e afetiva, a criança não apenas brinca cumprindo o objetivo primário do brinquedo, mas também pode dar outras funcionalidades para as peças, adequando-as a outros jogos e atividades. Sendo assim, Cândida provoca/evoca em seu aluno o exercício da curiosidade, estimulando a imaginação, a intuição, as emoções, pois, “afinal, o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente “lido”, “interpretado”, “escrito” e “reescrito”” (FREIRE, 2015a, p. 95).

As práticas pedagógicas serão a cada instante, locuções do momento e

das circunstâncias atuais e sínteses passageiras que se organizam no processo de aprendizagem, pois, como sinaliza Certeau (1994), a vida sempre escapa e se inventa de mil maneiras não autorizadas, com movimentos táticos e estratégicos.

Como ensinar exige comprometimento, a prática pedagógica realizada por essa professora no ambiente hospitalar revela o outro da relação educativa, pois, o outro pode/deve, muitas vezes, resistir e não entrar no jogo proposto pela prática pedagógica. Neste sentido, a compreensão/enfrentamento dessas resistências, configuram à pedagogia um papel fundamental. Por entre resistência/desistências e insistências, a pedagogia se faz prática e reside entre nós.

Neste mosaico Freire (2015b) pontua que, “outro saber de que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativa-crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo” (p. 96).

Nosso envolvimento com Cândida revelou novos “modos de ser sendo no ser-junto (e no ser-com) ao outro com mundo” (PINEL, 2015), que nos motivaram a ir à cata dos sentimentos, emoções, desejos, raciocínios, tomadas de decisão, soluções de problemas – dentre outros aspectos “afetivo-cognitivos” que intervieram na subjetividade desta professora, não só para ajudá-la a criar essa prática pedagógica, mas que também a constituíram como ser professora de uma criança com deficiência.

Deste modo May (1988) sinaliza que “estar junto significa estar junto no mesmo mundo. O mundo deste paciente em particular deve ser percebido de dentro para fora, ser conhecido e visto o máximo possível pelo ângulo daquele que habita nele” (p. 129). Assim, a prática pedagógica permite um processo de decisão e humanização que ambos vão construindo ao longo de suas existências. Aluno e professora enquanto ser no mundo e com o mundo se percebem como sujeitos da própria construção dos saberes e fazeres, pois, a mediação não se concentra entre Naruto, o aluno público-alvo da Educação Especial e o conhecimento, por meio da professora, que atuaria como uma espécie de ponte, mas entre ambos movidos de uma curiosidade epistemológica e o mundo que os cercam.

A discussão sobre o direito e acesso à educação para todos preconizada na Constituição Federal (1988) e, posteriormente, com o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), tem estimulado o reconhecimento e a necessidade de uma educação em diferentes espaços-tempos, extrapolando os muros da escola. Nesta senda, com a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994), apresenta o termo “Classes Hospitalares”, pontuando a potência da execução do direito à educação às crianças e adolescentes hospitalizados:

Tem direito ao atendimento escolar os alunos do ensino básico internados em hospital, em serviços ambulatoriais de atenção integral à saúde ou em

domicílio; alunos que estão impossibilitados de frequentar a escola por razões de proteção à saúde ou segurança, abrigados em casa de apoio, casas de passagem, casas-lar e residências terapêuticas (BRASIL, 2002, p. 14)

Percebe-se, assim, que existem leis que sustentam a educação em ambientes hospitalares, fortificando e legitimando o direito à educação. No entanto, embora esse direito seja reconhecido oficialmente, ainda é desconhecido por uma grande parte da população e, muitas vezes, restritos a aspectos burocráticos, dificultando o acesso das pessoas, longe de ser efetivado e tornado realidade (ZAIAS; DE PAULA, (2010).

Nesse contexto, a questão que serviu como bússola na construção deste ensaio científico é a seguinte: o “que é” e “como é” ser professora de uma criança público-alvo da Educação Especial, que possui uma doença crônica que lhe causou cegueira e que realiza uma prática educativa em um leito de hospital?

1. O processo fenomenológico do estudo

O percurso metodológico utilizado neste ensaio científico, a fim de trazer à tona, pela via da compreensão, as vivências do fenômeno, exige do pesquisador um contato com a vivência subjetiva do fenômeno, compreendido como ser no mundo. É necessário um contato significativo com o outro, que chamaremos de “envolvimento existencial”, e que, ao nosso perceber, corresponde à *epoché* husserliana, procurando, de modo não idealizado, a suspensão dos julgamentos e das teorizações a respeito do fenômeno:

Assim, May (1980) pontua que,

Fenomenologia é o esforço para considerar o fenômeno como é dado. É esforço disciplinado para aclarar a mente das suposições que tão frequentemente nos levam a ver no indivíduo tão-somente nossas próprias teorias, ou os dogmas de nossos próprios sistemas. É o esforço para experimentar, em vez disso, os fenômenos em sua inteira realidade, abertura e boa vontade para escutar [...] (p. 24-25).

Sendo contexto, o método fenomenológico deste ensaio será o mais apropriado para o desenvolvimento do tipo de estudo que nos propomos a realizar, pois esta é uma abordagem que permite um desvelamento da experiência tal como se manifesta na vivência cotidiana e imediata da professora da classe hospitalar, que está sujeita à facticidade da existência.

Assim, no decorrer desse estudo, o sujeito da pesquisa foi desvelado como um ser no mundo que está sempre em movimento (PINEL, 2015), um ser humano encarnado dentro de uma determinada realidade sociopolítica, histórica e existencial, pois, “o homem é homem e o mundo é histórico-cultural na medida em que, ambos inacabados, se encontram numa relação permanente” (FREIRE,

2015a, p. 101).

Diante disto, analisaremos a prática pedagógica realizada por esta professora, o lugar social de Cândida como professora que atua com designação temporária, que luta constantemente para dar continuidade aos seus estudos e que provavelmente sente na pele as dificuldades enfrentadas em ser professora da Educação Especial, devido à falta de recursos materiais e econômicos, o espaço-tempo onde foi realizada a prática pedagógica (isto é, o leito do hospital), dentre outros fatores que ajudam a “encarnar” aqui e agora o fenômeno Cândida.

2. Resultados e discussão: o desvelar da prática pedagógica no ambiente hospitalar

No intuito de compreender a prática pedagógica realizada pela professora Cândida, torna-se necessário e urgente, primeiramente, compreender em que lugar e tempo o sujeito está situado, para a partir daí, termos condições de acessar uma teoria e empregá-la com sabedoria, pois, “se não tomamos conhecimento desse ‘lugar’, arriscamo-nos a um maltrato da técnica, a um exercício meramente errado [...]” (RIBEIRO, 1997, p. 13).

Sendo o leito do hospital o espaço-tempo em que ocorre o ensino-aprendizagem, aluno e professora se entregam ao vivido com ser no mundo e com o mundo, pois, se sentem motivados a se redescobrirem como sujeitos autônomos, tendo a capacidade de assumir essa dependência que se encontra encarnada na nossa finitude, tornando-os livres para permitir que caiam as barreiras de preconceito e discriminação.

Assim, o presente estudo se materializou a partir de uma prática educativa realizada no leito de um hospital infantil e público, num momento em que tanto a professora quanto o aluno se encontram fragilizados, já que o ambiente é comprometedor. Docente e discente sofrem na pele o descaso do Estado, seja pelo sucateamento do sistema público de saúde, levado a cabo principalmente a partir de 2016, seja pela má atuação do governo brasileiro.

Além disso, outras decisões do governo federal que não dizem respeito as infecções propriamente ditas, acabaram por afetar o cotidiano existencial de Cândida e Naruto, como por exemplo a nova Política Nacional de Educação Especial (PNEE), publicada em setembro de 2020, que abre um precedente para ampliar a matrícula de alunos com deficiência em escolas especiais, dificultando a inclusão.

Nesse sentido, a prática educacional desenvolvida no leito de um hospital infantil e público é um ato de resistência diante das dificuldades que sofre cândida, professora da educação especial, cujo espaço-tempo lhe falta recursos, anunciando e denunciando a realidade sentida. Assim, “não apenas fala do que pode vir, mas, falando de como está sendo a realidade, denunciando-a, anuncia

um mundo melhor” (FREIRE, 2015a, p.89).

Para tanto, a prática pedagógica em tal ambiente desvela um mundo de possibilidades para a professora e para a criança com deficiência, pois o brincar os reabilita da “paralisia” que o espaço do hospital provoca, e ao mesmo tempo, trata-se de uma prática pedagógica realizada por uma professora, isto é, ambos se abrem e compartilham a atividade educativa.

Sob essa égide, compreende-se que a atividade pedagógica planejada pela docente, nos parece movida de intencionalidade, pois, não é transferência de saber de uma autoridade que é dona do conhecimento para um aluno em posição hierárquica inferior, mas um encontro entre sujeitos através do diálogo. O sentido de tal planejamento provavelmente significa uma abertura de querer bem ao aluno, uma abertura que disponibiliza à alegria de viver diante da hospitalização.

Quanto à prática educativa planejada, trata-se do uso de um jogo de pinos de encaixe, que auxilia a percepção, o controle de forças, possibilidades de exploração, cujo jogo não foi escolhido por acaso. Tal jogo permite também estimular as habilidades motoras finas das crianças, a concentração, autoestima, proporções, dentre outras coisas, uma vez que adquirem agilidade, autonomia e destreza em suas mãos quando brincam com eles.

Machado (1998) pontua que,

A ética do brincar abarca a necessidade de um adulto atento, altivo, altruísta e imperativo para que o brincar possa fluir, requer um adulto capaz de admitir a temporalidade dessa vivência e, ao mesmo, capaz de reconhecer que assegurá-la é sua responsabilidade (p.30).

O pontapé inicial da prática pedagógica se dá quando a professora diz: *“Hoje nós vamos aprender a contar os pinos e encaixá-los no lugar certo. Você precisa de descobrir quantos furos existem no tabuleiro e se há pinos suficientes para serem encaixados. Que tal heim Naruto?”*. Enquanto isso, Naruto permanece atento e vai logo se levantando do leito à espera do recurso didático, que a professora coloque em suas mãos o tal brinquedo - ela o faz pelo cuidado (Sorge).

Ao interagir com o aluno, seu tom de voz, expressão corporal debruçada e atenta, parece-nos que a professora procura fazer-se presença na vida do aluno, estimulando-o o que se denomina “ser mais”. Cândida assume sua vocação ontológica, conforme pontifica Freire (2015b), e ela se explicita, no seu ser-junto: *“Naruto, pegue os pinos, eu estou aqui, vamos encaixá-los nos furinhos que tem aqui (ela diz colocando os pinos nas mãos do paciente- aluno), cuidado, existem furinhos maiores e menores e os pinos precisam de ser encaixados de acordo com os tamanhos. Vamos, Naruto, você consegue”*. Cândida não vê Naruto como um sujeito sem condições de tal realização - que não é mesmo, o que o transformaria em alguém passivo e, conseqüentemente, tornaria o cuidado da professora numa

ação assistencialista de caridade.

Cândida constrói sua condição de ser no mundo e com o mundo, de ser professora, se estabelece num processo, não apenas a partir de um conhecimento legal, mas permite se envolver conscientemente em ação, em movimento, pois, “o importante é ser existencial” (MAY, 1988, p. 187).

Isso se confirma na declaração seguinte da professora, feita enquanto ela observava e analisava as mãos de Naruto entre os pinos: “*O que você está fazendo menino, heim? Quando terminar me fale sobre o que você fez, está bem?*”. Esse gesto, sugerimos que demonstra seu cuidado em criar uma atividade pedagógica compatível com as limitações da criança. Esse processo “experiential” de ser-com a professora, aqui-agora mãe da vida, como pontua o poeta, considera o talento de Naruto e sua disposição em ser no mundo das crianças cegas que resistem aos preconceitos contra os cegos - e ele enfrenta com inventividade.

Ambos possuem uma natureza dialógica, pois, o diálogo torna-se uma condição para a intersubjetividade, pois, discursam da natureza do próprio indivíduo, que só se constitui pelo reconhecimento do outro. Cândida e Naruto se tornam presença no espaço-tempo vivido, em um movimento rico e complexo, humanizando-se e tomando consciência do mundo em que habitam.

Os seus modos de ser criança cega pontua aí o que a professora proporcionou: Naruto cria uma autotranscendência, vivendo mais com a proposta pedagógica planejada pela professora, algo que o faz feliz no ser-com. O menino pela figura docente, revela-se enfrentando e solucionando criativamente propostas cognitivas propostas pela Outra de cuidado, que ensina, e o conhecer parece-nos ser movido pela energia do afeto e sua disposição corporal.

Depois disso, Naruto manuseou o jogo, colocando e tirando várias vezes do tabuleiro e disse: “*Professora, eu coloquei todos os pinos nos buraquinhos e sobram estes aqui (muitos risos). Esses pinos que estão encaixados aqui (ele diz apalmando o tabuleiro com as mãos) são os jogadores que vão jogar no meu time quando eu for técnico da seleção e estes que sobram são os reservas*”. “*Nossa, Naruto! Uau... Como você é esperto, meu campeão!*”.

Nesta senda é possível sentir que a educação deve partir da realidade para compreender a pessoa existente e ser posta a seu trabalho, pois, a prática educativa toma um sentido movido de plenitude quando permite uma relação entre a vida, a voz, e o pensamento da professora. Parafraseando Deleuze (2006) jamais será possível saber e controlar como alguém aprende.

Na sua narrativa podemos perceber que ela reconhece seu aluno como um verdadeiro herói comum, o do cotidiano, um sujeito que resiste, conforme a imagem abaixo, tal qual a professora que o ensina, ambos resistentes contra os preconceitos aos cegos, e contra a professora que insiste em ensinar para

aprender, e ambos ensinam-aprendem.



Fonte: foto do arquivo da autora.

Aqui, a alegria ajuda a romper padrões estabelecidos, assumindo “o risco necessário para desbravar novas fronteiras” (MAY, 1980, p. 288). O jogo de pinos, nesse caso, é um recurso pedagógico, como dissemos, transformado na forma de transcender um cotidiano de injustiças e de algumas precariedades do Estado no atendimento público de saúde que oferece aos cidadãos.

O enfrentar deste problema se dá através de uma prática lúdica - o brincar leva ao faz de conta, e as revelações de si, e o lúdico propriamente dito cheios de sonhos e fantasias. Ao mesmo tempo, Cândida em nenhum momento se coloca como uma super-heroína, uma “salvadora” que vai resolver todos os problemas do aluno - ela é presença. Só isso e isso é tudo: (pré)sença, que se faz antes de tudo.

Finalmente,

Ser presença humana no mundo tem a especificidade do refletir, da programação, da (trans)formação, uma vez que, “a vida torna-se existência e o suporte, mundo, quando a consciência do mundo, que implica consciência de mim, ao emergir já se acha em relação dialética com o mundo” (FREIRE, 2015b, p. 234).

A prática educativa proposta pela professora, nesse sentido, é uma ação de resistência, entendida aqui como manutenção de vínculos mínimos necessários à sobrevivência num ambiente hostil, em que o descaso do Estado brasileiro com a população empobrecida torna-se ainda mais crítica com a falta de recursos lúdicos.

A superação aqui-agora descrita se aproxima a um transcender o vivido de malogro, mágoa e outros, e que exige do cidadão criar e inventar enfrentamentos, lutas, forças internas, empoderamentos etc., (pró)curando obter algum sucesso (ou sucesso mesmo) nesses duelos de ação. Essas lutas emergem de um herói cotidiano e comum, repetimos. Esse ser comum (com)parece como todo ser no mundo, desvela-se para nós observadores

empáticos desse modelar. Aqui-agora não há um “alguém especial deusificado ou que produz piedade, mas, sim com-a-paixão. O ser humano, cheio de altos e baixos é nascido “gente como a gente”, mergulhado no ordinário - “modos de ser” encarnados, falhos, saudáveis, ensangüentados, desencantados, revoltados, opositores ao *status quo* estabelecido, tristes uns dias, e alegres nos outros, forças e fragilidades, gritos e silêncios, opondo-se às desumanidades e o gritando ativa e potentemente frente às humanidades benfazejas (PINEL, 2015, p. 32).

Palavras finais

É de May a afirmação de que a existência se refere ao vir-a-ser a uma contínua transformação e evolução. Com essas palavras, propomos as “considerações finais” deste ensaio científico, que pretendeu descrever compreensivamente uma prática pedagógica realizada por uma professora no leito de um hospital junto a uma criança que se tornou cega devido uma doença crônica e que se encontra em atendimento educacional hospitalar.

As práticas pedagógicas incluem desde o ato de planejar e a organização do movimento dos processos de aprendizagem até ao percurso no meio de processos que ocorrem para além da aprendizagem, de modo que permitem o ensino de conteúdos e atividades que são considerados vitais para aquele estágio de formação do aluno, e, por meio desse processo, criar nos discentes mecanismos de mobilização de seus saberes anteriores construídos em outros espaços-tempos educativos.

O docente, em sua prática pedagogicamente organizada, provavelmente deverá saber (re)colher, como ingredientes do ensino, esse aprendizado de outras fontes, de outros mundos, de outras lógicas, para encarná-las na qualidade de seu processo de construção do conhecimento e na ampliação daquilo que potencializa o momento pedagógico do aluno.

Nesse redemoinho do existir de ambos, pudemos compreender que o ser humano existe em movimento, (re)construindo os caminhos que trilham e sendo construído por eles, um ser capaz de fazer escolhas dentro de um mundo que é dado e que, nesse processo, tanto modifica quanto é modificado, tornando-se, assim, uma presença no mundo. Assim, o leitor pode ter percebido o fenômeno que pode desvelar os modos de ser professora, no seu ser-com (e ser-junto) Naruto, seu aluno com deficiência visual, um sujeito público-alvo da Educação Especial.

Como este ensaio procurou descrever, torna-se necessário compreender que a educação é um processo de participação, orientado pela construção conjunta do conhecimento entre educador e educandos - e o uso lúdico-pedagógico pela professora ao aluno, de um simples jogo de pinos, produz uma travessia de ensino-aprendizagem de sentido para ambos, criando uma educação não-escolar. Dessa

forma, é possível estimular o desenvolvimento pleno do aluno, pois “o educando que exercita sua liberdade ficará tão mais livre quanto mais eticamente vá assumindo responsabilidades de suas ações” (FREIRE, 2015b, p. 91).

A vida, por si só, produz a única crise real e suficiente; e graças à ênfase existencial no cuidado de ser professora, essas práticas pedagógicas são construídas diretamente visando a prosperidade do outro e de si mesmo.

Nas palavras de Cecília Meireles:

*Se há uma criatura que tenha necessidade de formar e manter
Constantemente firma uma personalidade segura e complexa,
Esse é o professor.
Destinado a pôr-se em contato com a infância e a adolescência,
Nas suas mais várias e incoerentes modalidades,
Tendo de compreender as inquietações da criança e do jovem,
Para bem os orientar e satisfazer sua vida, deve ser também um contínuo
aperfeiçoamento.
Uma concentração permanente de energias que sirvam de base e assegurem a
sua possibilidade,
Variando sobre si mesmo. Chegar a aprender cada fenômeno circunstante,
Conciliando todos os desacordos aparentes, todas as variações humanas nessa
visão total indispensável aos educadores.*

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, MEC/SEESP, 1994.
- BRASIL. Lei n. 8069/90. **Estatuto da Criança e do Adolescente. 1990**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm. Acesso em: 30 ago. 2022.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil. 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 30 ago. 2022.
- DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2006.
- CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2015.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Cortez, 1983.

GORKI, Maxim. **A mãe**. Tradução: Sérgio Persky e Augusto de Lacerda. S/c: Zero Papel/ Edições Digitais, 2013.

MACHADO, M. M. **Poética do Brincar**. São Paulo: Loyola, 1998.

MAY, Rollo. **Psicologia existencial**. 3. ed. Porto Alegre: Globo, 1988.

MEIRELES, C. Publicado no Diário de Notícias, Rio de Janeiro, em 10 de agosto de 1930.

OLIVEIRA, T. C. A inclusão do pedagogo hospitalar na equipe multiprofissional de saúde. Congresso Nacional de Educação, 10, 2011. **Anais [...]**, Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2011. p. 6037-6048.

PINEL, Hiran. A pedagogia hospitalar Brasil-Portugal: esboçando algumas pistas para o entendimento. In: PINEL, H.; SANT'ANA, A. S. C.; COLODETE, P. R. (org.). **Pedagogia hospitalar numa perspectiva inclusiva: um enfoque fenomenológico existencial**. Teresina: EDUFPI, 2015a, p. 80-83.

RIBEIRO, Jorge Ponciano. **Conceitos de Mundo e de Pessoa em Gestalt-Terapia – Revisitando o caminho**. São Paulo: Summus, 1997.

ZAIAS, E.; DE PAULA, E. M. A. T. A produção acadêmica sobre práticas pedagógicas em espaços hospitalares: análise de teses e dissertações. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 14, n. 3, p. 222- 232, 2010. DOI: 10.4013/edu.2010.143.07.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: RELATO DE UM ESTUDO DE CASO COM UM ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Michelle Soares Braga de Oliveira Silva¹

Douglas Christian Ferrari de Melo²

Lais Perpétuo Perovano³

Introdução

Este capítulo sobre a prática pedagógica no atendimento educacional especializado possui como base o relato de experiência dentro da sala de recurso multifuncional, descrito por Silva, Melo e Perovano (2021), autores que discorrem sobre a riqueza de possibilidades de um recurso simples como a caixa tátil, também chamada de caixa sensorial, a qual é utilizada como recurso didático-pedagógico. Assim, neste capítulo, iremos nos aprofundar um pouco mais sobre cada escolha apresentada para cada atividade.

Com o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, seguiu-se a orientação aos sistemas de ensino de que a oferta do atendimento educacional especializado fosse feita de maneira complementar no contraturno, e de que o professor, conforme Resolução CNE/CEB n.4/2009, art. 12, deve possuir, além da formação inicial que o habilite para o exercício da docência, formação específica na Educação Especial.

Entendemos que o professor da sala de recurso multifuncional atua como mediador no processo de aprendizagem do estudante público-alvo da Educação Especial, configurando-se, também, um mediador junto à família e

1 Especialista em Educação Especial e mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. E-mail: shellebraga78@gmail.com.

2 Doutor em Educação (UFES). Mestre em História e especialista em História das Relações Políticas (UFES). Licenciado em pedagogia (Unube) e em história (Ufes). Professor adjunto do Departamento de Educação, Política e Sociedade, professor do Programa de Pós-Graduação - mestrado profissional em Educação e professor do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. E-mail: dochris.ferrari@gmail.com.

3 Mestre e doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. E-mail: laisperpetuo13@gmail.com.

aos professores da sala de aula regular.

O Decreto nº 7.611/11, que dispõe a respeito do Atendimento Educacional Especializado, constitui-se uma ferramenta auxiliar na consolidação da inclusão escolar. Em seu art. 2, parágrafo 1º, incisos I e II, aduz que:

§ 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o caput serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

I – Complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou II – Suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

A partir desta orientação, ao serem instituídas as Salas de Recursos, foram fornecidos materiais pedagógicos para que as escolas tivessem o mínimo em busca da garantia efetiva da realização do Atendimento Educacional Especializado no intuito de remoção das barreiras à aprendizagem.

As salas de recursos multifuncionais cumprem o propósito da organização de espaços, na própria escola comum, dotados de equipamentos, recursos de acessibilidade e materiais pedagógicos que auxiliam na promoção da escolarização, eliminando barreiras que impedem a plena participação dos estudantes público-alvo da educação especial, com autonomia e independência, no ambiente educacional e social (BRASIL, 2012, sp).

Dentro da sala de recursos multifuncional podemos encontrar desde materiais altamente tecnológicos, como microcomputadores, *laptops*, impressora *laser* a jogos mais simples, como dominó de frases e caixa sensorial. Estes recursos são chamados de tecnologias assistivas. O termo Tecnologia assistiva, segundo a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Lei nº 13.146/2015, compreende:

Produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2015, sp).

Assim, entendemos como tecnologia assistiva tudo aquilo que auxilia na promoção ou na ampliação das habilidades funcionais, para que barreiras sejam quebradas, de modo que se permita a inclusão, a independência e a garantia do direito à acessibilidade. Conforme o Decreto nº 5.296/04, barreiras são os entraves ou “obstáculos que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento, a circulação com segurança e a possibilidade de as pessoas se comunicarem ou terem acesso à informação” (BRASIL, 2004).

Mesmo que haja recursos tecnológicos avançados, segundo Melo (2019,

p.111), “não podemos deixar de destacar e ficarmos atentos às pequenas soluções numa sala de aula, por exemplo, que, embora simples, muitas vezes tem o poder de solucionar problemas complexos”. Conforme o autor ora citado, a produção de materiais artesanais consiste naquilo que chamamos de tecnologia assistiva, a qual tem por intuito permitir que pessoas com deficiência possam realizar determinadas ações. Dentro desta perspectiva, a caixa sensorial aparece como um instrumento pedagógico significativo para o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que é de fácil confecção artesanal, e que pode se tornar objeto de mediação, transformando-se num importante instrumento de conexão para o desenvolvimento da criança.

Considerações iniciais

Este trabalho é um relato de experiência que buscou abordar as práticas pedagógicas desenvolvidas com um estudante com deficiência visual (cegueira congênita). A pesquisa foi desenvolvida ao longo de oito meses dentro da sala de recursos multifuncionais. A análise realizada versou sobre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski, a partir de uma abordagem qualitativa para a compreensão do processo.

Podemos afirmar, com base nos resultados obtidos na prática pedagógica com o recurso didático caixa sensorial, associado à mediação e à flexibilidade na estratégia pedagógica, que houve o favorecimento no avanço da aprendizagem e do desenvolvimento do aluno. Sendo assim, esperamos que este relato contribua para a difusão de estratégias pedagógicas que favoreçam um atendimento apropriado (SILVA; MELO; PEROVANO, 2021).

Para que haja inclusão, é necessário que sejam enfocados auxílios e serviços especiais que viabilizem as mesmas condições do processo de ensino-aprendizagem a todos os alunos. Para que isso ocorra, é demandado um bom planejamento, bem como deve ser feita a melhor escolha de estratégia pedagógica, o melhor recurso educacional apropriado a cada aluno, e observada a flexibilidade e a reavaliação do processo pedagógico ao seu final.

Quando pensamos em oferta de um ensino de qualidade, é preciso termos em mente como ocorre o processo de ensino-aprendizagem dentro do ambiente escolar. Segundo Silva, Melo e Perovano,

Para tanto, Vigotski (2011) descreve que lei geral de desenvolvimento é igual para todas as pessoas, “primeiro um meio de influência sobre outros, depois – sobre si. [...] Através dos outros constituímos-nos” (p. 24). Porém, existem especificidades na organização sociopsicológica da pessoa com deficiência e, por isso, o processo de internalização dos conceitos requer o uso de caminhos indiretos. Logo, segundo Raasch e Cristofoleti (2020), evidencia-se a importância e a necessidade de se pensar em práticas

pedagógicas de qualidade e que, por caminhos indiretos, possibilitem uma aprendizagem qualitativa (SILVA; MELO; PEROVANO, 2021, p. 2).

Nesta direção, buscamos compreender o desenvolvimento humano considerando as compensações sociopsicológicas da pessoa com deficiência. De acordo com Vigotski, um estudo nesse âmbito que se pretenda integral “[...] não pode limitar-se a determinar o nível e gravidade da insuficiência, mas inclui obrigatoriamente a consideração dos processos compensatórios, ou seja, substitutivos, super estruturados e niveladores, no desenvolvimento e na conduta da criança” (VIGOTSKI, 1997, *apud* SILVA; MELO; PEROVANO, 2021, p. 2).

Os processos compensatórios não significam a eliminação da deficiência, mas a impulsão para que, de modo natural, algo consiga atingir o fim principal para o qual foi delineado. Há neste intercurso, então, a atenuação da dificuldade para que se efetive a construção do processo educativo.

Nesse ínterim, cumpre lembrarmos que o processo educativo se dá em diversos espaços, porém, é na escola que ele é direcionado de maneira intencional, como afirmam Raasch e Cristofoleti:

É na escola que, de forma deliberada, começa o processo do desenvolvimento intelectual da criança, por meio da intencionalidade da ação pedagógica, em relação à apropriação dos conceitos sistematizados pelas práticas culturais. Pressupõe-se que, da interação e mediação entre sujeito-objeto-sujeito, emergem e se consolidam processos psicológicos fundamentais para a constituição humana (RAASCH; CRISTOFOLETI, 2020, p. 85).

Como já mencionado, a intencionalidade das ações pedagógicas proporciona a impulsão para a superação das barreiras. Nessa direção, a cegueira não é uma condição que impeça a aprendizagem, pois uma criança cega que é inserida em um contexto social, com qualidades de experiências sociais, poderá aprender como qualquer outra criança.

A dificuldade por conta da limitação provocada pela deficiência, se mediada e estimulada por estratégias pedagógicas realizadas no âmbito do Atendimento Educacional Especializado, poderá transformar-se em uma compensação relativa ao funcionamento psicológico devido à plasticidade do processo de desenvolvimento, assim permitindo avanços no processo de aprendizagem.

Desenvolvimento da prática

Por isso, considerando os diversos tipos de recursos educacionais, é importante observarmos a escolha da ferramenta que mais for adequada a um determinado aluno, em um dado momento. Os recursos, como já vimos, podem ser de alta tecnologia ou mais modestos, como uma simples caixa sensorial.

O trabalho desenvolvido foi realizado com um aluno de idade de 7 anos,

que apresenta cegueira congênita e fenda palatina. O relato de experiência gerado pelo estudo ocorreu no ano de 2017, em uma escola polo em Deficiência Visual na Região metropolitana da Grande Vitória, no Espírito Santo. Em instituições como esta, o profissional à frente da sala de recursos multifuncional deve ser especializado na área de atuação – neste caso em deficiência visual – bem como a sala deve possuir materiais diferenciados, como: impressora braille, computador com sistemas como *NVDA*, *Dosvox*, entre outros.

Para que possa atuar de maneira efetiva, é necessário que o professor do atendimento educacional especializado conheça bem o seu aluno. Nesse sentido, em primeiro momento há uma conversa com os pais ou responsáveis na busca do máximo de informações sobre a criança, desde o nascimento até aquele momento, principalmente sobre as questões pedagógicas.

A princípio, as informações trazidas pela mãe eram de que Felipe⁴ tinha 7 anos, possuía cegueira congênita e não falava por conta da fenda palatina. O menino era esguio, muito seletivo com a comida, que era pastosa, e dada por meio de mamadeira, para que não houvesse chance de engasgo ou possível acidente, o qual poderia ser fatal para a criança. Felipe se encontrava em meio a cirurgias por conta da fenda palatina, assim como envolto em muitas consultas para o acompanhamento nutricional e por atividades escolares que não conseguia acompanhar.

Após a conversa inicial com a mãe, houve o primeiro encontro com Felipe. Para este primeiro encontro, a proposta era de conhecer a criança e o que ela tem a expressar, o que é feito por meio de um objeto comum como, uma caixa de papelão com vários objetos relacionados à aprendizagem, como lápis de cor, papel branco ou colorido, peças de quebra cabeça, massinha, tesoura e cola. Estes materiais devem ser usados de maneira livre pela criança, ao mesmo tempo em que conversamos. Assim, por meio da observação, podemos obter informações de modo subjetivo, como: reação, organização, apropriação, imaginação, criatividade etc.

Neste primeiro encontro, Felipe demonstrou medo. Durante todo o tempo segurou a mão de sua mãe, demonstrando ter medo do novo, de escola nova, de uma professora nova e do ambiente estranho. Não era possível nem tocar nele para conduzi-lo a algum lugar seguro, como se sentar no tapete de EVA para construir o momento de interação, por exemplo.

Com base nas informações alcançadas no primeiro encontro com a mãe, buscamos construir, no segundo encontro com Felipe, a base para a articulação do trabalho pedagógico a ser realizado a partir daquele momento. Como vimos, a função do professor do Atendimento Educacional Especializado é pensar a melhor estratégia para potencializar o desenvolvimento da criança na intenção

4 Nome fictício para o presente estudo, a fim de preservar a identidade da criança.

de eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização. A principal barreira naquele momento era a de conexão com Felipe.

Respeitando a necessidade do aluno não querer ser tocado, ou tocar nos objetos, foi proposto junto à família um tempo de 30 minutos, 2 vezes por semana, para os encontros. Porém, por conta da distância e das dificuldades da família, ficou acordado 1 encontro semanal de 30 minutos. O tempo estimado de 30 minutos foi pensado para o período de um mês, a partir do qual este momento seria aumentado gradativamente, a cada encontro, conforme a aceitação da criança, até que chegasse a uma hora de atendimento. Assim, foi elaborado um Plano de desenvolvimento individualizado mensal, com objetivos e metas a serem transpostas, e que foram reavaliadas a cada 3 meses.

Destacamos que é importante avaliar as atividades propostas para que possamos melhorar o ensino aprendizagem. Assim, poderemos trazer, de forma clara, os objetivos e as metas educacionais e observarmos se os alunos estão se desenvolvendo dentro do esperado. Caso não estejam, são necessárias mudanças, seja no método, no processo ou no material utilizado.

No primeiro mês foi apresentada e introduzida naquela rotina a sala de recursos. A mãe acompanhou e participou junto com o filho das atividades propostas, até que Felipe explorasse o ambiente e se sentisse tranquilo e seguro com o local e a professora.

Para uma criança cega, o toque é essencial aos objetos, pois é por meio da sinestesia que ela irá contextualizar e significar o mundo à sua volta. Segundo Batista:

Uma criança não vai ter noção de gato por ver um gato, mas por integrar os dados sensoriais e explicações verbais que lhe permitam identificar e descrever um gato, estabelecer distinções entre gato, cachorro e rato, e no processo de educação formal, adquirir noções cada vez mais profundas e complexas sobre os seres vivos e suas propriedades (BATISTA, 2005, p.13).

O reconhecimento da sala de recurso foi de extrema importância, pois a cegueira congênita traz peculiaridades, constituindo uma experiência diferente daquela em que uma pessoa ou uma criança tenha ficado cega depois de conceitos estabelecidos. A criança com cegueira congênita não possui lembrança residual do objeto, por isso, tem a necessidade de elaboração de desenvolvimento de conceitos por meio de experiências significativas. É necessário que ela toque no computador e nos brinquedos que havia na sala, que se sente no chão da sala com tapetes em EVA, sinta a textura, entre outras ações, para que assim possa criar conceitos.

Tudo era muito estranho para Felipe: o computador, quando ligado, causava estranheza e incômodo por causa do sistema Dosvox. Então, ele tampava os ouvidos e pedia para desligar, dizendo a única palavra com a qual se comunicava naquele momento: “não”. Manusear os objetos que apresentavam informações

em braile também foi um grande desafio, e em tudo que pudesse trazer um sentimento de insegurança, era como dar um passo atrás.

No chão da sala foi disposto um tapete de EVA, e foram colocadas algumas almofadas em torno de Felipe para que ele se sentisse seguro. Nesta etapa, foi apresentada a caixa sensorial ou tátil. A caixa é um brinquedo pedagógico construído com madeira, mas também pode ser construída de papelão. É colorida e possui uma abertura em uma das laterais, e dentro dela há um par de peças que têm texturas, materiais e tamanhos diferentes. A criança irá colocar a mão dentro dela para acessar as peças do brinquedo e encontrar seu par, mas ela pode ser utilizada de outros modos, conforme a criatividade do professor.

No segundo mês, a caixa tátil já fazia parte do mundo de Felipe. Embora já fosse conhecida, o medo do novo e a insegurança de colocar a mão dentro daquele buraco ainda persistiam. Assim, em primeiro momento, foi o barulho das peças dentro da caixa, quando eram movimentadas, o que estabeleceu a primeira conexão com Felipe.

A partir da curiosidade demonstrada por ele, foi possível trabalhar com a caixa tátil da seguinte maneira: as peças eram retiradas e entregues na mão de Felipe, e então criamos um jogo que chamamos de nomeação (quadrado, triângulo, círculo, quadrado grande, quadrado pequeno, círculo grande, triângulo pequeno). As peças eram entregues na mão de Felipe e ele encontrava os pares. Nesta fase, Felipe já permitia alguns tipos de contato, como: a permissão de que a professora pegasse em sua mão e o levasse sozinho para a sala de recurso, sem a mãe.

O medo do desconhecido, segundo Silva, Melo e Perovano (2021, p. 5), “é importante e faz parte de nosso aprendizado, sendo uma reação de alerta muito importante para a nossa sobrevivência”. A intenção não era fazer Felipe perder o medo em si, mas trazer outras sensações além do medo, pois, como já dito, a caixa sensorial pode ser usada com criatividade pelo professor e, a partir da aceitação de Felipe, fomos criando possibilidades com ela:

Antes de tirar a peça da caixa, movimentavam-se as peças e realizava-se uma entonação de expectativa de sorteio, como uma roleta premiada. A brincadeira passava a ser divertida, aceita sem medos, expectativas, criação de desejos, frustrações por não pegar duas peças iguais. Automaticamente, cada peça retirada era colocada nas mãos de Felipe e feita a descrição através de perguntas e respostas. A caixa tátil foi sendo ampliada para blocos mágicos, com 48 peças de texturas e formatos diversos. Aumentaram-se os pares, alguns nem tinham pares. Com isso, esperava-se aumentar também o vocabulário do aluno. Este foi um dos motivos pelo qual a caixa tornou-se tão desejada (SILVA; MELO; PEROVANO, 2021, p. 5).

No terceiro mês, a caixa tátil ganhou muitas peças coloridas e com texturas diferentes, abrindo caminho para todas as bases de ensino-aprendizagem

que se iniciaram com o apoio deste material. Foram as cores que iniciaram a descoberta das texturas (SILVA; MELO; PEROVANO, 2021).

Felipe adorava pintar e utilizava uma caixa de lápis de cor com 12 cores. Neste ponto surgia mais um desafio a ser transposto. Como explicar cores para uma criança com deficiência visual congênita? Não era interessante utilizar exemplos já conceituados pelos adultos, embora ele já conhecesse alguns conceitos, como: vermelho como o coração, azul como céu, verde como mar. Essas citações não fazem sentido para quem possui cegueira congênita; trata-se apenas de decorar e repetir, mas sem construção de sentido.

E foi neste terceiro mês que propomos a ampliação de significados, como as descobertas de sabores, cheiros e texturas. Foi um trabalho articulado junto com a família, no qual buscamos trabalhar a sinestesia, ou seja, a junção de planos sensoriais diferentes.

Para favorecer a associação entre as cores, consideramos a participação da família como essencial neste processo, pois partimos para apresentar as frutas em forma de vitaminas ou sucos. Por conta da fenda palatina, Felipe só utilizava a mamadeira. A fruta foi apresentada para que ele a tocasse, sentisse a sua textura e a cheirasse. Então, era dito a cor da fruta, embora não fosse imposto que esta fruta determinasse a associação das cores.

Nas aulas realizadas na Sala de Recurso Multifuncional começamos a investigar os arredores da escola, pois a cor poderia não estar associada significativamente a sabores ou ao cheiro de uma fruta, mas a textura do que fazia sentido para ele; como folhas, cascos de árvores, galhos, flores, entre outros. As cores ganharam associações conforme o que Felipe escolhia dentro do que lhe era apresentado: o verde era da folha e o marrom era do tronco da árvore, por exemplo. “Foi no pátio da escola onde associou o marrom com o tronco de árvore, o verde com folhas, vermelho com tomate, insistiu que o azul fosse como céu, talvez por escutar tantas pessoas trazendo este contexto, e assim foi” (SILVA; MELO; PEROVANO, 2021, p. 6).

No quarto mês, começamos a trabalhar algo que foi percebido desde o começo: Felipe não andava descalço e isso era totalmente aceitável, pois ele tinha medo de se machucar. Ele apenas andava descalço em casa, em uns lugares seguros. Assim, procuramos prover algumas sensações nos diversos tipos de assoalho. Este foi um mês de grandes dificuldades, pois ele não conseguia tocar na terra ou na areia, nem com as mãos, nem com os pés.

Sendo assim, começamos por tirar os sapatos em cima do tapete em EVA e continuar as atividades sensoriais paralelamente, trabalhando com sons distantes e próximos, acima e embaixo, e brincando de pique esconde com voz. Em uma outra semana, foi feita a atividade sem as meias em cima do tapete e, assim,

cada semana foi se passando com realização de uma atividade nova, como o reconhecimento de solo liso, fora do tapete, mas dentro da sala de recursos. Depois, experimentamos outros locais, como o pátio da escola e a sala de aula. É importante ressaltar que o chão estava limpo para que nada pudesse ferir os pés da criança.

Na quarta semana, Felipe experimentou um terreno de cimento e uma parte onde havia areia. As experiências com texturas de reconhecimento sem sapato eram feitas de forma direcionada nos locais estrategicamente escolhidos para que, gradativamente, a criança fosse ganhando confiança e testando novas experiências. Nos arredores da escola havia árvores, folhas caídas no chão e plantas, as quais, inicialmente provocavam ojeriza, mas, com o tempo, os desafios foram transpostos.

Através da sensação e percepção do ambiente, que é a entrada de informação, pelos órgãos do sentido, houve a transformação da experiência imediata, gerando conhecimento e proporcionando a abertura da disponibilidade do aprender, contribuindo para que o aluno construísse gradualmente seu conhecimento (SILVA; MELO; PEROVANO, 2021, p. 10).

Com relação ao vocabulário de Felipe, segundo a mãe havia informado no início do ano, em casa ele conversava mais, porém, poucas pessoas o compreendiam por conta da fenda palatina. Na Sala de Recurso Multifuncional ele apenas respondia a palavra “não”, e mesmo quando queria algo ele respondia “não” ou então sorria. No quinto mês foi possível perceber um leve aumento do seu vocabulário, pois Felipe já montava pequenas frases de três ou quatro palavras. Em geral, observamos avanço significativo no seu desenvolvimento, uma vez que ele já brincava dentro da sala de aula sem meias. Contudo, ainda com todo este avanço, ele não colocava a mão dentro da caixa tátil. Este processo está ligado ao conceito de zona de desenvolvimento iminente que, segundo Vigotski, citado por Prestes, é:

[...] a distância entre o nível do desenvolvimento atual da criança, que é definido com ajuda de questões que a criança resolve sozinha, e o nível do desenvolvimento possível da criança, que é definido com a ajuda de problemas que a criança resolve sob a orientação dos adultos e em colaboração com companheiros mais inteligentes (VIGOTSKI *apud* PRESTES, 2010, p. 173).

No cotidiano de Felipe havia outras questões de sua vida, como: não bebia água na escola, não utilizava o banheiro no horário escolar, pois ainda fazia uso das fraldas. Não acompanhava as aulas por vários outros motivos, como a fragilidade e as condições que o cercavam não favoreciam seu desenvolvimento como todo. Logo, muitas mudanças eram necessárias para atender Felipe. Portanto, no sexto mês, o foco de trabalho eram as questões pedagógicas para

além do espaço da Sala de Recurso Multifuncional. Foram trabalhadas questões como orientação, orientações aos professores sobre as possibilidades e sobre como o aluno, bem como sobre atividades a serem adaptadas. Conforme Mattos, Canuto e Magalhães descrevem, “o docente tem papel indispensável na formação da criança, uma vez que é por meio da mediação, sistematização e orientação que a criança será capaz de adquirir os conhecimentos construídos histórica e socialmente” (MATTOS; CANUTO; MAGALHÃES, 2017, p. 268).

No sétimo mês, ao conhecer a rotina de Felipe, percebemos que ele ficava sempre sentado, quieto e isolado, e que os colegas sempre estavam perto e prontos para ajudar, mas que não havia interação que proporcionasse uma troca de experiência significativa. Assim, focamos em atividades que englobaram a confiança, a autonomia em chegar em alguns lugares com segurança dentro do espaço escolar do garoto, e também a introdução de alimentos líquidos, como água ou suco, durante o recreio.

Outro ponto foi ensinar Felipe a beber água na escola e, para isso, foi orientado a abrir o bebedouro e pegar com a mão e passar na boca, sem o auxílio de outras pessoas. Parece uma atividade simples de se realizar, mas, para Felipe, não era. O fato de molhar a mão e abrir o bebedouro já seria algo que deveria ser trabalhado, por conta da textura, e não haveria lugar onde ele enxugasse as mãos (SILVA; MELO; PEROVANO, 2021, p. 7).

O oitavo mês coincidiu com a chegada da professora colaboradora da Educação Especial, que também possui especialização na área e que acompanha o aluno em sala de aula junto ao professor regente. Este foi um período de orientação e de acompanhamento no processo com a outra professora. Na ocasião, a família optou pela desistência das aulas na sala de recurso multifuncional devido à distância e à dificuldade de se deslocar até a escola. Assim, encerrou-se o ciclo de atendimentos na escola polo para pessoas com deficiência visual.

Considerações Finais

São nesses detalhes contados de forma sistemática que percebemos ser de fundamental importância o Atendimento Educacional Especializado, realizado na Sala de Recurso Multifuncional. A Sala de Recurso Multifuncional estrutura as práticas pedagógicas inclusivas de forma estratégica levando em consideração as características individuais do aluno, e seu ritmo de aprendizagem.

Em relação ao uso de materiais pedagógicos, são muitos os recursos encontrados, que podem ser de alta tecnologia ou acessíveis, feitos de forma artesanal e de diversos materiais, como papelão, madeira, objetos que são transformados em materiais pedagógicos conforme a criatividade e planejamento do professor para tal finalidade, desde que seja o mais apropriado para aquele

aluno. Estes recursos podem contribuir para a aprendizagem de maneira significativa. Neste caso, a caixa sensorial associada à mediação, como demonstrado, foi fundamental para o desenvolvimento de Felipe.

Podemos perceber que a utilização dos recursos pedagógicos associados à mediação proporcionou progresso em diversas áreas, como o desenvolvimento da comunicação oral e da coordenação motora, que é um processo que está ligado ao conceito de Vigotski sobre a zona de desenvolvimento iminente.

Com relação ao tempo e à flexibilidade, estes são aspectos essenciais para a reavaliação do planejamento em cada etapa, quando necessário. Foram importantes para que pudéssemos oferecer práticas pedagógicas significativas, que atendessem à singularidade do aluno, fazendo com que ele se desenvolvesse, como foi o fato dele começar a beber água, mesmo que em doses pequenas, na escola.

Restou evidenciada, ainda, a mudança de comportamento da escola como um todo na relação com Felipe, pois os colegas passaram a realizar ações não só de forma mecânica, mas a interagir mais com ele. Nesse sentido, Felipe passou a se comunicar mais, de forma a ser entendido por mais pessoas, uma vez que desenvolveu mais palavras em seu vocabulário.

Por fim, é importante salientar que a Sala de Recurso Multifuncional é um ponto propulsor no desenvolvimento do aluno, mas é preciso compreender que a sala multiprofissional é apenas uma parte deste processo e que a articulação e o envolvimento de todos os profissionais da instituição quanto à inclusão do aluno é essencial, considerando que ela amplia as possibilidades do desenvolvimento e da aprendizagem.

Referências

BATISTA, Cecília Guarnieri. Formação de Conceitos em Crianças com Cegueira. **Questões Teóricas e Implicações Educacionais Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 21 n.1, p.07-15, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/G5wCgJwHtvYt8ts6jpR9cJB/?format=pdf>. Acesso em: 13 set. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 13 set. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 5.296/04**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível no site: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2004/decreto-5296-2-dezembro-2004-534980-norma-pe.html>. Acesso em: 10 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Documento Orientador Programa Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais**. 19 de junho de 2012.

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11037-doc-orientador-multifuncionais-pdf&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 set. 2022.

MATTOS, A.; CANUTO, D. L. M.; MAGALHÃES, C. **As concepções das professoras e suas implicações na prática pedagógica com as crianças de zero a três anos de idade.** *SEDU*, Londrina, v. 17, p. 253-269, 2017.

MELO, D; PEROVANO, L; RIMOLO, A. Desenvolvimento de recursos didáticos para aluno com deficiência visual: aspectos teóricos e práticos. *In: Práticas Inclusivas: saberes, estratégias e recursos didáticos.* Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil, multicultural, 2019, p. x-y.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa. Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil.** Repercussões no campo educacional. 2010. 295f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

RAASCH, L.; CRISTOFOLETI, R. C. A audiodescrição como recurso pedagógico para o ensino e a aprendizagem de uma criança cega. *In: GUIMARAES, D. N.; CRISTOFOLETI, R. C.; PEROVANO, L. P. Práticas inclusivas em foco.* Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2020, p. 84-95.

SILVA, M; MELO, D; PEROVANO, L. Práticas Pedagógicas no Atendimento Educacional Especializado. **Anais do IX Congresso Brasileiro de Educação Especial**, SP,202. Disponível em: <https://cbee2021.faiufscar.com/pagina/6096-trabalhos-escritos---eixo-08#/> Acesso em: 12 set. 2022.

OLIVEIRA, M. de L. **Vigotski e a Defesa das Compensações das Deficiências.** S.d. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2305-6.pdf>. Acesso em 12 set. 2022.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO CENTRO BRASILEIRO DE REABILITAÇÃO E APOIO AO DEFICIENTE VISUAL DE GOIÂNIA-GO PARA CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Marcilene Gonçalves dos Santos¹

Ana Flávia Teodoro de Mendonça Oliveira²

Michell Pedruzzi Mendes Araújo³

Introdução

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) destaca a importância do atendimento educacional especializado, visando a eliminação de barreiras que impedem ou dificultam a inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial no sistema regular de ensino. Nesse sentido, o referido documento preceitua que:

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. (BRASIL, 2008)

Em um contexto mais recente, a Lei n. 13.146/2015 (BRASIL, 2015), também conhecida como Lei Brasileira da inclusão da Pessoa com deficiência (Estatuto da Pessoa com deficiência), em seu artigo 28, preconiza que incumbe ao poder público a responsabilidade de:

-
- 1 Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás Universidade Federal de Goiás (*In memoriam*).
 - 2 Doutora e mestra em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); graduada em Fonoaudiologia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC GO); professora do magistério superior na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG), em Goiânia, Goiás, Brasil. Coordenadora do Núcleo de Acessibilidade na FE/UFG. E-mail: anaflavia1973@ufg.br.
 - 3 Realizou estágio de pós-doutoramento no ProfBio (UFES/ UFMG). Doutor em Educação-UFES; Mestre em Educação-UFES; Especialista em Educação Inclusiva (ISECUB); Biólogo (UFES) e Pedagogo (CESUMAR). Professor do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (Universidade Federal de Goiás). E-mail: michellpedruzzi@ufg.br.

[...] assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: o sistema educacional inclusivo em todos os níveis; aprimorar os sistemas educacionais; e institucionalizar, por meio do projeto pedagógico, o AEE, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, que atendam as características dos estudantes com deficiência e garantam o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, para conquistar o pleno exercício de sua cidadania (BRASIL, 2015).

Tendo em vista o direito das pessoas com deficiência a atendimentos e serviços que contemplem as suas necessidades e especificidades, destaca-se na cidade de Goiânia- GO um centro de referência no atendimento educacional especializado para os alunos com deficiência visual, o CAP/CEBRAV (Centro Pedagógico para Atendimento às Pessoas com deficiência Visual/Centro Brasileiro de Reabilitação e Apoio ao deficiente visual). Essa instituição realiza atendimento integral e gratuito a estudantes cegos e com baixa visão, tendo como objetivo:

[...] oportunizar atendimento gratuito e de qualidade às pessoas com deficiência visual e suas famílias, nos campos da: Habilitação/reabilitação e apoio à empregabilidade; suplementação didático-pedagógica e suporte à rede de ensino; produção, adaptação e discriminação de materiais em sistemas de escrita e leitura acessíveis; suporte à acessibilidade/ajudas técnicas e capacitação de recursos humanos. (CEBRAV, 2008)

Cabe ressaltar que, conforme o Decreto de Lei no 5.296, de 2004, se entende por deficiência visual toda perda ou alteração orgânica que comprometa a visão, considerando classificações já estabelecidas sobre a intensidade dessa perda de acuidade visual. De acordo com o referido decreto, é considerado cego todo o indivíduo que possui acuidade visual igual ou inferior a 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica. Indivíduo com baixa visão, o que possui acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica ou quando a somatória da medida do campo visual de ambos os olhos for igual ou inferior a 60° ou que acumule a ocorrência de quaisquer das condições mencionadas (BRASIL, 2004).

Entendendo a relevância da estimulação precoce e de práticas pedagógicas pautadas na individualidade das crianças com deficiência visual, desde a mais tenra idade, esse texto se propõe a abordar o Atendimento Educacional Especializado no CEBRAV direcionado à educação infantil. Alguns estudos (FARIA, 2020; SÁ, CAMPOS e SILVA, 2007; SANTOS, 2016; SOARES, 2014) corroboram com a premissa de que o trabalho pedagógico desenvolvido no AEE, alinhado ao ensino da escola comum, em uma perspectiva colaborativa, pautada na ludicidade e no contexto sociocultural da criança, têm contribuído para avanços significativos na aprendizagem e desenvolvimento de crianças com deficiência visual.

Destarte, o presente artigo tem como objetivo compreender como tem

se dado a organização do atendimento educacional especializado do CAP/CEBRAV (Centro Pedagógico para Atendimento às Pessoas com deficiência Visual/Centro Brasileiro de Reabilitação e Apoio ao deficiente visual), para atender os estudantes com deficiência visual que estão matriculados na educação infantil, com idade entre 4 e 6 anos.

Aspectos metodológicos da pesquisa

Este estudo se apresenta, quanto aos objetivos, de natureza exploratória, de abordagem qualitativa. Para coleta de dados utilizamos inicialmente a pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas com duas professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE) que atendem as crianças da educação infantil no CEBRAV. No que se refere às fontes documentais, utilizamos dois documentos disponibilizados pelo CEBRAV, a saber: o Projeto Político Pedagógico e o Projeto Educação Infantil.

Os documentos e as entrevistas realizadas com as professoras do AEE, transcritas na íntegra, foram analisados tendo por procedimento a Análise de Conteúdo, na perspectiva de Bardin (2011). Para a análise categorial das entrevistas e dos questionários, se utilizou principalmente da análise temática, que, por sua vez, segundo a autora, “consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença ou frequência de aparição pode significar algo para o objetivo analítico escolhido” (BARDIN, 2011, p. 131).

Quanto aos aspectos éticos da pesquisa, inicialmente, foi solicitado à Gerência de Educação Especial e ao CAP/CEBRAV a autorização para a realização da recolha de dados. Com a autorização do referido órgão, a presente pesquisa foi encaminhada e aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Goiás, com base no parecer número CAAE: 92468918.3.0000.5083.

Resultados e discussão

A seguir são apresentadas, no quadro 1, as cinco categorias estabelecidas para análise das respostas dos participantes e os assuntos tratados em cada uma delas.

Quadro 1 – Categorias de análise e os assuntos tratados.

Categorias de Análise	Assuntos tratados em cada categoria
1. Organização e funcionamento do AEE	Atendimentos Duração Formas de agrupamento Orientações aos professores
2. Objetivos pedagógicos do AEE na educação infantil.	- Trabalho de estimulação tátil - Orientação e mobilidade - Introdução ao Braille

3. Ensino colaborativo (professor especialista e professor da classe comum)	- Orientação professor especialista – professora da classe comum - Dificuldades - Parcerias
4. Dificuldades encontradas para o AEE no atendimento ao aluno com deficiência visual	- Diversidade - Apoio da família
5. Rendimento do aluno com deficiência visual	- Reflexão sobre o trabalho do AEE - Fatores que influenciam: acolhimento, autoestima - Importância do AEE

Fonte: Elaborado pelos autores.

Organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado no CAP/CEBRAV para a Educação Infantil

Inicialmente, cabe esclarecer que, de acordo com o Projeto Político Pedagógico do CAP/ CEBRAV, os usuários do serviço são encaminhados à instituição por:

[...] médicos oftalmologistas, escolas, associações de classes ou meios de comunicação, deverão agendar com o Serviço Social para uma entrevista. Se necessário, serão encaminhados para consulta Oftalmológica e outras avaliações e, posteriormente, serão inseridos nos atendimentos necessários. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO CAP/CEBRAV)

No que concerne à organização e funcionamento do atendimento educacional especializado no CAP/ CEBRAV, a professora (P1) esclareceu que:

As crianças começam na educação infantil por volta dos 3 anos ou 3 anos e meio de idade. Tudo depende da maturidade dos alunos. Eles ficam na estimulação visual desde o nascimento e depois, por volta dos 3 anos e meio, 4 anos, são encaminhados para a salinha da educação infantil⁴. (PROFESSORA P1- CAP/CEBRAV)

Na educação infantil o AEE acontece uma vez por semana, com duração de uma hora. Inclusive essa questão foi discutida na última reunião, provavelmente deve haver mudanças para o próximo ano, para que essas crianças fiquem um tempo maior, o que considero ser importante para aprendizagem deles. (PROFESSORA P1- CAP/CEBRAV)

Em relação à forma de atendimento, a professora (P1) destaca que o trabalho pedagógico na educação infantil é realizado em grupo, conforme descrito a seguir:

Com relação à formação dos grupos, geralmente temos uma turminha com 5 e outra com 6 crianças, em horários diferentes. Dessa forma, enquanto uma turma está na psicologia ou no trabalho com a motricidade, outra turma está no pedagógico, tendo assim uma rotatividade. É importante dizer que no grupo é constituído por crianças cegas e com baixa visão. (PROFESSORA P1- CAP/CEBRAV)

Acerca do tempo de permanência na sala de AEE da educação infantil, a professora (P1) assevera que:

Não existe um tempo mínimo e um tempo máximo no AEE da educação infantil. As crianças entram na salinha da educação infantil e as preparamos para o processo de alfabetização. Assim, tenho alunos que ficam 2 anos na salinha, até estar preparado para alfabetização. Atualmente tenho um aluno que está três anos na salinha de AEE da educação infantil. A permanência depende da evolução da criança. (PROFESSORA P1- CAP/CEBRAV)

No que diz respeito ao espaço físico, como pode-se observar na imagem abaixo (Figura 1), a sala de AEE da educação infantil é ampla e conta com recursos materiais diversos. Dentre esses recursos destacam-se:

- Sala de aula própria com cantinho de leitura e da brincadeira;
- Mesas e cadeiras próprias para a faixa etária; armários; brinquedos didáticos pedagógicos; aparelho de som; CDs infantis - músicas e histórias;
- Tapete de E.V.A; colchonetes; ventilador e/ou Ar Condicionado; Livros (papelão, pano, plástico, com texturas, ilustrações grandes e com contraste e impressão em Braille);
- Fantoches, máscaras e fantasias; Bolas com e sem guizo; Cola branca e cola colorida; Papéis: ofício, cartolina, cartão, celofane, camurça e laminado; E.V.A; Tesoura, barbante, linha, agulha e elástico; Tinta guache; Massinha de modelar; Giz de cera; Canetas hidrocor;
- Materiais de consumo: farinha de trigo, óleo, gelatina, macarrão, açúcar, entre outros que se fizerem necessários. Recursos específicos da educação motora. (PROJETO EDUCAÇÃO INFANTIL, CAP/CEBRAV)

Figura 1: Sala de AEE na educação infantil no CAP/CEBRAV



Fonte: Acervo dos autores (UFG, 2020).

crianças de 4 a 6 anos

O projeto político pedagógico do CAP/CEBRAV destaca que a Educação infantil objetiva, de maneira geral, garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, bem como a valorização do brincar e do direito à confiança, ao respeito, à dignidade e à convivência e interação com outras crianças, considerando e respeitando as potencialidades e possibilidades individuais. Como objetivos específicos, destacam-se:

- Promover o desenvolvimento psicoafetivo, sensório-motor, perceptivo, social e da linguagem.
- Otimizar as funções visuais básicas (baixa visão).
- Proporcionar a participação em espaço pedagogicamente ampliado por metodologias e recursos materiais adaptados.
- Desenvolver a organização postural e a integração sensorial.
- Ativar as funções cognitivas: construção do real e formação de conceitos.
- Habilitar para as atividades de vida diária e orientação e mobilidade. Promover apoio e suporte às famílias. (PROJETO EDUCAÇÃO INFANTIL, CAP/CEBRAV)

Nesse contexto, o referido documento preceitua que na educação infantil a proposta é desenvolver “ações pedagógicas em um ambiente lúdico, no qual a brincadeira se funde com estratégias de aprendizagem, proporcionando à criança a construção de conceitos necessários para a sua autonomia e desenvolvimento global” (PROJETO EDUCAÇÃO INFANTIL, CAP/CEBRAV, S/D). Ademais, destaca-se que, na educação infantil, o objetivo é desenvolver um trabalho de reconhecimento corporal, orientação e mobilidade, além de um trabalho de estimulação tátil e introdução ao sistema Braille, como descreveremos a seguir.

Reconhecimento corporal, orientação e mobilidade

As professoras (P1 e P2) sublinham que uma das questões a serem trabalhadas na educação infantil é o conhecimento espacial e corporal, tendo em vista a dificuldade que a criança com deficiência visual tem em reconhecer o espaço e o seu próprio corpo. Nesse sentido, asseveram:

O objetivo do AEE na educação infantil é preparar esse aluno para ter o conhecimento espacial e corporal. Em relação ao conhecimento corporal constato que a maioria tem muita dificuldade de perceber-se como ser humano, como pessoas que tem dois braços, que tem cinco dedos e dois olhos. O trabalho de reconhecimento corporal é feito no concreto mesmo, deixando um coleguinha tocar o outro, colocando a mão no cabelo do colega, etc. Assim, pegamos a mãozinha deles, colocamos no seu rosto, na boca, para que assim percebam as partes do corpo. (PROFESSORA P1- CAP/CEBRAV)

Outro objetivo do AEE na educação infantil é, levar o aluno a conhecer o ambiente,

ou seja, o espaço em que estão inseridos. Então fazemos toda uma avaliação do espaço dentro da sala de aula. As crianças andam pela sala, aprendem que do lado direito tem um armário, que do lado esquerdo tem outro armário, que no centro tem uma mesa, que a janela fica à sua frente. Assim, vamos trabalhando a lateralidade ao mesmo tempo, e sempre em comunicação, verbalizando o que têm que fazer: “vai para sua esquerda”, “põe a mãozinha”, “viu que tem um armário”. (PROFESSORA P1- CAP/CEBRAV)

No que se refere ao trabalho de orientação e mobilidade na educação infantil, a professora do CEBRAV destaca a importância de desenvolver a autonomia das crianças assistidas pela instituição. A respeito disso, menciona:

Na educação infantil fazemos o trabalho de orientação e mobilidade com o objetivo de desenvolver a autonomia dessa criança para ir ao banheiro, para sair do banheiro, para se direcionar à mesa do lanche. Então vamos mostrando e pedindo para rastreamos a parede pra chegar até ao banheiro, rastrear a pia pra ver onde está a torneira. Quando a criança precisa usar o vaso sanitário, nós ajudamos inicialmente, depois elas vão aprendendo. Além disso, qualquer mudança que fazemos no ambiente temos o cuidado de avisar o aluno. (PROFESSORA P1- CAP/CEBRAV)

Sobre o reconhecimento espacial, Sá, Campos e Silva (2007) explicitam que o espaço físico não é percebido de forma imediata como acontece com uma pessoa vidente. Por isso, segundo as autoras, faz-se necessário

possibilitar o conhecimento e o reconhecimento do espaço físico e da disposição do mobiliário. A coleta de informações se dará de forma processual a analítica através da exploração do espaço concreto da sala de aula e do trajeto rotineiro dos alunos: entrada da escola, pátio, cantina, banheiros, biblioteca, secretaria, sala dos professores e da diretoria, escadas, obstáculos (SÁ, CAMPOS e SILVA, 2007, p. 22).

Nesse sentido, Bruno (2006) enumera alguns cuidados que são fundamentais para o desenvolvimento e autonomia da criança com deficiência visual para que estejam seguras na exploração motora e tátil do ambiente interno e externo:

A localização do mobiliário, as portas da sala, dos armários, do banheiro devem sempre estar abertas ou fechadas para que não se tornem obstáculos para a movimentação espontânea e segura da criança. A localização das mesas, cadeiras, cabides, os materiais, jogos e brinquedos devem estar sempre dispostos de forma acessível. Qualquer mudança deve ser comunicada e vivenciada pela criança que não enxerga para que ela reelabore o mapa mental do ambiente. (BRUNO, 2006, p. 51)

Por certo, o depoimento das professoras indica que a preocupação com o reconhecimento do próprio corpo e do espaço em que estão inseridas são objetivos importantes da educação infantil, sobretudo, para promover a independência e autonomia das crianças com deficiência visual.

Estimulação tátil

A estimulação tátil configura-se também como um dos objetivos da educação infantil. Para esse processo de estimulação são utilizados materiais com texturas diversas, como vemos no excerto abaixo:

No trabalho de estimulação tátil, utilizamos diversas atividades e objetos com diferentes texturas. Por exemplo, ensinamos a criança a separar o milho de feijão, colocando em recipientes diferentes, para que perceba a diferença. Trabalhamos com massinha, papel crepom para eles irem fazendo bolinhas. Toda a atividade proposta geralmente é adaptada com cola alto relevo ou com barbante. Trabalhamos com diferentes figuras geométricas para que a criança compreenda as diferenças. (PROFESSORA P2- CAP/CEBRAV)

No trabalho de estimulação tátil utiliza-se também livros em alto-relevo, como se pode observar na fala da professora e na imagem (figura 2).

No trabalho de estimulação tátil, propomos atividades com o livro “dedinhos sábidos”. Distribuímos entre os alunos e, em uma folha só tem uma linha feita em Braille mesmo, então eles vão passando o dedinho. Trabalhamos também com livros que tenham imagens em alto-relevo para que a criança possa tocar e sentir. (PROFESSORA P2- CAP/CEBRAV)

Figura 2: Livro com imagens em alto-relevo



Fonte: Acervo dos autores (UFG, 2020).

Para favorecer o desenvolvimento do tato realiza-se um trabalho para a percepção das diferentes figuras geométricas, além de atividades para desenvolver a coordenação motora fina que é importante para a aprendizagem do código Braille.

Para o trabalho de estimulação tátil, trabalhamos com diferentes figuras geométricas em material de EVA (figura 3). Outra atividade que utilizamos é colocar o aluno

para passar as linhas nos buraquinhos, trabalhando a posição de pinça, que será importante no aprendizado do Braille. Quando percebemos que o aluno tem mais maturidade, trabalhamos para que ele perceba as diferenças nas texturas e faça as devidas correspondências. (PROFESSORA P1- CAP/CEBRAV)

Figura 3: Círculo em EVA



Fonte: Acervo dos autores (UFG, 2012).

O soroban também é utilizado como recurso ou instrumento para desenvolver o tato, conforme descrito pela professora P2:

Usamos o soroban como um instrumento para que treinem o tato com os movimentos de descer e subir os pontos do soroban. Essa atividade fortalece o tato, pois algumas crianças não têm força nas mãos. Por exemplo, estou tentando alfabetizar um aluno, ele já conhece todas as letras do Braille, mas não consegue furar na reglete, por falta de força, então estou trabalhando com ele o soroban, para treinar o movimento de subir e descer. Dessa forma, na educação infantil o Soroban é utilizado para trabalhar o tato e não a matemática (PROFESSORA P2- CAP/CEBRAV).

Percebe-se a relevância do trabalho de estimulação tátil, no desenvolvimento das crianças com deficiência visual. De acordo com Sá, Campos e Silva (2007, p. 15) “a experiência tátil não se limita ao uso das mãos. O olfato e o paladar funcionam conjuntamente e são coadjuvantes indispensáveis”.

Acerca do exposto, Bruno (2006) avulta que o desenvolvimento tátil-cinestésico possibilita à criança com deficiência visual estabelecer semelhanças e diferenças entre os objetos e poder identificá-los. O autor sublinha que “a informação cinestésica e proprioceptiva permite perceber as relações do corpo e posição no espaço, mover-se com segurança e equilíbrio e desenvolver ação funcional” (BRUNO, 2006, p. 45).

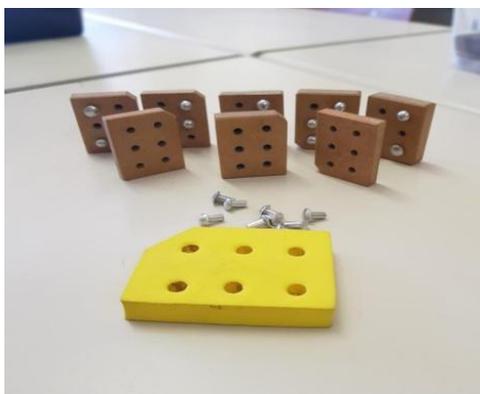
Iniciação ao ensino do Sistema Braille

Outro objetivo da educação infantil é realizar o trabalho de iniciação ao aprendizado do sistema Braille. Nas narrativas, a professora (P1) relata que o

trabalho com a escrita Braille se inicia com a apresentação da cela Braille (Figura 4), para que a criança se familiarize, fazendo o movimento de tirar e colocar os pontos que representam as letras, como se pode observar:

Quando as crianças já passaram pela estimulação tátil, apresentamos a cela Braille, para que aprenda a tirar e colocar todos os pontos, um a um. Então explicamos que é a letrinha, para que tenham contato com a cela braille. Quando percebo que a criança tem essa prontidão, colocamos um EVA com uma figura geométrica e pedimos para que perfurem com caneta em volta. (PROFESSORA PI- CAP/CEBRAV)
A atividade de posicionamento pode ser relacionada com a cela Braille. Sendo assim, trabalha-se a cela Braille primeiro, e em seguida o posicionamento dos pontos de lateralidade, os pontos da direita e os pontos da esquerda, os pontos de cima e os pontos de baixo. (PROFESSORA PI- CAP/CEBRAV)

Figura 4: Cela Braille



Fonte: Acervo dos autores (UFG, 2012).

Como pudemos constatar, é importante iniciar o trabalho com as crianças apresentando a cela Braille. Sobre o Braille, Sá, Campos e Silva (2007) asseveram que esse sistema

[...] baseia-se na combinação de 63 pontos que representam as letras do alfabeto, os números e outros símbolos gráficos. A combinação dos pontos é obtida pela disposição de seis pontos básicos, organizados especialmente em duas colunas verticais com três pontos à direita e três à esquerda de uma cela básica denominada cela Braille. (SÁ, CAMPOS e SILVA, 2007, p. 22).

Indubitavelmente, a aprendizagem do sistema Braille nos anos iniciais da educação infantil tem uma importância considerável para o desenvolvimento das crianças com deficiência visual, especialmente para a introdução no universo simbólico da leitura e da escrita. De acordo com Vigotski (1997, p. 77, grifo do autor), “um ponto do sistema Braille fez mais pelos cegos do que milhares de filantropos; a possibilidade de ler e escrever se tornou mais importante do que ‘o sexto sentido’.

Indubitavelmente, o professor do AEE é na maioria dos casos o grande

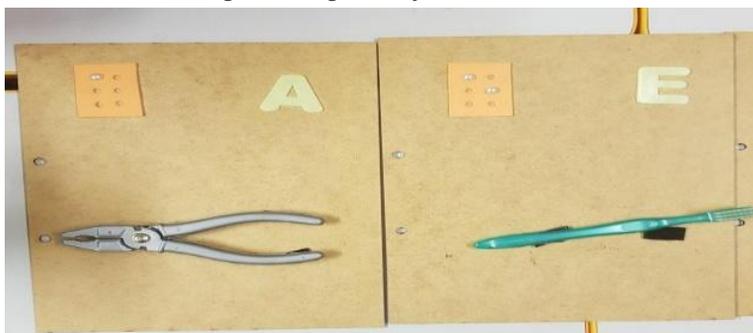
responsável por ensinar o sistema Braille ao estudante cego. No entanto, isso não exime o professor da sala de aula regular de compreender as necessidades dos seus alunos cegos e, sobretudo, de compreender que “o Braille faz parte da alfabetização do aluno cego e que aprender a ler e a escrever permite-lhe alcançar níveis mais complexos de desenvolvimento” (BATISTA, AMARAL e MONTEIRO, 2018, p. 10).

O trabalho de preparação para a alfabetização

O trabalho de preparação para alfabetização inicia-se relacionando as vogais com os objetos concretos, como se pode constatar na figura 5 e no excerto abaixo:

É na atividade de relacionamento das vogais com objetos concretos que iniciam sua inscricao com as vogais. Além dessas atividades, você explora outros objetos que comecem com a letra “a” e deixa que a criança coloque seu conhecimento, trazendo de casa um objeto que comece com a letra “a”. Então exploramos nesse sentido, o reconhecimento das vogais e objetos que comecem com as vogais trabalhadas. (PROFESSORA P1- CAP/CEBRAV)

Figura 5: Vogais e objetos concretos



Fonte: Acervo dos autores (UFG, 2012).

Na etapa seguinte, quando as crianças já apresentam o domínio das vogais, as professoras do CAP/CEBRAV solicitam que:

As crianças trazam de casa recortes de revistas com palavras que comecem com as vogais estudadas. É claro que eles vão necessitar da ajuda da família para recortar essas palavras. A criança que já tem o domínio da escrita, pode escrever essas palavrinhas na reglete. (PROFESSORA P1- CAP/CEBRAV)

No processo de preparação para alfabetização são apresentadas diversas atividades usando a cela Braille e as vogais.

Na primeira atividade (figura 6) apresenta-se a cela braille com diferentes vogais, solicitando que a criança com DV passe o dedinho e descubra qual a letra que está representada naquela cela. Posteriormente a criança deve pintar a letrelinha na cela

que está pontilhada. Na segunda atividade (figura 7) apresenta-se as vogais em tinta e também em braille, solicitando que a criança identifique palavras iniciadas com a letra solicitada. (PROFESSORA P2- CAP/CEBRAV)

Figuras 6 e 7: atividades de vogais com a cela Braille.



Fonte: Amira Martins - CAP/CEBRAV.

Sobre o método de alfabetização utilizado para trabalhar com os alunos com DV, a professora esclarece que:

No método mais construtivista a criança vai ler uma parlenda, da parlenda a professora retira as frases, das frases as palavras, das palavras as sílabas. Esse não é um método pelo qual o tato fica confortável. Se a criança ainda não sabe ler, como é que ela vai tatear uma poesia, uma parlenda, uma estrofe que seja. É preciso lembrar que o tato é analítico, portanto, lê-se praticamente letra por letra. Então partimos do sintético, letra por letra, para depois formar as famílias silábicas e por fim as palavras. Depois dessa etapa trabalharemos de forma eclética os outros métodos. Eu não alfabetizei no CEBRAV. Na educação infantil nós iniciamos esse processo. Às vezes fazemos também uma mistura do fônico para que a criança consiga perceber o som, uma vez que ela não está vendo a letra. (PROFESSORA P2- CAP/CEBRAV)

Acerca da alfabetização das crianças com deficiência visual, importa destacar que é um processo que deve explorar os sentidos remanescentes, como o tato e o olfato, e depende de um ambiente favorável e estimulador. Afinal, elas não têm as mesmas possibilidades de entrar em contato direto, casual e espontâneo com a leitura e com a escrita. Portanto, enfatizamos que o processo de alfabetizar a criança com deficiência visual deve ser pautado nas peculiaridades de cada discente e pode seguir os mesmos caminhos da alfabetização da criança vidente, mas guardando as devidas dimensões, levando-se em consideração, sobretudo, o letramento e as vivências experienciadas na infância (CANEJO, 2018).

Ensino colaborativo entre professores especialista e regente de classe comum

De acordo com a professora (P2) do AEE há uma relação de parceria entre os professores da escola regular e os professores do CEBRAV. Entretanto, destaca que um dos impeditivos para que a relação entre os professores da sala de aula regular e do AEE do CEBRAV aconteça de forma mais profícua é justamente a falta de tempo do professor da escola regular para estabelecer essa parceria. No entanto, a professora justifica que, devido à pandemia, tem havido uma mudança significativa nesse ensino colaborativo.

A relação do professor do CAP/CEBRAV é uma relação muito boa, pois nós estamos sempre disponíveis a atendê-los. A grande dificuldade que encontramos é a falta de tempo, pois o professor da sala de aula regular encontra-se sempre muito sobrecarregado para ir ao CEBRAV receber as orientações. Na pandemia nós tivemos um ganho, pois estamos dando uma assessoria on-line, então todas as escolas que têm alunos com deficiência visual, seja cego ou baixa visão e apresenta dificuldades em fazer o ajustamento do currículo, adaptação de atividades e materiais, condução dessa criança dentro do espaço escolar, condução dessa criança no espaço online, esses professores nos procuram, marcam um horário e o atendimento sempre tem ocorrido assim. A coordenação pedagógica do CEBRAV do turno em que a criança está inserida atende a coordenação pedagógica e os professores disponíveis e interessados da escola regular de ensino. Tem sido muito produtivo, numa reunião de uma hora ou até duas horas onde nós demonstramos todo o nosso trabalho, a forma de elaborar, a forma de adaptar e toda a nossa condução do trabalho. Tem sido momentos riquíssimos e o fechamento é feito com um relatório mostrando tudo que foi acordado nessa reunião. (PROFESSORA P2- CAP/CEBRAV)

Por certo, sabemos que a parceria entre o professor do AEE e o professor da sala de aula regular implica diretamente no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças com deficiência visual. Dessa maneira, concordamos com Faria *et al.* (2020, p. 16), quando destacam que o trabalho entre o professor regente da sala de aula regular e o professor do AEE “[...] deve ter uma sintonia em todos os aspectos, seja na obtenção de informações sobre o aluno atendido por ambos professores, seja na proposta de um projeto educativo direcionado para o aluno”.

Para Vilaronga e Caiado (2013), a formação específica do professor de educação especial e suas experiências no trabalho com os alunos com deficiência visual são extremamente importantes para o professor da sala regular. Dessa forma, as autoras ressaltam que no trabalho do profissional de AEE deve ser destinada “uma carga horária para apoio a sala comum que possua um aluno com deficiência matriculado, ficando essa troca de experiência e o planejamento de atividades acessíveis para esse aluno”. (VILARONGA; CAIADO, 2013, p. 70)

Cabe ressaltar que, além das trocas efetivas dos docentes do ensino regular com os professores do CAP/CEBRAV, a instituição também oferece curso

de Capacitação para professores na área de deficiência visual. Esse curso de capacitação

[...] tem carga horária de 96 horas presenciais e tem como objetivo promover a capacitação de professores na área de deficiência visual. No curso são trabalhados os seguintes módulos, a saber: sistema e função visual, Orientação e Mobilidade, Tecnologias Assistivas, Alfabetização por meio do Sistema Braille e Alfabetização matemática. Os público alvo do curso são professores que atendem alunos com deficiência visual da rede pública e particular de ensino. (SITE CEBRAV)

Acerca do exposto, vale destacar que o curso de capacitação oferecido pelo CAP/CEBRAV é muito relevante para os professores do ensino regular. Isso porque potencializa a sensibilização deles acerca da necessidade de se valorizar práticas pedagógicas adaptadas à deficiência do aluno e a construção colaborativa de métodos e técnicas que permitam a aprendizagem e o desenvolvimento dos sujeitos público-alvo da educação especial. Ademais, consideramos que o curso oferecido está em consonância com o que preconiza Imbernón sobre a formação permanente dos professores. Nas palavras do autor: “[...] para a formação permanente do professorado será fundamental que o método faça parte do conteúdo, ou seja, será tão importante o que se pretende ensinar quanto a forma de ensinar” (IMBERNÓN, 2009, p. 09).

Desafios encontrados para o Atendimento Educacional Especializado ao aluno com Deficiência Visual

Um dos entraves para o trabalho do AEE na educação infantil, segundo as professoras entrevistadas, refere-se à necessidade de maior envolvimento de algumas famílias com o trabalho realizado.

O que percebo no CEBRAV é que algumas famílias não se envolvem muito com a educação dos seus filhos. Muitas vezes mandamos atividades simples para casa e o aluno não faz. Por exemplo, às vezes a gente trabalha o conceito de maior menor, às vezes a gente dá uma atividade, dá uma latinha pequena uma grande “qual é o maior qual o menor?” Mandamos pra casa uma atividade pra reforçar esse conceito trabalhado, e muitas vezes essa atividade retorna para a escola sem ser feita. (PROFESSORA P1- CAP/CEBRAV).

Eu acho que algumas famílias devem pensar que a educação infantil deve ser apenas um lugar pra brincar, pra passar o período da manhã apenas. (PROFESSORA P1- CAP/CEBRAV).

A professora P2 explicita que, no atendimento ao aluno com DV, não há dificuldades de ordem física ou material. Pelo contrário, afirma que a sala de AEE é bem provida de recursos pedagógicos. Entretanto, em consonância com a professora P1, destaca a necessidade de maior envolvimento de algumas

famílias com o atendimento de seus filhos. Contudo, deixa claro que a pandemia contribui para avanços significativos na parceria família- AEE.

As dificuldades encontradas no atendimento ao aluno DV não são muitas não. Nós temos um espaço muito bom de trabalho, temos grande quantidade de materiais pedagógicos adaptados, nós temos máquinas impressoras de Braille. Então temos ao nosso alcance todas as ferramentas necessárias. No quesito relação pessoal, é que às vezes falta muita participação de algumas famílias, algumas, pois a maioria é muito comprometida, se envolve, as mães das crianças pequenas fazem o curso de braille oferecido pelo CAP/CEBRAV e da melhor maneira possível elas nos atendem e nos ajudam muito. Esse foi um outro ganho da pandemia, nesse modo remoto. É que as mães agora participam da aula. Antes não, elas deixavam a criança na sala e pegavam no final do horário, enquanto isso estavam tendo atendimento psicológico ou curso de braille ou algum outro atendimento. Agora não, elas sentam ao lado da criança e participam da nossa aula, então compreendem a nossa metodologia, participam da nossa metodologia. As mães fazem as adaptações dos materiais em casa e ao perceber como trabalhamos elas têm valorizado ainda mais o trabalho do CAP/CEBRAV. Isso tem sido muito bom. Esse comentário diz respeito as mães que participam, pois nesse semestre tem as mães que não participaram nenhuma vez da aula com os seus filhos. Essa é uma dificuldade que não deixa de ser a da rede regular também. É uma dificuldade da relação escolar da criança com a família e acontece em todo as instituições de ensino, eu acredito. (PROFESSORA P2 – CAP/CEBRAV)

Para promover o maior envolvimento dos pais com o ensino desenvolvido no AEE da educação infantil, o CAP/CEBRAV tem investido na formação dos mesmos, por meio de reuniões cujo objetivo é discutir as dinâmicas dos atendimentos, sugestões, avisos, além de orientá-los em relação às atividades propostas.

Esse ano fizemos reuniões com os pais para orientá-los em relação ao trabalho no AEE. Na reunião falamos da importância das atividades para reforçar o que é feito em sala de aula. Esclarecemos sobre a importância de dar autonomia para a criança, ou seja, de deixar a criança tomar banho sozinho, de vestir-se sozinho. Apresentamos os objetivos da educação infantil, destacando que o nosso objetivo é trabalhar a prontidão para a alfabetização. Falamos que trabalharíamos muito com a massinha, com prendedor de roupa para abrir e fechar. Orientamos que eles deixem os seus filhos manipularem objetos simples em casa, manuseando enquanto estão brincando e fortalecendo o tato. Explicamos que os pais não podem fazer as tarefas para os filhos. Damos muitas orientações, mas infelizmente muitas famílias não participam. (PROFESSORA P1- CAP/ CEBRAV).

Acerca da fala anterior da professora, cabe tecer reflexões fundamentadas nos estudos de Santos e Silva (2014). Para as autoras, família e escola compartilham objetivos e funções de similaridade e adjacência: proteger e educar, dar autonomia aos sujeitos, buscar acertos e corrigir erros. Assim, é fundamental compreender que a relação cultivada pelo discente na escola relaciona-se diretamente com o tipo de família e com as relações que seus membros mantêm entre si. Por esses pressupostos, a colaboração entre essas duas instituições é condição *sine qua*

non para que as crianças aprendam e se desenvolvam (SANTOS, SILVA, 2014).

Desenvolvimento do aluno com Deficiência visual na sala de aula regular

No que concerne ao desenvolvimento da criança DV na sala de aula regular, a professora (P2) enfatiza a importância da intervenção precoce para a inclusão posterior na escola regular, conforme se pode observar na fala dela:

Quanto ao rendimento do aluno com deficiência visual, ele é muito satisfatório. A criança que chega no CAP/CEBRAV bem cedo, que é diagnosticada com cegueira ou baixa visão e começa os atendimentos com a idade bem inicial, tem um desenvolvimento muito satisfatório, que eu ousa dizer que é até superior ao rendimento de uma criança na sala de aula regular mesmo. Elas são muito bem assistidas no CAP/CEBRAV e entram na educação infantil com uma série de atividades que já desenvolveram, habilidades e competências que para o professor da educação infantil e da alfabetização é muito importante porque já encontra esse trabalho feito precocemente. Então o rendimento é muito satisfatório. A escola regular também compreende isso e reconhece que a criança que passou pelo CEBRAV o rendimento é normal e acontece da melhor maneira possível. (PROFESSORA P2 – CAP/CEBRAV)

A esse respeito, cabe ressaltar que a intervenção precoce desempenha uma importante função nos processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças com deficiência visual. Alicerçados em Rodrigues e Macário (2006, p. 13) compreendemos que a estimulação precoce “pode contribuir para o desenvolvimento motor e cognitivo da criança cega congênita entre 0 e 2 anos de idade”. Ademais, ela objetiva potencializar o desenvolvimento das crianças com deficiência por meio do subsídio fornecido aos pais e a outros profissionais que lidam diretamente com elas (DESSEN, SILVA, 2005). Por meio desse suporte, essas crianças têm a possibilidade de galgar uma trajetória de desenvolvimento calcado em suas especificidades e potências.

A professora (P2) também elucidou que o fato de muitas crianças não entrarem na escola regular no período ou na idade desejada acarreta muitos prejuízos aos seus processos de aprendizagem e desenvolvimento. Nas palavras da professora:

O que nós temos de complicação nesse sentido são aquelas crianças que por motivos familiares ou econômicos, ou às vezes por superproteção da família, que não quer colocar seu filho numa escola regular, por medo do seu filho ser maltratado, de não se adaptar ou de se machucar. Quando essa família é questionada e obrigada a matricular o seu filho, às vezes essa criança já está com déficit de aprendizagem, idade e aprendizagem séria, é muito grande. Então não é um problema cognitivo, mas é um atraso relacionado ao fato dela não ter sido incluída na sala de aula regular no tempo ou na idade correta. Essa é uma grande dificuldade. Mas, quanto ao desenvolvimento cognitivo de uma criança com DV sem comorbidade, é um desenvolvimento natural como o desenvolvimento de uma criança vidente na sala de aula regular. (PROFESSORA P2 – CAP/CEBRAV)

No que se refere ao excerto anterior, vale destacar a relevância que a escola regular tem para o desenvolvimento dos sujeitos com deficiência visual e para os outros discentes que não apresentam deficiência. O exposto é corroborado pelo estudo de Mazzarino, Falkenbach e Rissi (2011), que evidenciou que a inclusão do aluno com deficiência visual no contexto escolar e nas aulas de educação física promoveu aprendizagens mútuas entre os alunos sem deficiência, a aluna com deficiência e os docentes. Para os autores, o processo inclusivo direcionado para as especificidades dos sujeitos acarretou reorganização das atividades pedagógicas, desenvolvimento da aluna e melhoria das relações interpessoais tendo como alicerce o respeito às diferenças.

Considerações finais

O presente estudo esteve fundamentado em uma compreensão de educação inclusiva que supõe a organização do sistema educativo considerando as peculiaridades das crianças. Desse modo, tomando como pressuposto as particularidades das crianças com deficiência visual, analisamos a organização e funcionamento do AEE na educação infantil no CAP/CEBRAV.

A respeito dos objetivos do AEE na educação infantil, sabemos que uma das grandes dificuldades das crianças com deficiência visual é a movimentação livre no espaço e o reconhecimento do próprio corpo, desse modo, destacamos a relevância do trabalho de orientação e mobilidade realizado pela instituição no sentido de proporcionar a autonomia da criança, sua autoconfiança, e, conseqüentemente, desenvolvimento da independência nas atividades de vida diária.

Sobre o trabalho de estimulação tátil realizado no CAP/CEBRAV, percebemos a relevância da utilização dos mais diversos materiais no desenvolvimento das habilidades das crianças, o que certamente favorece o desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes atendidos pela instituição. No que tange ao trabalho de preparação para a alfabetização, pôde-se constatar que o uso de materiais concretos é muito importante para os processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças com deficiência visual, proporcionando assim a sua imersão em um ambiente alfabetizador e estimulador a partir da ludicidade.

Acerca da relação entre o professor da escola regular e o professor do AEE no CEBRAV, ficou evidente a existência de um trabalho de parceria entre as instituições de ensino. Esse trabalho acontece por meio de reuniões com a coordenação pedagógica do CAP/CEBRAV e os coordenadores e professores da escola regular, objetivando planejar em conjunto a elaboração e adaptação das atividades para os estudantes com deficiência visual. Contudo, destaca-se como fator complicador dessa parceria a falta de tempo do professor da escola regular, que se encontra sempre muito sobrecarregado para deslocar-se até o

CEBRAV e receber as orientações necessárias.

No que se refere à atuação da família junto ao aluno do AEE no CAP/CEBRAV, uma das dificuldades é o pouco envolvimento de algumas famílias com o trabalho realizado pela instituição. Para dirimir a falta de envolvimento dos pais com o ensino desenvolvido no AEE da educação infantil, o CAP/CEBRAV tem investido na formação dos responsáveis pelos estudantes, por meio de reuniões cujo objetivo é discutir as dinâmicas dos atendimentos, sugestões, avisos, além de orientar os pais e familiares em relação às atividades propostas.

Sendo assim, mesmo constatando que o trabalho desenvolvido com as crianças com deficiência visual ainda caminha a passos lentos em algumas instituições de ensino regular, precisamos enaltecer o trabalho desenvolvido no CAP/CEBRAV, tanto em relação à formação continuada de professores, mediante os cursos de capacitação oferecidos pela instituição, quanto na tentativa de proporcionar a inclusão da criança com deficiência visual em todos os contextos de sua vida em sociedade.

Por fim, constatamos que o CAP/CEBRAV desenvolve um trabalho em consonância com o que é preconizado pelas políticas públicas que norteiam o atendimento educacional especializado em âmbito nacional, desenvolvendo atividades estimuladoras fundamentadas na ludicidade, além de pautar-se pela construção de práticas pedagógicas calcadas na individualidade e especificidades das crianças com deficiência visual.

Referências

BATISTA, R. D.; AMARAL, M. H. do; MONTEIRO, M. I. B. Quem ensina braille para alunos cegos? – A formação de professores em questão. **Horizontes**, v. 36, n. 3, p. 36-49, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i2.676>. Acesso em: 24 jun. 2021.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Edições 70, 1977.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Portal do MEC, Brasília, DF, 2008.

BRASIL. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Portal do MEC, Brasília, DF, 2004.

BRASIL. Congresso Nacional. LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015. 42p. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 25 jun. 2021.

BRUNO, M. M. G. **Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação sinalização: deficiência visual**. [4.ed.] / elaboração

prof.^a Marilda Moraes Garcia Bruno- consultora autônoma. - Brasília: MEC, Secretaria de Educação Espacial, 2006.

CANEJO, E. Aprendizagem e alfabetização de alunos com cegueira. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 18, n. 205, p. 35-41, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/43304>. Acesso em: 03 jul. 2021.

CEBRAV. (s.d.). **Quem somos**. Disponível em: <http://cebrav.educacao.go.gov.br/>. Acesso em: 21 mai. 2019.

DESSEN, M. A.; SILVA, N. L. P. Intervenção precoce e família: contribuições do modelo bioecológico de Bronfenbrenner. In: DESSEN, Maria Auxiliadora; COSTA JÚNIOR, Áderson Luis (Orgs.). **A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

FARIA, Christine Avelar Borges et al. Atendimento Educacional Especializado: o caso de uma EMEF do Município de Cariacica-ES. **Revista Educação Especial**, v. 33, p. 1-23, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X35228>. Acesso em: 03 jul. 2021.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

MAZZARINO, J. M.; FALKENBACH, A.; RISSI, S. Acessibilidade e inclusão de uma aluna com deficiência visual na escola e na educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 33, p. 87-102, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/smsPWPv8NHq4P6K7RLLcSBv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 jul. 2021.

RODRIGUES, M. R. C.; MACÁRIO, N. M. Estimulação precoce: sua contribuição no desenvolvimento motor e cognitivo da criança cega congênita nos dois primeiros anos de vida. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, ano 12, n. 33, p. 11-22, 2006.

SÁ, E. D. de; CAMPOS, I. M. de; SILVA, M. B. C. Inclusão Escolar de Alunos Cegos e com Baixa Visão. In: **Atendimento Educacional Especializado-Deficiência Visual**. SEESP/SEED/MEC. Brasília/DF, 2007.

SANTOS, E. de J. S.; SILVA, S. M. M. da. Família: suas expectativas e participação na formação escolar de seus filhos com cegueira. **Bol. - Acad. Paul. Psicol.**, São Paulo, v. 34, n. 86, p. 99-117, 2014. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-711X2014000100008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 04 jul. 2021.

SANTOS, L. C. S. da S. **Atendimento Educacional Especializado à criança com baixa visão de zero a três anos na educação infantil**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

SOARES, A. T. C. **Salas de recursos multifuncionais: um estudo sobre o atendimento educacional especializado para estudantes com deficiência**

visual. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

VIGOTSKI, L. S. **Obras completas:** fundamentos de defectología. Ciudad de La Habana, Cuba: Pueblo y Educación, 1997.

VILARONGA, C. A. R; CAIADO, K. R. M. Processos de escolarização de pessoas com deficiência visual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 19, n. 1, p. 61-78, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382013000100005>. Acesso em: 20 jun. 2021.

A PRODUÇÃO DE MATERIAIS COMO CAMINHO ALTERNATIVO PARA A APRENDIZAGEM DO ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Annelize Damasceno Silva Rimolo¹

Patrícia Teixeira Moschen Lievore²

Douglas Christian Ferrari de Melo³

Introdução

Ao nos referimos ao processo de escolarização das pessoas com deficiência visual, muitos são os questionamentos a serem abordados, no intuito de garantir esse direito. A Constituição Federal de 1988 garante o direito de todos os indivíduos a uma educação de qualidade e, baseados nisso, esse artigo propõe uma discussão de quais são os métodos e recursos necessários visando essa garantia.

Um dos fatores mais relevantes para garantir esse direito é a matrícula escolar nas escolas comuns das redes de ensino e quais são os métodos e caminhos alternativos que garantem a aprendizagem desse público-alvo.

O objetivo geral desse estudo é discutir a importância da produção de material para a construção dos caminhos alternativos de aprendizagem dos alunos com deficiência visual. Os objetivos específicos são: a) discutir sobre a importância da produção de material para a educação dos alunos com deficiência visual b) refletir sobre os estudos de Vigotski e sua importância para a educação dos alunos com deficiência visual, e c) destacar a importância do processo de mediação entre professor e aluno para o processo de escolarização dos estudantes

- 1 Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação-CE/PPGMPE/Ufes. Atualmente é professora de Educação Especial na área da deficiência visual da Prefeitura Municipal de Vila Velha, atuando como assessora no Núcleo de Educação Especial da Secretaria Municipal. E-mail: annelizerimolo@hotmail.com.
- 2 Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação-CE/PPGE/Ufes. Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação-CE/PPGMPE/Ufes. Atualmente é professora dos anos iniciais do ensino fundamental e pedagoga da rede municipal de educação de Colatina-ES. E-mail: patriciamoschen@hotmail.com.
- 3 Doutor em Educação (UFES). Mestre em História e especialista em História das Relações Políticas (UFES). Licenciado em pedagogia (Unibe) e em história (Ufes). Professor adjunto do Departamento de Educação, Política e Sociedade, professor do Programa de Pós-Graduação - mestrado profissional em Educação e professor do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. E-mail: dochris.ferrari@gmail.com.

com deficiência visual.

Esse trabalho deu-se por meio de uma pesquisa de cunho qualitativa, utilizaremos o estudo de caso do tipo etnográfico com pesquisa participante que nos permitirá, de forma direta, atuar no campo de pesquisa realizando rodas de conversa e observação sobre a atuação do professor especializado em deficiência visual na confecção de material didático para os alunos público da Educação Especial. A escolha dessa metodologia baseia-se em André que descreve:

o processo de investigação da sala de aula se fará basicamente por intermédio da observação direta das situações de ensino-aprendizagem, assim como por meio da análise do material didático utilizado pelo professor e do material produzido pelo aluno. (ANDRÉ, 2008, p. 44)

A partir das leituras realizadas, a fim de buscar a metodologia de pesquisa que melhor se enquadraria para o desenvolvimento desse estudo, concordamos com André (2007) ao afirmar que a pesquisa qualitativa, mesmo tendo uma vasta bibliografia, ainda é um desafio para quem faz essa opção, visto que muitas questões devem ser analisadas antes de se definir. Assim,

Por outro lado, mesmo quando se reportam dados de depoimentos, entrevistas ou de observações, é não raro, conveniente que se expressem os resultados também em números, como por exemplo, numa situação em que se esteja revelando a opinião dos professores sobre uma nova proposta. [...] Deixa o estudo de ser qualitativo porque reportou números? É evidente que não. No caso, o número ajuda a explicar a dimensão qualitativa (ANDRE, 2008, p. 24).

Essa pesquisa⁴ se deu em uma das chamadas escola referência do município de Vila Velha, assim denominada por estar entre aquelas que possuem mais número de recursos didáticos sejam eles ópticos ou não ópticos visando favorecer o processo de escolarização dos alunos com deficiência visual. Vale ressaltar que o objetivo desse município é que os alunos matriculados no ensino fundamental e que possuam baixa visão sejam matriculados e ou remanejados para essas unidades escolares.

Além das entrevistas, fizemos uso da pesquisa bibliográfica dos estudos de Vigotski e autores que dialogam com as suas obras, a fim de estabelecer um diálogo com a importância da produção de materiais para a escolarização dos alunos com deficiência visual.

Recorremos ao pensamento de Gil (2007), que nos diz que os exemplos mais característicos da Pesquisa Bibliográfica são investigações sobre

4 O presente trabalho utiliza recortes da pesquisa da dissertação de mestrado de Annelize Damasceno Silva Rimolo apresentada ao Programa de Pós-graduação de Mestrado Profissional em Educação – PPGMPE/UFES. Disponível em: <https://educacao.ufes.br/pt-br/post-graduacao/PPGMPE/detalhes-da-tese?id=14721>.

ideologias ou aquelas que se propõem à análise das diversas posições acerca de um problema.

Considerações iniciais

Ao ser matriculado na escola comum, o aluno com deficiência visual precisa ser reconhecido primeiramente como um ser humano, um aluno, afirmando isso baseados na nossa prática escolar, enquanto professores que atuam ou já atuaram na educação básica. O laudo médico desse estudante deve ser utilizado somente como um norte, para que se dê um pontapé inicial em relação ao seu processo de escolarização, como um direcionamento para o início dos trabalhos.

Coadunamos com Vigotski que nos diz que a deficiência é muito mais cultural e social, do que propriamente biológica, pois, por meio do processo de mediação realizada pelo professor, bem como a interação e o acesso aos recursos culturais, o aluno com deficiência pode desenvolver-se da mesma forma que os outros alunos. “O desenvolvimento cultural seria, assim, a principal esfera em que é possível compensar a deficiência” (VIGOTSKI, 2011, p. 863).

O aluno com deficiência visual é capaz de aprender, como os demais alunos, através dos caminhos alternativos. Quando nos referimos aos alunos com deficiência visual, um fato de extrema relevância é que o acompanhamento pedagógico desse indivíduo deve se dar da mesma forma que os demais alunos da sala de aula em que está matriculado. Ressaltando que para que esse aluno possa ter acesso ao conteúdo, é necessário que sejam realizadas ampliações e delimitações de caminhos alternativos que garantam o acesso desse aluno ao currículo escolar.

Segundo Góes (2002, p. 105-106), os

caminhos alternativos e recursos especiais não são peças conceituais secundárias na compreensão desse desenvolvimento. [...] As vias alternativas e especiais dependem de uma série de condições, inclusive de outros espaços da cultura e mudanças de mentalidade do grupo social. Por isso, os membros ‘normais’ das comunidades devem ser reeducados no sentido de contribuir para a formação da pessoa com deficiência.

Para tanto, é necessário que toda a comunidade escolar participe do processo de escolarização desses indivíduos. Assim, Vigotski (1997) enfatiza que o professor é um entre os vários tipos de mediadores nesse processo, pois podemos considerar que todos os elementos presentes em sua cultura favorecem o processo de aprendizagem, pois têm a capacidade e a sensibilidade de desenvolver atividades que favoreçam todos os alunos da sala de aula comum. Outro exemplo de mediação são as atividades planejadas e propostas pelos professores para esse aluno, visto que essas têm como objetivo incentivá-lo e motivá-lo a aprender.

Nesse sentido, Vigotski (2001, p. 431) enfatiza que

Por isso duas questões se colocam diante do pedagogo: em primeiro lugar, a do estudo individual de todas as particularidades específicas de cada educando em particular, em segundo, do ajuste individual de todos os procedimentos de educação e interferência do meio social em cada uma delas.

O autor nos faz refletir o quão importante é o papel do professor dentro do ambiente escolar no que se refere ao processo de escolarização das pessoas com ou sem deficiência. Ele é um elo entre a ignorância do saber e o conhecimento do indivíduo como ser com plenos direitos e possibilidades de aprendizagem.

O fato de o aluno ser uma pessoa com deficiência visual não o incapacita de realizar as atividades propostas pelos professores regentes, pelo contrário, a falta de visão deve ser considerada apenas uma questão orgânica/física que deve ser superada com a utilização dos recursos produzidos pelos professores especializados. As possíveis dificuldades que este aluno possa encontrar no entendimento do conteúdo são as mesmas possíveis que os alunos que possuem a visão perfeita encontrariam no desenvolvimento e entendimento do que é proposto pelo professor regente.

Vigotski afirma que

[...] a cegueira ao criar uma nova e peculiar configuração da personalidade, origina novas forças, modifica as direções normais das funções, reestrutura e forma criativa e organicamente a psiquê do homem. Por conseguinte, a cegueira não é só um defeito, uma deficiência, uma debilidade, senão também, em certo sentido, uma fonte de revelação de aptidões, uma vantagem, uma força (por estranho e similar a um paradoxo que isso pareça (VYGOTSKY; 1997, p. 99).

Sendo assim, a partir do momento em que o professor se depara, em sala de aula, com um aluno com deficiência visual, não deve enxergar a deficiência do sujeito e sim considerá-lo como um aluno e que este indivíduo tem as mesmas possibilidades de desenvolver os conteúdos e atividades que serão propostas no decorrer do ano letivo.

Não é importante saber só qual doença tem a pessoa, mas também que pessoa tem a doença. O mesmo é possível com relação à deficiência. É importante conhecer não só o defeito que tem afetado uma criança, mas que criança tem tal defeito (VYGOTSKI, 1995, p. 104).

A ausência da visão não é um fator incapacitante, que impede o estudante com deficiência visual de se relacionar com o ambiente à sua volta. Esse indivíduo irá valer-se dos outros sentidos remanescentes, sendo capaz de perceber qualquer ação/reação que dependa deles. Devemos nos atentar não só ao que falamos, mas também como falamos com esse indivíduo com deficiência visual, pois esse fator

pode ser decisivo para que ele possa se sentir incluído dentro do ambiente escolar e assim ter o seu processo de escolarização garantido em sua plenitude.

Sendo assim, um indivíduo caracterizado como pessoa com deficiência não se desenvolve de forma inferior às outras pessoas, mas sim de forma diferente, sendo capaz de desenvolver seu potencial dentro da sociedade.

Vale ressaltar que para Vigotski (1995), mesmo que a criança tenha um grande potencial a ser desenvolvido, isso não acontece de forma isolada. Para obter sucesso, é necessário que ela interaja e, assim, consiga se desenvolver de forma plena. Devemos considerar isso porque as funções psicológicas superiores são socialmente formadas e culturalmente transmitidas por meio da linguagem. O desenvolvimento humano acontece de fora para dentro, ou seja, através do social sendo que, a partir do momento em que o indivíduo tem contato com a cultura, ele consegue se desenvolver.

Ao fazermos referência aos elementos mediadores, estamos nos referindo aos instrumentos que correspondem à parte social do indivíduo e entendemos que o principal mediador dentro do ambiente escolar é o professor. Quando fazemos referência aos signos, estamos fazendo uma correlação entre os instrumentos e a questão psicológica que tem como objetivo auxiliar o desenvolvimento de nossa mente e torná-la cada vez mais capaz de adquirir conhecimentos de acordo com o que é proposto.

De acordo com Vigotski (1995, p. 146-147), “o signo, a princípio, é sempre um meio de relação social, um meio de influência sobre os demais e tão somente depois se transforma em meio de influência sobre si mesmo”.

Para Vigotski (1995), mesmo que a criança tenha um grande potencial a ser desenvolvido, isso não acontece de forma isolada. Para obter sucesso, é necessário que ela interaja e, assim, consiga se desenvolver de forma plena. Devemos considerar isso porque as funções psicológicas superiores são socialmente formadas e culturalmente transmitidas por meio da linguagem. O desenvolvimento humano acontece de fora para dentro, ou seja, por meio do social sendo que, a partir do momento em que o indivíduo tem contato com a cultura, ele consegue se desenvolver.

Vigotski descreve quatro conceitos como fundamentais para o desenvolvimento da pessoa com deficiência. São eles o conceito de Interação, de Mediação, de Internalização e de Zona de Desenvolvimento Iminente. Quando nos referimos ao conceito de Integração, falamos de uma construção com o outro que é realizada de forma coletiva por meio da língua e da linguagem. A mediação é o processo realizado em conjunto com o outro para a obtenção de um objetivo maior que pode ser o processo de ensino-aprendizagem. Quanto ao processo de internalização, caracterizamos como internalizar as culturas, as ferramentas e

o conhecimento acumulado que o homem traz e faz uma transformação para si. E, finalmente, quando nos referimos à Zona de Desenvolvimento Iminente, estamos nos referindo ao percurso entre onde o sujeito está em relação aos seus conhecimentos e a sua melhor versão, que é até onde ele pode chegar.

Nesse sentido,

o que hoje a criança faz com auxílio do adulto fará amanhã por conta própria. A zona de desenvolvimento imediato pode determinar para nós o amanhã da criança, o estado dinâmico do seu desenvolvimento que leva em conta não só o já atingido, mas também o que se encontra em processo de amadurecimento e desenvolvimento. [...] O estado de desenvolvimento mental da criança pode ser determinado pelo menos através da elucidação de dois níveis: do nível de desenvolvimento atual e da zona de desenvolvimento imediato (VYGOTSKY, 2001, p. 480).

Mesmo que a criança tenha um grande potencial a ser desenvolvido, isso não acontece de forma isolada. Para obter sucesso, é necessário que ela interaja e, assim, consiga se desenvolver de forma plena. Devemos considerar isso porque as funções psicológicas superiores são socialmente formadas e culturalmente transmitidas por meio da linguagem. O desenvolvimento humano acontece de fora para dentro, ou seja, através do social sendo que, a partir do momento em que o indivíduo tem contato com a cultura, ele consegue se desenvolver (VYGOTSKY, 1995).

Para Vigotski (1998), o pensamento é o instrumento de pensar e a linguagem é a comunicação. Nenhum ser humano é cópia de outro ser humano, muito menos nasce pronto. Somos seres sociais em um ininterrupto processo de aprendizagem de conhecimentos e competências adquiridos de acordo com a vivência de cada um, por isso a importância do processo de escolarização nas escolas comuns bem como a relevância do papel do professor neste caminhar pedagógico.

A escolarização dos estudantes com deficiência visual e a produção de materiais

Essa seção propõe-se a realizar a análise dos dados colhidos durante o desenvolvimento de uma pesquisa para a discussão da importância da produção de material didático para o processo de escolarização dos alunos com deficiência visual. Ressaltamos que os trechos em *itálico* se referem às falas dos profissionais envolvidos na pesquisa.

No transcorrer da pesquisa de campo, várias foram as etapas perpassadas. Dentre elas, estão as entrevistas com as professoras especializadas em deficiência visual que atuam na Instituição de Ensino. No que se refere à formação das professoras especializadas em deficiência visual para a área da produção de

material, após as entrevistas, constatou-se que as professoras Elis e Nani ⁵, as quais atuam no turno vespertino, são as que mais participaram de cursos para trabalhar nas diversas ramificações da área da deficiência visual, porém não possuem um curso específico sobre produção de material. Durante o diálogo, a professora Elis nos relatou que tem interesse em se aprofundar nessa temática:

[...] eu queria fazer mais na área da deficiência visual, na área da matemática e na adaptação de recursos sobre a matemática, acho que precisa, é muito fácil ensinar as quatro operações de matemática no Soroban, mas a matemática não é só isso não, a tendência é só aumentar, eu queria aprender como ensinar matemática para os alunos, mas assim, do jeito que o aluno tenha acesso ao currículo normal, como o Rogério que está estudando ângulos e retas. Como ensinar tudo isso para um aluno? Acho que, no ano que vem, vou me desesperar quando chegar química e física já que ele vai para o nono ano. Às vezes, a gente fica lá ensinando para o aluno cego, será que ele está entendendo? Porque o aluno que não tem a deficiência está vendo as figuras e o cego não está vendo as figuras e muitas questões você resolve só olhando para a figura, você vê que um ângulo é congruente, você resolve a situação e o cego que não está vendo que ângulo é congruente? Então eu me sinto um pouco mais angustiada nesse sentido. Será que ele realmente está entendendo? PROFESSORA ELIS, 2019

Assim como a professora Nani (2019) que nos relata

[] o curso que eu fiz de deficiência visual foi somente para decifrar o código em Braille, não teve prática no curso o professor mostrou quais eram os códigos e eles iam formando sílabas, palavras, frases, textos somente []

Nani nos relata que considera o curso que fez como insuficiente. Segundo ela, com a carga horária que foi ofertada, seria possível e até mesmo necessário que outros termos relacionados à deficiência visual fossem abordados. Complementa sua fala dizendo que não deixou que esse fato se tornasse um empecilho para a sua formação nessa área. E segue nos dizendo

Porém o fato de ter sido ofertado nada mais do que a decifração do código em Braille me incentivou a procurar outros cursos, fiz um curso online onde teve um material muito mais rico com atividades e estímulos [...]

A professora destaca que se encantou mais pela área quando fez o segundo curso e, por isso, posteriormente, fez outro curso online com o objetivo de complementar sua formação. Enfatiza que, quando chegou à escola, se assustou, pois a teoria do curso é, em alguns momentos, bem diferente da prática.

Já no turno matutino, a professora Rosa expressou interesse em continuar estudando, porém nos relata que

[...] por questões pessoais ainda não conseguiu fazer outros cursos na área de deficiência intelectual digo visual, mas que tem interesse em fazer um curso de estimulação e orientação e mobilidade [...]

5 Nomes fictícios escolhidos pelas professoras para preservar as suas identidades.

Rosa também nos relata que fez o curso de Deficiência visual motivada por uma experiência profissional. Certa vez, enquanto atuava em seu outro vínculo de professora do primeiro ao quinto ano, foi matriculado em sua sala de aula comum um aluno cego. A professora enfatiza que tinha o apoio de um professor especializado, mas que, mesmo assim, sentiu a necessidade de se especializar para entender diretamente como se daria o processo de ensino-aprendizagem desse indivíduo e, assim, optou por se aperfeiçoar na área o que vai ao encontro do pensamento de Vigotski, quando diz que

[...] duas questões se colocam diante do pedagogo: em primeiro lugar, a do estudo individual de todas as particularidades específicas de cada educando em particular, em segundo, do ajuste individual de todos os procedimentos de educação e interferência no meio social em cada uma delas. Nivelar todas elas é o maior equívoco da pedagogia, e sua premissa básica requer forçosamente a individualização: requer a definição consciente e precisa dos objetos individuais da educação para cada aluno. (VIGOTSKI, 2001, p. 431)

No desenvolver da pesquisa de campo, observamos que as professoras Elis (2019) e Nani (2019) não deixam de se aprimorar, buscam novos cursos e os mais diversos recursos a fim de favorecer e facilitar o processo de escolarização dos alunos.

A professora Elis nos relata mais uma vez que tem interesse em atuar de forma enfática e que sempre procura se aperfeiçoar.

[...] Por conta própria ressalta que gosta muito de estudar na área da deficiência visual as políticas públicas para conhecer, para fazer valer, para você ter argumento de discutir com as pessoas que isso é um direito, é uma política. Acredita que o conhecimento da política dá embasamento para conversar com as pessoas e garantir o direito dos alunos.

Destaca que já fez outros dois cursos na área, sendo um de Orientação e Mobilidade no CAP e o outro de AEE em outra rede de ensino onde também atua como professora especializada em Deficiência Visual.

No ato das entrevistas, nenhuma das professoras especializadas em deficiência visual mencionou ter feito nenhum curso específico na área de produção de material, porém todas as entrevistadas fizeram referência às formações continuadas que, segundo elas, são ministradas pela Secretaria de Educação. Nessas formações se fala sobre a importância dessa produção bem como da confecção desse material. Mais uma vez faremos referência à professora Elis (2019) que em seu relato nos diz:

[...] nas formações eles mostram como deve ser produzido, o que pode ser feito e na sua prática você vai criando mais alternativas para levar o currículo até o aluno, facilitar esse processo de conhecimento do aluno. Você aprende nas formações, mas depende do seu interesse em colocar isso em prática, produzir esse material [...]

No decorrer dos dias em que desenvolvi a pesquisa no turno matutino,

tive várias oportunidades de dialogar com a pedagoga Márcia. Esta prontamente atendia aos meus pedidos e procurava sempre colaborar com o trabalho. Em um dos diálogos,

Márcia (2019) nos diz que

[... a Educação Especial é Inclusiva, pois antigamente os alunos com deficiência ficavam trancados em casa, pois as famílias tinham vergonha de expor as pessoas e, hoje em dia, elas são pessoas, elas têm a oportunidade de estarem inseridas no meio social, isso é uma questão de humanização...]

Porém, em seu ponto de vista, acredita que as escolas não estão preparadas para receber esses alunos e que os professores deveriam ter mais formações.

Relata-nos que, como pedagoga, tem pouquíssima formação na área da Educação Especial, mas que os alunos com deficiência visual frequentarem a escola é um ponto positivo. Procura sempre estar presente auxiliando os professores no que for necessário. Essa é sua primeira experiência com um aluno com esse tipo de deficiência.

Márcia recorda que, em anos anteriores, as formações, em seu ponto de vista, eram melhores.

[...em épocas anteriores fazia-se formações onde os professores realmente eram capacitados e tinham oportunidade de fazer trocas de experiências o que acabava por enriquecer muito o trabalho dentro das escolas...].

Porém, não atribui essa responsabilidade somente ao poder público. Acredita que os profissionais da área da Educação também devem buscar conhecimento fora das formações continuadas oferecidas pelo município para, assim, darem continuidade a seu processo de formação.

No final desse diálogo, Márcia fez uma fala que chamou nossa atenção e nos pôs a refletir *[...todo o trabalho a ser desenvolvido com uma criança deve ser de excelência, porém não se consegue chegar nesse trabalho de excelência por n motivos...]*. Ficamos assim refletindo sobre quais seriam esses motivos, mas, devido à rotina da escola, não conseguimos concluir esse diálogo nem o retomar em outra oportunidade.

Refletindo ainda a partir dos pensamentos de Vigotski, ressaltamos que

É de suma importância estabelecer a aptidão dessa ou daquela pessoa para a respectiva profissão. Trata-se de uma exigência que corresponde aos interesses não só do assunto, mas do correto desenvolvimento do indivíduo; foi de ambos os pontos de vista que se passou a procurar a solução desse problema. (VIGOTSKI, 2001, p. 410)

Em conversas, durante a pesquisa, com a pedagoga Gertrudes, ela destaca que, de acordo com seu ponto de vista, a professora Nani ainda necessita de maior apoio pedagógico no desenvolvimento de suas atividades dentro da Instituição de Ensino. Ela deixa claro que acredita nessa necessidade porque

“*é uma profissional mediana*”, acredita que isso aconteça pela falta de experiência profissional. Enfatiza que, em todos os momentos necessários, oferece esse apoio e que sempre se faz presente.

Mais uma vez refletimos no pensamento de Vigotski quando ele nos diz

[...] a pedagogia precisa estabelecer com clareza e precisão como organizar essa ação, que formas ela deve assumir, de que procedimentos lançar mão e em que sentido. Outra tarefa consiste em esclarecer para si mesmo a que leis está sujeito o próprio desenvolvimento do organismo sobre o qual pretendemos agir. (VIGOTSKI, 2001, p. 1)

Em relação à produção de material didático visando favorecer a escolarização dos alunos com deficiência visual, destacamos que foi possível constatar que estes são de suma importância em seu desenvolvimento e que, na maioria das vezes, esse recurso não requer grandes intervenções pedagógicas para que o processo aconteça de forma favorável.

Nesse sentido, concordamos com Cerqueira e Ferreira (2000), ao afirmarem que os recursos didáticos são todos os recursos que o professor especializado pode utilizar como apoio na criação dos caminhos alternativos que visam favorecer a escolarização dos alunos com deficiência visual.

No mesmo seguimento e ressaltando as necessidades de aperfeiçoamento profissional de todos os professores, Glat (2009) enfatiza que:

[...] desenvolver estratégias de ensino-aprendizagem que atendam à diversidade do alunado que frequenta as escolas atuais é mais do que um desafio. [...] qualquer professor, em algum momento de sua trajetória profissional, terá alunos com necessidades especiais em sua classe, e deverá ter conhecimentos básicos e autonomia para criar estratégias mais condizentes de ensino com esta nova realidade (GLAT, 2009, p. 188).

Devemos sempre levar em consideração que os materiais que forem produzidos pelos professores equivalem àqueles necessários para favorecer o processo de produção de conhecimento dos alunos.

Destacamos que, nos dois turnos (vespertino e matutino), foram realizadas observações tanto em sala de aula comum como nos atendimentos na sala de recursos destinada ao AEE dos alunos com deficiência visual. No turno matutino, a escola possui uma professora efetiva especializada com 25 horas semanais e, no turno vespertino, duas professoras, sendo uma efetiva com 25 horas semanais e uma contratada com carga horária de 10 horas semanais. Nos dois turnos, existe a oferta do AEE para os alunos com deficiência visual. Ressaltamos que esse atendimento, no turno vespertino, é realizado pela professora efetiva. Em um dos diálogos com a professora Rosa (2019), durante a pesquisa, enfatizou que procura confeccionar os materiais de forma que facilite o processo de aprendizagem do aluno.

Considerações finais

Com a realização desse estudo foi possível convalidar a importância da produção de material pedagógico para o sucesso no processo de escolarização dos alunos com deficiência visual. Constatamos ainda que a Instituição de Ensino pesquisada que é, dentro da política educacional do município, uma escola referência para alunos com deficiência visual, não apresenta só uma determinação educacional por meio de um decreto, ela tem toda uma estrutura física e pedagógica favorável ao atendimento desse público.

Observamos que existe interação pedagógica integrada entre os profissionais que atuam diretamente, ou até mesmo indiretamente, com esse público, cada um desempenhando o seu papel da melhor forma possível a fim de favorecer o processo de aprendizagem desses alunos. No que se refere a essa integração, percebeu-se maior interação no turno vespertino, no qual uma das professoras especializadas faz-se presente em todo o processo de forma que o aluno a quem atende, na grande maioria das vezes, tenha em suas mãos o material necessário para o desenvolvimento das atividades propostas pelos professores responsáveis pela disciplina curricular.

Faz-se necessário destacar a importância do planejamento entre os professores regentes e professoras especializadas, para que essas possam desempenhar o seu papel e, em conjunto, favorecer e garantir o direito a uma educação igualitária para todos os alunos matriculados nessa Instituição de Ensino.

Em relação à formação das professoras especializadas que atuam nessa Instituição de Ensino, constatou-se que possuem o curso de especialização em deficiência visual. Algumas vão além desse que é considerado o curso básico para atuar com esse público, mas nenhuma delas possui ainda um curso específico de produção de material didático.

Em relação à produção de material, vale destacar, que não é necessário que o professor produza grandes recursos didáticos para que o seu aluno possa compreender e desenvolver as atividades e conteúdos propostos, visto isso, todo esse processo deve ser baseado no planejamento e em algumas situações vividas no dia a dia da Instituição de Ensino, com a utilização de recursos didáticos, que a escola, muitas vezes, já possui, no decorrer das atividades propostas, para que assim, esse indivíduo consiga uma maior compreensão da questão proposta.

Reforçamos que a produção de material didático, por ser uma forma de mediação no processo de escolarização dos alunos com deficiência visual, contribui para os processos de ensino e aprendizagem. Assim, é possível fazer com que esses indivíduos tenham, em seu processo escolar, no que se refere às avaliações, a mesma forma que os demais alunos do ano/turma em que estão inseridos e, por isso, o professor especializado, em conjunto com os demais, deve

garantir que esse aluno tenha os recursos de aprendizagem necessários para que esse processo se concretize.

A escola comum precisa ter uma estrutura capaz de criar condições para que os alunos com deficiência visual tenham acesso aos conteúdos construídos historicamente, deslocando a discussão de um caráter limitador para o emancipatório. Tomando como base a teoria vigotskiana, acreditamos na educação, em políticas públicas que, ao se efetivarem realmente, promovam mudanças, que nos levam a romper a ideia de que a função da escola é apenas de acolhimento, no conviver, mas que possibilitem à educação condições para desempenharem a sua função, que é a emancipação humana.

No contexto escolar, destacamos a importância do professor, da sala de aula comum e especialista, como um importante mediador pedagógico que possibilita e oportuniza o desenvolvimento das funções complexas do pensamento dos alunos com deficiência visual.

Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 15.ed. Campinas: Papirus, 2008.

CERQUEIRA, J. B.; FERREIRA, M. A. Os recursos didáticos na educação especial. Rio de Janeiro: **Revista Benjamin Constant**, 15. ed., abril de 2000.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GÓES, M. C. R. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. T.; 10740 REGO, T. C. (Orgs.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002. p. 95-114.

VIGOTSKI, L. S. A Defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97-97022011000400012&script=sci_arttext. Acesso em: 01 de out. 2019.

VIGOTSKI, L. S. **Fundamentos de Defectologia**. Obras Completas. Tomo cinco. 2.ed. Havana. Editorial Pueblo y Educación, 1995.

VIGOTSKI, L. S. **Obras completas**. (1983). *Tomo cinco*: Fundamentos de defectologia. Havana. Madrid: Visor, 1997.

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

EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS: A INFLUÊNCIA DE VYGOTSKY NO DISCURSO EDUCACIONAL BRASILEIRO

Edna Misseno Pires¹

Ana Flávia Teodoro de Mendonça Oliveira²

Introdução

A tendência dos estudos sobre a educação de surdos no Brasil, do ponto de vista pedagógico e linguístico, está pautada na aquisição da língua de sinais como uma língua natural para os surdos. A luta pelo reconhecimento da língua de sinais como uma língua que possui status linguístico como a demais língua está ligada à vertente linguística. Embora essa ideia permeia também as vertentes política e cultural no pensamento educacional brasileiro.

Atualmente, o discurso educacional brasileiro para surdos contempla a proposta de educação bilíngue que propõe a língua de sinais como primeira língua e a língua oral na modalidade escrita, por isso, a discussão sobre a educação de surdos atualmente se torna tão necessária. Este artigo é um recorte da pesquisa de doutorado com o título “O Estado do conhecimento sobre a educação de surdos: o discurso educacional brasileiro e o internacional”. Foram selecionados 25 trabalhos entre tese e dissertações de 1995 - 2015 que abordam especificamente os aspectos teóricos e metodológicos da educação de surdos. A metodologia de pesquisa é a qualitativa e visa analisar a influência de Vygotsky no discurso educacional brasileiro para educação de surdos. Optou-se, como fonte para levantamento dos dados, pelo *Banco de Teses e Dissertações da CAPES³ (BTDC)*. A intenção inicial

-
- 1 Doutora e mestra em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO), graduada em fonoaudiologia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás e graduada em Pedagogia pela Faculdade Alfredo Nasser. É professora da Faculdade de Educação (Universidade Federal de Goiás). E-mail: ednamisseno@ufg.br.
 - 2 Doutora e mestra em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); graduada em Fonoaudiologia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC GO); professora do magistério superior na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG), em Goiânia, Goiás, Brasil. Coordenadora do Núcleo de Acessibilidade na FE/UFG. E-mail: anaflavia1973@ufg.br.
 - 3 Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) é uma fundação vinculada ao Ministério da Educação (MEC) do Brasil que atua na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados do país (Wikipédia).

era considerar a data da Constituição Federal Brasileira de 1988 que prevê, nos Artigos 205º e 208º, o atendimento às pessoas com deficiências; porém, mas, em virtude da Plataforma da CAPES divulgar as produções dos Programas de Pós-Graduação e oferecer dados somente a partir de 1995, optou-se pela delimitação temporal de 1995 a 2015, 20 anos até a data da pesquisa de doutorado.

Esse discurso é compartilhado por vários autores, tais como Skliar (2015) e Quadros; Karnopp (1997, 2004). Tais autores defendem o bilinguismo como uma proposta em que a língua de sinais é usada para a mediação de conhecimentos e a língua oral utilizada na modalidade escrita atua como segunda língua. Esse pensamento educacional busca apoio nas ideias de Vygotsky sobre o desenvolvimento do pensamento e da linguagem das crianças, uma vez que a aquisição da língua de sinais pelas crianças surdas perpassa pelo mesmo processo de desenvolvimento.

Skliar esclarece que um dos discursos que contribui para as mudanças é o discurso da educação bilíngue e bicultural e o aprofundamento nos estudos teóricos sobre as concepções sociais, culturais e antropológicas. Sobre isso o autor esclarece:

Ainda hoje, se percebe a necessidade de uma transformação ao nível das representações que conformam os poderes e os saberes clínicos e terapêuticos. Uma transformação que supõe uma análise aprofundada sobre algumas metanarrativas constituídas como grandes “verdades” ancoradas na educação de surdos (SKLIAR, 2015, p. 8).

O bilinguismo para surdos também está inteiramente associado às competências cognitivas e linguísticas de uma criança e sobre isso Lorenzini (2004) faz algumas considerações:

A deficiência auditiva não inibe as competências linguísticas e cognitivas da criança surda. A competência Linguística e cognitiva é independente do canal oral-auditivo. A língua de sinais é considerada a primeira língua da criança surda e, portanto, exerce papel determinante no desenvolvimento comunicativo e cognitivo da criança. Os surdos adultos cumprem um papel fundamental dentro do ambiente escolar tanto no que se refere ao modelo linguístico para aquisição da língua de sinais como a um modelo afetivo, social e cultural. A criança surda deveria também conhecer uma segunda língua para poder integrar-se desta forma num mundo bilíngue e bicultural (LORENZINI, 2004, p. 31).

Embora o bilinguismo proponha o ensino da língua de sinais como primeira língua (L1) e a língua oral (L2) como segunda língua na modalidade escrita, Quadros (1997) esclarece que existem formas de bilinguismo:

Quanto às formas de bilinguismo existentes em termos de educação de surdos, pode-se citar duas básicas: uma delas envolve o ensino da segunda

quase que concomitante à aquisição da primeira língua e a outra caracteriza-se pelo ensino da segunda língua somente após a aquisição da primeira língua (QUADROS, 1997, p. 30).

Para crianças surdas a aprendizagem da L2, que não seja outra língua de sinais, ocorre sistematicamente na modalidade escrita, somente depois que a língua de sinais foi oferecida como sua primeira língua, ou seja, L1.

Diante dos desafios do ensino bilíngue para surdos, cabe aos profissionais que estão diretamente em contato com os surdos, reconhecerem tal complexidade, bem como as características das línguas de sinais (QUADROS, 1997, p. 65). A autora incentiva os profissionais a adquirirem a língua de sinais para efetivar a proposta bilíngue no Brasil.

De acordo com Quadros (1997), é a vertente linguística que comprova a existência de uma língua, e, a partir desse pressuposto, as pessoas surdas passaram a reivindicar seus direitos linguísticos que culminaram em leis e políticas públicas para regulamentar a abordagem bilíngue no Brasil.

A vertente linguística presente no discurso intelectual brasileiro

A vertente linguística de pensamento está claramente exposta nas pesquisas sobre a educação de surdos no Brasil e os argumentos linguísticos tem impulsionado o movimento em prol da educação bilíngue para surdos.

Essa ênfase nos aspectos linguísticos iniciou após a década de 1960 com os estudos de William Stokoe nos Estados Unidos sobre a Língua de Sinais Americana (ASL) quando ele analisou a estrutura da ASL e, exaustivamente, buscou estudar cada elemento constitutivo dessa língua de sinais.

No primeiro texto de Stokoe, publicado em 1960, “*Sign Language Structure*”, o autor explicou que, por razões biológicas e linguísticas, é natural os surdos viverem em ambientes que desfrutam do mesmo processo comunicativo.

No Brasil, Lucinda Ferreira Brito, em 1982, iniciou seus estudos sobre a língua de sinais dos índios Urubu-Kaapor, tribo situada ao sul do Maranhão, que utiliza uma língua de sinais específica daquele grupo indígena, compartilhada e usada por todos os integrantes, incluindo seus pares ouvintes (BRITO, 1995).

A FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos) foi fundada em 1987 e surge como representante das pessoas surdas. O seu principal objetivo é divulgar a língua de sinais e, conseqüentemente, granjear o reconhecimento de direitos que lhes são inerentes.

Muitos autores brasileiros como Quadros e Karnopp (2004), dentre outros, a partir dos estudos de Stokoe, têm se dedicado a explorar os aspectos linguísticos da língua de sinais. Tais autores fazem referência aos estudos de William Stokoe que entendia que os sinais não eram imagens, mas símbolos

abstratos complexos com uma complexa estrutura interior “[...] foi o primeiro, portanto, a procurar uma estrutura, a analisar os sinais, dissecá-los e a pesquisar suas partes constituintes” (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 30).

A partir de tais estudos, os caminhos percorridos na história da educação de surdos no Brasil giraram em torno do reconhecimento dessa língua e, conseqüentemente, mobilizaram ouvintes e surdos no Brasil a lutarem pelas políticas linguísticas no nosso país.

A proposta do bilinguismo na educação de surdos está presente nas pesquisas analisadas sob os argumentos da aquisição da língua de sinais como a primeira língua para os surdos e que ela é uma língua natural. O que observamos nos dados coletados é que o bilinguismo tem sido entendido como a inserção da língua de sinais na escola. Há ênfase do bilinguismo para educação dos surdos, considerando apenas o desempenho dos surdos em duas línguas, conforme se observa no Quadro 1:

Quadro 1 - Demonstrativo das citações dos pesquisadores em educação de surdos que refletem a compreensão do bilinguismo – 1995 - 2015

Entendimento sobre bilinguismo
[...] o bilinguismo garante à criança surda desenvolvimento linguístico e cognitivo semelhante ao observado em crianças ouvintes da mesma idade. Além disso, veem o bilinguismo como um caminho mais adequado para os alunos surdos, pois reconhecem a língua de sinais como primeira língua (L1) desses indivíduos (PEDROSO, 2006, p. 38). [...] O bilinguismo escolar poderia, então, ser enfatizado como a oferta de ensino em duas línguas (língua de sinais e a(s) língua oficial do país) sendo a Libras a primeira língua e a segunda a língua portuguesa (...). Neste sentido, se uma criança surda não possui uma língua ao seu alcance para dar forma aos seus pensamentos no ambiente familiar, conseqüentemente sofrerá um atraso de input linguístico e um terá feedback comprometido (SILVA, S., 2008, p. 30 - 33). [...] Como exemplos de pesquisadoras que criticam a proposta educacional inclusiva para surdos temos: Perlin e Quadros (1997, p. 37), pois enfatizam as implicações linguísticas, afirmando a inviabilidade dessa educação para as pessoas com surdez baseando-se em posições culturais, sociais, linguísticas e educacionais (MERSILIAN, 2009, p. 44).

Fonte - Teses e Dissertações selecionadas no BTDC – 1995 a 2015.

Nos trabalhos analisados, os autores entendem o bilinguismo como oferta de ensino em duas línguas e reivindicam o reconhecimento linguístico da língua de sinais, conforme observa nos comentários retirados dos trabalhos pesquisados:

[...] A entrada da Língua de Sinais no espaço da escola é determinada pelas pesquisas linguísticas, mostrando que as línguas de sinais atendem a todos os requisitos de uma língua; ao reconhecimento da língua de sinais como língua natural (ALBRES, 2005, p. 116).

[...] Portanto a educação bilingüe para surdos envolve duas línguas com modalidades diferentes: Libras espaço – visual; e português oral – auditiva.

Este fato faz esta educação bilíngue diferente do contexto das demais (NÓBREGA, 2015, p. 52).

Porém, a educação bilíngue envolve demais estratégias pedagógicas que abrangem recursos visuais por meio de vídeos, imagens, recursos tecnológicos, expressões corporais, bem como as adaptações de conteúdo e de avaliação que não foram ressaltadas na maioria dos trabalhos analisados.

Nos trabalhos analisados, o estudo de Vygotsky sobre o desenvolvimento do pensamento e linguagem das crianças, foi amplamente discutido. De modo que, este autor demonstrou ter grande influência no discurso educacional brasileiro para a educação de surdos.

A influência de Vygotsky no discurso da educação bilíngue para surdos no Brasil

Para ressaltar a ênfase no aspecto linguístico presente no pensamento educacional brasileiro, a maioria dos 25 trabalhos analisados utilizou Vygotsky como referência para pesquisa, consagrando, dessa forma, como autor clássico que norteia o discurso educacional brasileiro. Esse autor foi utilizado como apoio ao argumento do desenvolvimento do pensamento e da linguagem das crianças surdas. Vygotsky foi citado em 14 trabalhos, totalizando 26 citações, sendo a obra mais citada *Pensamento e Linguagem* de (1987-1998), publicado pela Editora Martins Fontes, com 7 reedições.

Os autores dos 25 trabalhos analisados sob a categoria “Educação de surdos” apropriaram-se dos estudos teóricos de Vygotsky, na vertente linguística, como argumento para a utilização da língua de sinais na educação de surdos. Vygotsky (1989) trata da análise psicológica sobre a inter-relação entre o pensamento e a linguagem, apresentando conceitos, processos e etapas sobre o desenvolvimento intelectual humano e se dispôs a realizar um estudo profundo sobre esse tema, levantando alguns questionamentos e criticando a forma de analisar o desenvolvimento do pensamento humano isoladamente:

Os métodos de análise atomístico e funcionais, predominantes na última década, trataram os processos psíquicos isoladamente. Métodos de pesquisa foram desenvolvidos e aperfeiçoados com a finalidade de estudar funções isoladas, enquanto sua interdependência e sua organização na estrutura da consciência como um todo permaneceram fora do campo de investigação (VYGOTSKY, 1989, p. 1).

Segundo Vygotsky (1989, p. 104), “Uma palavra sem significado é um som vazio, que não faz parte da fala humana [...] e por isso a verdadeira comunicação humana pressupõe uma atitude generalizante e intercâmbio social”.

A função da fala é comunicar, e esse ato comunicativo tende a se

desenvolver em contato com o meio. A fala interior não é a reprodução da fala na memória com ausência de som, mas consiste na tradução do pensamento em palavras (VYGOTSKY, 1989).

Vygotsky (1989) defende que a formação de conceitos é um processo criativo que se inicia na infância. À medida que o indivíduo interage com o meio, obtém experiências e amadurece biologicamente, desenvolvendo as funções intelectuais básicas. Esse “meio” a que o autor se refere é o contexto “histórico cultural”.

Vygotsky faz uma análise do desenvolvimento dos significados das palavras desde a infância, destacando a importância das experiências vividas na evolução do pensamento e da linguagem. E destaca a teoria chamada histórico-social, fornecendo dados para a compreensão de que habilidades cognitivas são resultantes de experiências e de hábitos da cultura em que o indivíduo está inserido, de modo que, a história da criança influencia no desenvolvimento do seu pensamento, entendendo que a relação do pensamento e a linguagem tem clara relação com o desenvolvimento intelectual (VYGOTSKY, 1989).

A formação de conceitos é definida, na concepção de Vygotsky, da seguinte forma:

A criança pequena dá seu primeiro passo para a formação de conceitos quando agrupa alguns objetos numa *agregação desorganizada* ou “amontoado”. Para solucionar um problema que nós, adultos, normalmente resolveremos com a formação de um novo conceito [...] Neste estágio, o significado das palavras denota, para a criança, nada mais do que um conglomerado vago e sincrético de objetos isolados que de uma forma ou de outra, aglutinaram-se numa imagem em sua mente [...] Na segunda fase mais importante para a formação de conceitos abrange muitas variações de um tipo de pensamento que chamaremos de *pensamento por complexos* [...] trata-se de uma nova aquisição, uma passagem para um nível mais elevado (VYGOTSKY, 1989, p. 51-52).

Para Vygotsky (1989, p. 108), o pensamento e a linguagem são resultados de um movimento contínuo de vai e vem entre a palavra e o pensamento, por isso a aquisição da língua permite ao indivíduo agir sobre o mundo que o cerca. Para ele a criança conhece o mundo por meio da língua.

Nos trabalhos analisados nesta pesquisa, Vygotsky aparece como autor internacional que mais influencia o pensamento educacional brasileiro por representar maior número de citações nestes trabalhos. As pesquisas utilizaram ou se apropriaram das ideias de Vygotsky para explicar a aquisição da linguagem das crianças surdas pelo canal viso-motor, ou seja, a língua de sinais.

Os autores das pesquisas analisadas apresentaram argumentos sobre a relação pensamento e linguagem, a importância do contato com a língua para o desenvolvimento intelectual e o papel da mediação no processo de aquisição do conhecimento. O Quadro 2 oferece uma visualização de como os autores, com

base nas ideias de Vygotsky, apropriam-se das ideias para argumentar em favor da educação bilíngue para surdos com o foco na língua:

Quadro 2 - Demonstrativo das citações dos pesquisadores em educação de surdos utilizando o autor Vygotsky para justificar o bilinguismo como proposta pedagógica – 1995 a 2015

Referência	Citação
<p>LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Os processos dialógicos entre aluno surdo e educador ouvinte: examinando a construção de conhecimentos. Universidade Estadual de Campinas / SP (Tese de 1996)</p>	<p>Historicamente, a linguagem mimico-gestual e a datilologia, chamadas também de linguagem sistemática de signos por Vygotsky, se apresentam como alternativas para o acesso do surdo à linguagem. Ambas, segundo o autor, em um texto de 1924 são infinitamente mais fáceis para o surdo, porque a linguagem gestual é a sua linguagem natural, enquanto a língua falada pode ser considerada anti-natural' para ele. [...] Ao mesmo tempo se pode pensar na proposta de Vygotsky endereçando para a abordagem bilíngue (o surdo como "poliglota" onde o domínio da língua de sinais permitiria o acesso à língua majoritária naquilo que Vygotsky chamou de poliglossia).</p>
<p>NÓBREGA, Ana Maria Zulema Pinto Cabral da. Libras, pra quê te quero? A apropriação dos multiletramentos por surdos do Letras/Libras. Universidade Católica de Pernambuco – Recife. (Dissertação de 2015)</p>	<p>[...] Vygotsky (1998) aponta para uma estreita relação entre o pensamento e linguagem. [...] esse processo só é possível porque partilhamos um sistema, um código que é comum a todos que participam de uma mesma comunidade, fato que possibilita à espécie humana transitar no mundo simbólico, abstrato, sair do mundo concreto, da intermediação direta através de instrumentos para uma mediação simbólica através dos signos Esta constatação possibilitou, posteriormente, que estudos ligados à área da surdez (GOÊS, 1996, 2000) mostrasse que o déficit conceitual dos surdos, não era consequência da surdez, mas da ausência de uma língua que pudessem adquirir naturalmente, isto é, a língua de sinais [...] no caso dos surdos podemos dizer que a ausência desta língua acaba por prejudicar a construção da sua subjetividade.</p>
<p>RAZUCK, R. C. S. R. A pessoa surda e suas possibilidades no processo de aprendizagem e escolarização. Tese de doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília. (Tese de 2011)</p>	<p>Vygotsky, que nos diz: "onde o meio não cria os problemas correspondentes, não apresenta novas exigências, o pensamento do adolescente não desenvolve todas as potencialidades..., não atinge as formas superiores..." (VYGOTSKY, 2001, p. 171). Evidentemente, os meios oferecidos para possibilitar o desenvolvimento da tarefa também são importantes nesse processo. Sem os meios que possibilitem a resolução da tarefa, o indivíduo pode não conseguir prosseguir e assim acabar por desistir, por não ter com o que operar intelectualmente isto nos leva, mais uma vez, a refletir sobre o processo de educação dos surdos. Será que tais alunos surdos realmente têm um acesso a Libras que os permita a articulação necessária entre pensamento e linguagem?</p>

<p>SCHIAVON, Daiane Natalia Prática pedagógica com alunos surdos: sala de recursos e classe comum / Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara – (Dissertação de 2012).</p>	<p>[...] Vygotsky ressalta que a linguagem tem um papel decisivo na formação dos processos mentais da criança, sendo um fator de vital importância para o desenvolvimento de aspectos cognitivos, emocionais e sociais. Percebe esta como função reguladora do pensamento, ou seja, é através dela que a criança reelabora suas ideias suas ideias (VYGOTSKY, 1993). [...] Em vista disso para que o desenvolvimento de uma criança surda se dê de maneira semelhante ao de uma criança ouvinte “aquela deve ter contato com interlocutores que lhe insiram em relações sociais significativas por meio da linguagem e, neste caso, por meio de uma língua que lhe seja acessível visualmente: a língua de sinais” (LODI, 2009, p. 34). [...] Na abordagem bilíngue é proposto que o surdo se aproprie da Língua de Sinais como primeira língua e secundariamente que seja aprendida a língua majoritária, para que a interação flua e a criança surda seja exposta o mais precocemente possível à Língua de Sinais (SCHIAVON, dissertação de 2012).</p>
--	--

Fonte - Teses e Dissertações selecionadas no BTDC – 1995 a 2015.

Ao analisar os trabalhos selecionados, observa-se que há a tendência para se pensar o bilinguismo na educação de surdos com a ênfase apenas no uso da língua de sinais, conforme o Quadro 3:

Quadro 3 - Argumentos dos pesquisadores em educação de surdos com ênfase no uso da língua de sinais para justificar o bilinguismo como proposta pedagógica – 1995 a 2015

Citações
<p>[...] o déficit conceitual dos surdos, não era consequência da surdez, mas da ausência de uma língua que pudessem adquirir naturalmente, isto é a língua de sinais [...] no caso dos surdos podemos dizer que a ausência desta língua acaba por prejudicar a construção da sua subjetividade (NÓBREGA, 2015, p. 25 e 27).</p> <p>[...] Na abordagem bilíngue é proposto que o surdo se aproprie da Língua de Sinais como primeira língua e secundariamente que seja aprendida a língua majoritária, para que a interação flua e a criança surda seja exposta o mais precocemente possível à Língua de Sinais [...] (SCHIAVON, 2012, p. 44).</p> <p>[...] Será que tais alunos surdos realmente têm um acesso a Libras que os permita a articulação necessária entre pensamento e linguagem? (RAZUCK, 2011, p. 94).</p>

Fonte - Teses e Dissertações selecionadas no BTDC – 1995 a 2015.

Esses argumentos ressaltam que, sem acesso a língua de sinais, os surdos teriam dificuldades de articular o pensamento e a linguagem, porém entende-se que é necessário muito mais que o acesso à língua, é preciso estabelecer um plano de trabalho em que a língua seria o meio de instrução para alcançar os objetivos propostos.

Ao falar de crianças com deficiência, Vygotsky (1989) afirma que, para que a criança atinja o mesmo nível de uma criança sem deficiência, é preciso aplicar métodos totalmente particulares, porque o uso dos mesmos meios

propostos pela escola regular seria um erro. Para isso, a escola deve conhecer o aluno e traçar um plano de trabalho condizente com sua particularidade.

Ao se referir à criança com deficiência sensorial, Vygotsky (1989) ressaltava que a criança surda tem seu desenvolvimento apoiado também no aspecto visual. Dessa forma, compreende-se que educação de surdos envolve também adaptações curriculares com apoio em recursos visuais que iria além da língua.

Compreende-se, assim, a ênfase nos aspectos do uso da língua de sinais observada nos trabalhos analisados nesta pesquisa, embora fossem somente sobre a temática educação de surdos, precisamente com ênfase em estratégias pedagógicas.

O Quadro 4 demonstra que, em todos os 25 trabalhos pesquisados, a questão linguística é ressaltada, quase exclusivamente, como a única estratégia pedagógica, embora em alguns trabalhos haja o reconhecimento de que a educação de surdos envolve demais questões pedagógicas.

Quadro 4 - Demonstrativo das citações dos pesquisadores em educação de surdos com enfoque linguístico na educação de surdos – 1995 a 2015

Trabalho	Citação
Trabalho 1 - Tese de 1996	[...] Objetivo da educação bilíngue é que a criança surda possa ter um desenvolvimento cognitivo-linguístico equivalente ao verificado na criança ouvinte, e que possa desenvolver uma relação harmoniosa também com ouvintes, tendo acesso às duas línguas: a língua de sinais e a língua majoritária. [...] A aplicação do modelo de educação bilíngue não é simples e exige cuidados especiais, formação de profissionais habilitados, diferentes instituições envolvidas com tais, etc.
Trabalho 2 - Tese de 1996	[...] A educação de surdos definiu como seu principal objetivo a capacitação do aluno para adquirir um código linguístico e fornecer certa instrumentalização para o trabalho. [...] a surdez ou a surdo – mudez não se constitui como um fator de impedimento para a aquisição do conhecimento escolar, cujo currículo pode ser o mesmo utilizado na educação comum exigindo somente algumas adaptações.
Trabalho 3 - Dissertação de 1997	[...] O aprendizado da língua de sinais deve ser orientado pela corrente pedagógica denominado Bilinguismo.
Trabalho 4 - Dissertação de 2002	[...] O estudo a respeito da surdez, desde o seu início, procura determinar qual a melhor técnica de ensino que possibilite ao surdo não só sua inserção em uma sociedade de ouvintes, mas o acesso igualitário ao mercado de trabalho e aos diferentes níveis de escolaridade. Ele deverá conseguir tudo isto sem perder sua identidade de surdo. A língua natural para o surdo é a língua dos sinais, a polêmica está em torno da sua utilização ou não na educação.
Trabalho 5 - Dissertação de 2003	[...] a integração social só será efetiva quando for reconhecida a diferença existente na linguagem da comunidade surda, levando-se em conta que um trabalho linguístico e cognitivo deve ser oferecido aos alunos surdos através da Língua de Sinais, para garantir o seu aprendizado e desenvolvimento.

Trabalho 6 - Tese de 2004	[...] Esses estudos que estão sendo desenvolvidos sobre a educação bilíngue na área da surdez, geralmente, vêm contentando-se apenas em afirmar que o bilinguismo é uma proposta de ensino que propicia ao surdo ter acesso a duas línguas (língua de sinais e língua oficial do país em sua modalidade escrita e/ou oral) no contexto educacional [...] o que está em jogo na educação bilíngue para surdos, a meu ver, não é uma questão de mero acesso a duas línguas no seio da sociedade, mas, principalmente, uma questão de propiciar um debate mais abrangente que proponha diretrizes para uma política educacional e linguística comprometida com a educação de minorias linguísticas apagadas nos bancos escolares.
Trabalho 7 - Dissertação de 2005	[...], porém, o que visualizamos é que o bilinguismo tem sido entendido como a inclusão da Língua de Sinais na escola, com leis que a reconhecem e decretos de acessibilidade, via contratação de intérprete de Língua de Sinais.
Trabalho 8 - Tese de 2005	[...] a educação bilíngue e bicultural tem sido apontada como o melhor caminho para a educação dos surdos, desde, principalmente, a constatação da importância da língua de sinais para educação do aluno surdo, para constituição de sua identidade, para seu desenvolvimento cognitivo e afetivo e para a garantia de seu direito a uma educação de qualidade.
Trabalho 9 - Tese de 2006	[...] após o indivíduo ter adquirido competência linguística na língua que lhe permite interagir mais livremente e que, além da função comunicativa, serve de base para o aprendizado de outra língua e estruturação do pensamento, como ocorre com as pessoas ouvintes [...] Ao assumir a perspectiva de uma educação bilíngue-bicultural, que não se limita a aspectos linguísticos, psicológicos e pedagógicos, mas implica em questões sociais, políticas e culturais.
Trabalho 10 - Dissertação de 2007	[...] Ainda discutindo essa questão, observa-se que, no sentido de sanar essa deficiência de professores linguisticamente capacitados, políticas públicas passam a entrar em vigor de modo a garantir que a Língua Brasileira de Sinais efetivamente funcione como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil, conforme expresso na Lei N°. 10.436, de 2002 (BRASIL, 2002, p. 303).
Trabalho 11 - Dissertação de 2008	[...] na perspectiva normativa, a língua de sinais é o valor cultural, precioso meio de comunicação que permite ao surdo expressar seus sentimentos e visões sobre o mundo, sobre significados de forma mais completa e acessível [...] Assim, o que os estudos apontam é que a comunicação e a interação com o outro são fundamentais para o processo de desenvolvimento. Portanto, a comunicação e a interação como outro em Língua de Sinais são fundamentais para o desenvolvimento e aprendizagem do aluno surdo.
Trabalho 12 - Dissertação de 2008	[...] O bilinguismo escolar poderia, então, ser enfatizado como a oferta de ensino em duas línguas (língua de sinais e a(s) língua oficial do país) sendo a Libras a primeira língua e a segunda a língua portuguesa. Acontece que o credo linguístico enfatizando a oralidade como marca imprescindível para uma língua ter status de língua e para um indivíduo ser considerado culto acarreta, ainda, grande desvalorização e pré-conceitos sobre a língua de sinais nos primeiros anos escolares, resultando em diferentes interpretações sobre o bilinguismo na educação de surdos.

Trabalho 13 - Dissertação de 2009	[...] Sendo assim, o trabalho educativo precisa ser orientado para que os alunos surdos possam demonstrar as suas potencialidades, desenvolvendo as diversas dimensões que atuam de forma integrada em um sujeito singular. Dessa forma, gostaríamos de destacar que percebemos que o processo de aprendizagem do aluno surdo depende das oportunidades oferecidas pela educação bilíngue desde o início do desenvolvimento da sua linguagem, ou seja, a criança surda deve ter oportunidade de aprender e exercitar sua língua natural desde os seus primeiros anos de vida.
Trabalho 14 - Dissertação de 2009	[...] Esta abordagem respeita e defende que o surdo deve adquirir inicialmente a língua de sinais (L1) e depois a língua do seu país de origem (L2). Na atualidade esta abordagem ganha destaque em todo mundo e parece ser a mais coerente comum a visão socioantropológica do surdo e da surdez.
Trabalho 15 - Dissertação de 2009	[...] é possível desconstruir a ideia de que o/a aluno/a surdo/a não aprende e que a adaptação curricular não está, como frisei anteriormente atrelada a um modelo de simplificação. Penso também que a inclusão desta/as alunos/as deve ser revista a partir de três tópicos em que o/a surdo/a, não a surdez e pensar o currículo e propiciar o uso adequado da LIBRAS (GUEDES, 2009, p. 42).
Trabalho 16 - Dissertação de 2010	[...] O uso da língua de sinais por conter todas as características de um sistema linguístico. O uso da língua de sinais permite aos/as surdos/as o acesso ao mundo linguístico ao mundo linguístico, além de entender e ser entendido/a no processo interativo que é a escola, visto que a aprendizagem envolve essencialmente o ato de comunicação.
Trabalho 17 - Tese de 2011	[...] Nesta perspectiva a SEDF, possui a proposta bilíngue o qual é definida por Kozlowski (1998) como uma proposta que não beneficiará como língua, mas oferece a possibilidade de educação aos surdos tanto em língua quanto a língua oficial do país, em sua modalidade escrita [...] nossos resultados indicaram ainda qual a defasagem na aprendizagem comumente evidenciada nos surdos, também estava atrelada a fatos de domínio linguístico.
Trabalho 18 - Dissertação de 2011	[...] Nessa perspectiva, para que os alunos surdos se desenvolvam em todos os seus aspectos, é fundamental que as instituições de ensino adotem um modelo bilíngue na educação. Este modelo defende que a língua de sinais como primeira língua não somente permite o desenvolvimento linguístico do aluno surdo, como também contribui para que se desenvolvam os aspectos cognitivos, sociais, afetivos e emocionais.
Trabalho 19 - Dissertação de 2012	[...] Este trabalho pretendeu aprofundar aspectos da educação dos surdos, assumindo a Língua de Sinais como fundamental no processo educacional desses alunos [...] advoga-se que a abordagem bilíngue uma vez que defende que estes sujeitos devam interagir com interlocutores usuários da Língua de Sinais “o mais precocemente possível, identificada como uma língua passível de ser desenvolvida sem que sejam necessárias condições especiais de “aprendizagem” (LACERDA, 2000a, p.73). E assim considera também que a língua da comunidade ouvinte na qual o surdo está inserido, oral e/ou escrita, seja ensinada a este tendo como subsídios os conhecimentos adquiridos pela LIBRAS.

Trabalho 20-Dissertação de 2013	[...] o primeiro deles é a utilização de outra língua para estruturar o pensamento científico, uma argumentação baseada na modalidade visual espacial que se utiliza de outros mecanismos linguísticos para expressar conceitos através do uso de sinais, classificadores, expressões faciais, movimento, direcionalidade, datilologia, espaço visual, etc.
Trabalho 21 - Dissertação de 2013	[...] Assim sendo, neste processo é importante a qualidade da relação entre professor e alunos presentes em sala de aula. É importante também que o professor tenha estratégias para explanar, explicar e levar o aluno a pensar; para contribuir para que o aluno alinhe seu conhecimento, ele não deve só aprender a decorar. Para ensinar o aluno surdo, é essencial o uso da Língua Brasileira de Sinais, uma língua de modalidade visual espacial, que utiliza sinais manuais e não manuais.
Trabalho 22 - Dissertação de 2013	[...] A comunidade surda vive em constante estado de suspeita sobre essa política por mais que ela tenha assumido a Libras em seu discurso e como prática. A Libras acaba entrando sim, mas não vemos avanço nas discussões educacionais e o fracasso ainda perdura nesses espaços. Os surdos reconhecem que na “escola dos ouvintes” há o conteúdo. Mas o acesso a ele é um processo sofrido e complexo. Nem com os intérpretes de Libras atuando. Esse acesso foi facilitado. Porque ainda não se compreendeu que o problema não está na solução da língua ou da falta dela, mas numa proposta educativa de fato.
Trabalho 23 – Dissertação de 2014	[...] É nessa lógica que a oficialização da Língua Brasileira de Sinais, por meio da Lei nº 10.436/2002, não implica “substituir a modalidade escrita da língua portuguesa” (BRASIL, 2002, parágrafo único). Por outro lado, tornar brasileira a língua de sinais utilizada pelos surdos dos grandes centros urbanos do país não deixa de ser um modo de permanecer conduzindo as condutas desses sujeitos, seja por meio da formação de professores nessa língua, seja por meio das políticas de inclusão escolar.
Trabalho 24 - Dissertação de 2014	[...] Na modalidade bilíngue o intérprete passa a constituir um elemento de importância primordial na educação dos surdos, cabendo-lhe repassar aos alunos surdos em Libras os conteúdos ministrados pelos professores. A presença do intérprete tornou-se vital tanto para a educação bilíngue, quanto para a educação inclusiva, pois, é a partir dele que alunos surdos terão acesso aos conteúdos ensinados em sala de aula.
Trabalho 25 - Dissertação de 2015	[...] A aquisição da língua de sinais, enquanto L1 assegura aos surdos, não só a comunicação plena e acesso a sua cultura, mas essencial como modelo e parâmetro linguístico para aprendizagem de L2, para, a partir daí, tais sujeitos se inserirem nas inúmeras práticas de multiletramento que lhes permitirão uma melhor condição de vida, pois possibilitarão ao surdo o acesso de modo mais efetivo, as transformações que circulam na sociedade, e por conseguinte, nas oportunidades acadêmicas e profissionais peculiares às sociedades letradas.

Fonte - Teses e Dissertações selecionadas no BTDC – 1995 a 2015.

Em todos os trabalhos, observou-se unanimidade quanto à ideia do bilinguismo na educação de surdo. Essa ideia está atrelada principalmente às questões linguísticas, em especial, ao uso da língua de sinais para mediar os conteúdos do currículo escolar. Alguns poucos trabalhos focalizaram na ideia de bilinguismo

com objetivo de apresentar estratégias de ensino e adaptações curriculares, segundo prevê a LDB n.º 9.394/96. Alguns pesquisadores compreendem que só a língua de sinais não garante o bilinguismo para surdos, conforme o Quadro 5:

Quadro 5- Demonstrativo das citações dos pesquisadores em educação de surdos com ênfase no uso da língua de sinais na proposta do bilinguismo

Citações
[...] ou seja, os professores que tomam conhecimento desses debates e que trabalham com alunos surdos na escola acreditam que o bilinguismo é uma proposta educacional que se restringe somente a tornar acessível ao surdo duas línguas: a língua de sinais e o português (LIMA, 2004, p. 48).
[...] Considerando-se apenas a Libras, é provável que as crianças surdas continuem a fracassar nesse currículo. Na verdade, o currículo deveria se orientar pelas questões sociais, políticas e culturais da comunidade surda (SKLIAR, 1999; TARTUCI, 2005; PEDROSO, 2006, p. 42).
[...], mas para ser uma escola bilíngue não basta ter duas línguas, Libras e Português, convivendo no mesmo espaço escolar: É necessário que essas escolas e os estudiosos da área reflitam, também, sobre a qualidade do bilinguismo que está sendo oferecido aos surdos (NÓBREGA, 2015, p. 53).

Fonte - Teses e Dissertações selecionadas no BTDC – 1995 a 2015.

O fato de que, na maioria dos trabalhos, a vertente linguística com apoio dos estudos de Vygotsky aparece com o foco na língua de sinais como meio de trabalhar os conteúdos escolares justifica-se pelo advento de que, no Brasil, o movimento em prol do reconhecimento da língua de sinais, como uma língua que possui características e status linguísticos, ocorreu principalmente no final da década de 1980, e essa ideia foi compartilhada por diversos autores na década de 1990, culminando no reconhecimento legal somente no início do século XXI com a Lei 10.436 de 24 de abril de 2002.

No Brasil, embora haja o reconhecimento legal, ainda há necessidade de valorizar a língua de sinais que ainda é desconhecida pela maioria das pessoas. Justifica-se, dessa forma, o fato de os trabalhos possuírem o foco no reconhecimento da língua de sinais na educação dos surdos.

Compreende que os trabalhos analisados nesta pesquisa sobre educação de surdos buscaram a valorização da língua de sinais, o que justifica a pouca ênfase em outras questões pedagógicas, que envolvem a educação de surdos, pois o objetivo primeiro é de dar visibilidade a essa língua e conquistar o espaço que lhe foi tirado durante anos pela imposição *ouvintista*⁴, para, depois, reorganizar o espaço escolar.

Na vertente linguística, utilizam Vygotsky para explicar que a linguagem possui um papel decisivo na formação dos processos mentais da criança surda e, por isso, ela deve ser exposta a língua de sinais precocemente. Os argumentos, na maioria das vezes, giram em torno da defesa da aquisição de duas línguas pelo

surdo: a língua de sinais como língua materna e a língua oral na modalidade escrita como segunda língua.

Os movimentos das pessoas surdas sinalizam para mudanças imediatas na forma em que esse bilinguismo tem sido implantado nas escolas, pois ele está repleto de lacunas que ainda precisam ser preenchidas e há um longo caminho ainda a percorrer neste século XXI.

Considerações finais

Os autores dos 25 trabalhos analisados sob a categoria “Educação de surdos” apropriaram-se dos estudos teóricos de Vygotsky, na vertente linguística, como argumento para a utilização da língua de sinais na educação de surdos. Para Vygotsky, o pensamento e a linguagem são resultados de um movimento contínuo de vai e vem entre a palavra e o pensamento, por isso a aquisição da língua permite ao indivíduo agir sobre o mundo que o cerca, porém, Vygotsky destaca a teoria chamada histórico-social, fornecendo dados para a compreensão de que habilidades cognitivas são resultantes de experiências e de hábitos da cultura em que o indivíduo está inserido. Por isso, os aspectos políticos, sociais, culturais, psicológicos, linguísticos, antropológicos, dentre outros, são fatores cruciais que podem estar também relacionados com a condição bilíngue de um sujeito.

Em todos os trabalhos, observou-se unanimidade quanto à ideia do bilinguismo na educação de surdo. Essa ideia está atrelada principalmente às questões linguísticas, em especial ao uso da língua de sinais para mediar os conteúdos do currículo escolar. Alguns poucos trabalhos focalizaram em apresentar as estratégias com adaptações curriculares.

O fato de que a maioria dos trabalhos na vertente linguística aparece com o foco na língua de sinais, como meio de trabalhar os conteúdos escolares, justifica-se pelo advento de que, no Brasil, o movimento em prol do reconhecimento da língua de sinais, como uma língua que possui características e status linguístico se este reconhecimento só veio com a Lei 10.436 de 24 de abril de 2002.

No Brasil, embora haja o reconhecimento legal, ainda há necessidade de reconhecimento social e a língua de sinais aparece desconhecida pela maioria das pessoas. Justifica-se, dessa forma, o fato de que as pesquisas nesse campo no Brasil ainda possuem o foco no uso da língua de sinais e utilizarem os argumentos de Vygotsky na educação dos surdos com o objetivo de dar visibilidade à língua e às pessoas surdas.

Referências

ALBRES, N. de A. **A educação de alunos surdos no Brasil do final da década de 1970 a 2005: análise dos documentos referenciadores.** Dissertação (mestrado) - Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande/MS. 2005.

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

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. Organizado por Giuseppe Rinaldi *et al.* Deficiência auditiva. Brasília: SEESP, 1997. (Série Atualidades Pedagógicas; n. 4).

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **Os processos dialógicos entre aluno surdo e educador ouvinte: examinando a construção de conhecimentos.** Tese de doutorado pela Universidade Estadual de Campinas / SP-1996

LIMA, M. S. C. **Surdez, bilinguismo e inclusão: entre o dito, o pretendido e o feito.** 2004. 271 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

LORENZINI, N. M. P. **Aquisição de um conceito científico por alunos surdos de classes regulares do ensino fundamental.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

MERSELIAN, K. T. **Análise do processo de inclusão de alunos surdos em uma escola municipal de Arapongas.** 2009. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

NÓBREGA, A. M. Z. P. C. da. **Libras, pra quê te quero? A apropriação dos multiletramentos por surdos do Letras/Libras.** 2015. 131 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) - Universidade Católica de Pernambuco, Recife.

PEDROSO, C. C. A. **O aluno surdo no ensino médio da escola pública: o professor fluente em Libras atuando como intérprete.** Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2006.

PIRES, Edna Misseno. **O Estado do conhecimento sobre a educação de surdos: O Discurso Educacional Brasileiro e o Internacional.** Tese de doutorado em Educação – Pontifícia Universidade Católica de Goiás. PUC -GO 2018.

QUADROS, R. M. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem.** Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Estudos linguísticos da língua brasileira de sinais.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

RAZUCK, R. C. S. R. **A pessoa surda e suas possibilidades no processo de aprendizagem e escolarização.** 266 f. Tese (Doutorado em Educação) - Facul-

dade de Educação, Universidade de Brasília, 2011.

SCHIAVON, D. N. **Prática pedagógica com alunos surdos**: sala de recursos e classe comum. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2012.

SILVA, S. G. de L. da. **Ensino de língua portuguesa para surdos**: das políticas às práticas pedagógicas. Florianópolis. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

SKLIAR, C. (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

SKLIAR. (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. Trad. de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BULLYING: UM FATOR QUE DIFICULTA A PERMANÊNCIA DO ALUNO COM TREMOR ESSENCIAL NA ESCOLA

Amanda Rosa Rodrigues¹

Fabiane Lopes de Oliveira²

Introdução

O não respeito à diferença é um fator que motiva o *bullying*, sendo muito comum ocorrer por meio desse fenômeno a exclusão social do indivíduo, o que afeta diretamente seu desenvolvimento e sua aprendizagem. As interações sociais mostram-se favoráveis quando há aceitação das diferenças, o que consta nos estudos teóricos de Vygotsky (2003). Nesse sentido, a presente pesquisa se fundamenta teoricamente nas contribuições do autor no tocante à importância das interações sociais para a constituição social dos sujeitos. Segundo Vygotsky (2003), a interação social e a mediação são um ponto central do processo educativo.

Vale destacar que este estudo se fundamenta, ainda, nas contribuições da especialista Fante (2018). Segundo a autora, a presença do fenômeno *bullying* “[...] constitui realidade inegável, acontecendo 100% em nossas escolas, independente do turno, das áreas de localização, de serem as séries iniciais ou finais, ou de ser a escola pública ou privada” (FANTE, 2018, p. 61). É de extrema importância a capacitação dos profissionais de educação na prevenção do *bullying* a fim de que saibam identificar, distinguir e diagnosticar o fenômeno, bem como conhecer estratégias de intervenção (FANTE, 2018).

Objetivamente, propõe-se neste documento analisar como o *bullying* afeta as crianças com Tremor Essencial no âmbito educacional, limitando as suas aprendizagens. Quanto à abordagem metodológica, a pesquisa classifica-se

1 Graduada do curso de licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás. E-mail: amandarrosa@discente.ufg.br.

2 Graduada em Pedagogia (PUCPR). Especialista em Psicopedagogia (PUCPR), Linguística Aplicada à Produção de Texto (UNIRON) e Aprendizagem Cooperativa e Tecnologias Educacionais (Católica de Brasília). Mestre em Educação na linha de História e Política da Educação (PUCPR). Doutora em Educação pela linha de Teoria e prática de Ensino (PUCPR). Professora do Magistério do Nível Superior, Dedicção Exclusiva, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Área de Didática e Estágio. E-mail: fabiane_oliveira@ufg.br.

como qualitativa. De acordo com as autoras Marconi e Lakatos (2002), pesquisas qualitativas são aquelas que têm como princípios analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano, fornecendo análises mais detalhadas sobre as investigações, as atitudes e as tendências de comportamento.

Concernentemente ao tipo, configura-se como uma pesquisa bibliográfica, que pode ser assim definida: “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2002, p. 44). Esse tipo de pesquisa é relevante, pois possibilita uma vantagem no sentido de permitir ao pesquisador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla daquela que poderia pesquisar diretamente. Ainda, segundo Gil, em muitas situações, não há outra maneira de conhecer fatos passados sem o uso de dados bibliográficos, sendo, dessa forma, indispensável estudos históricos.

Como instrumentos de produção de dados, utilizaram-se artigos científicos, livros e relatos de pessoas diagnosticadas com TE, as quais fazem parte de uma comunidade atuante a partir de uma rede social.

Essa comunidade é composta por integrantes que buscam compartilhar dúvidas, conhecimentos, experiências, enfim desabafar suas dificuldades em relação ao TE. Os sujeitos integrantes dessa comunidade são pessoas que, ao sentirem os tremores ou ao serem diagnosticadas com tremor essencial, buscaram na internet um lugar para sanar dúvidas, conhecer outras pessoas com TE e trocaram experiências do dia a dia.

É importante destacar que os autores dos relatos não foram identificados. Assim, referente a eles, usaram-se nomes fictícios. Quanto aos aspectos éticos, os integrantes da comunidade receberam um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido contendo todas as informações necessárias, em linguagem clara e objetiva, de fácil entendimento, para o mais completo esclarecimento sobre a pesquisa da qual o participante se propôs a participar.

No primeiro tópico expõe-se breves conceitos sobre o *bullying* e o tremor essencial.

No segundo tópico discute-se a importância da atuação dos professores na prevenção do *bullying* e na prática docente em crianças com TE. Para tal discussão, apresentam-se alguns relatos de pessoas que possuem o tremor essencial.

Por fim, expõem-se as considerações finais, momento no qual se apontam algumas reflexões e impressões sobre os objetivos e o problema da presente pesquisa.

Bullying e tremor essencial

O Tremor Essencial (TE) é um distúrbio neurológico crônico que pode se manifestar em qualquer idade. Trata-se de uma doença que causa tremores

involuntários nas mãos, braços e cabeça, podendo, também, afetar a língua e dificultar a fala (ALBUQUERQUE, 2010).

Em idade escolar, é comum que as crianças apresentem dificuldades motoras, e o aluno com TE, devido ao tremor, sente essa dificuldade num grau mais elevado, o que acaba se tornando um motivo para *bullying*, fator que contribui para a taxa de evasão desses estudantes.

Bullying é uma palavra de origem inglesa, aplicada em muitos países para definir o desejo consciente e deliberado de maltratar uma pessoa e colocá-la sob pressão. Esse termo conceitua ações agressivas e antissociais (FANTE, 2018). Diante da gravidade do problema e com o objetivo de chamar a atenção para as consequências do bullying, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) declarou, pela primeira vez, em 5 de novembro de 2020, o Dia Internacional contra a Violência e o Bullying na Escola, incluindo o *cyberbullying*. Segundo a própria UNESCO, um em cada três alunos no mundo sofre com a prática de bullying e, nesse sentido, reforça-se que a violência escolar, seja ela física ou verbal, pode aumentar a probabilidade de mais crianças abandonarem os estudos.

Levando em consideração que o desconhecimento dos indivíduos em relação ao distúrbio pode contribuir para a prática de *bullying*, o TE possui natureza crônica, progressiva e incurável, e é tradicionalmente considerada uma desordem benigna, porém pode prejudicar a vida de quem o manifeste, visto que, além da inabilidade motora, está, igualmente, associado a uma variedade de aspectos psíquicos, como, por exemplo, depressão, ansiedade e fobia social, excluindo progressivamente a pessoa com tremor essencial de suas atividades diárias e interações sociais (LEITE, 2010).

Sendo o *bullying* uma agressão que parte do não respeito à diferença, o aluno com tremor essencial se torna frequentemente um alvo para tal prática, tornando-se o tremor um “motivo”. Mesmo sendo o transtorno de movimento que mais acomete a população, o TE ainda assim é desconhecido na sociedade, e, principalmente, no âmbito escolar, o que acaba agravando as dificuldades enfrentadas pelo aluno com esse diagnóstico. Em que pese a escola seja a primeira experiência de socialização fora do contexto familiar, um momento de descobertas e de novos aprendizados, o bullying e o próprio tremor podem ser, para determinados alunos com TE, um motivo que dificulta a sua permanência na escola.

Devido ao número reduzido de pesquisas acadêmicas a respeito de crianças com Tremor Essencial, a pesquisa proposta busca compreender as dificuldades enfrentadas por crianças com Tremor Essencial (TE) especificamente no âmbito educacional, bem como compreender e analisar os impactos do *bullying* causados no percurso acadêmico desses alunos.

Segundo Leite (2010) há muito tempo já existiam registros do homem em relação aos tremores, havendo provas de experiências com o tremor nas referências literárias nos idiomas antigos na Índia, no Egito, em Israel e na Grécia. Há, de modo semelhante, relatos nos textos religiosos, tais como a Bíblia, na qual o tremor descrito está relacionado ao medo e à sensibilidade. Em relação à medicina, anotações médicas de Galeno de Pérgamo (130-200), Silvius de La Boe (1680), Van Swieten (1745) e Sauvages (1768) dissertam sobre as primeiras tentativas de classificação e de tratamentos dos tremores. Ainda, segundo Leite (2010), no século XIX, o termo essencial passou a ser empregado a um conjunto de situações nas quais se desconhecia a causa, sendo interpretadas como características inerentes ao indivíduo afetado. Em 1887, ao observar um tremor de ação em várias famílias americanas, Dana o classificou como psicogênico³. Mais tarde, Raymond avaliou pacientes com características parecidas às de Dana e criou o termo Tremor Essencial hereditário (LEITE, 2010, p. 21).

A Sociedade de Desordens do Movimento (SDM)⁴ classificou os seguintes critérios de inclusão para o diagnóstico do Tremor Essencial (TE): tremor postural bilateral, visível a olho nu, afetando as mãos e de natureza persistente; pode ou não ocorrer tremor cinético; há ou não concomitância de tremor em outras regiões do corpo como a verificada mãos; por vezes, pode haver flutuação da amplitude do tremor; duração superior a 5 anos. Juntamente com tais critérios e a avaliação realizada por neurologistas em pessoas com mais de 40 anos, a predominância estimada na população o TE varia entre 4% e 5,6%, podendo, porém, surgir em qualquer idade, inclusive na infância (LEITE, 2010, p. 22).

Posto que, mesmo sendo a desordem de movimento mais frequente e o tremor patológico mais comum, o Tremor Essencial ainda é pouco conhecido e divulgado na sociedade uma vez que o mesmo não encurta a expectativa de vida, mas pode dificultar a execução de tarefas diárias, comprometer atividades funcionais, prejudicar a socialização bem como causar depressão, ansiedade e, conseqüentemente, ocasionar impacto na qualidade de vida dos pacientes (SANTANA; DIAS, 2020). Tais aspectos psíquicos reativos ou inerentes ao tremor essencial, resultam em muito sofrimento, o que, por sua vez, interfere no processo de aprendizagem. Segundo Albuquerque (2010), o tremor essencial sempre foi considerado monossintomático e benigno, no entanto, atualmente, há fortes evidências de que a doença é causada por mais de um fator determinante,

3 Relativo à psicogenia, relativo a fenômenos físicos com origem psíquica.

4 A Sociedade Internacional do Movimento (SDM) é uma sociedade profissional de mais de 11.000 mil médicos, cientistas e outros profissionais de saúde dedicados a melhorar o atendimento de pacientes com distúrbios de movimento por meio de educação e pesquisa. Atualmente a antiga SDM se chama IPMDS (Sociedade Internacional de Parkinson e Distúrbios do Movimento).

sendo lentamente progressiva a ponto de causar diminuição da qualidade de vida dos pacientes. Além disso, estudos recentes têm ampliado o espectro clínico da doença, incluindo, através de avaliações neuropsicológicas, sinais de leve *déficit* da fluência verbal, da lembrança de palavras, de aspectos específicos de atenção, da memória de trabalho e de funções executivas. Tais déficits cognitivos reforçam a possibilidade de que o tremor essencial seja uma doença neurodegenerativa de evolução lenta (ALBUQUERQUE, 2010).

Dada a importância dos efeitos causados pelo TE, entende-se o quão necessário é o apoio aos estudantes com o tremor. Ademais, o fato de a doença ser pouco conhecida e haver poucas pesquisas tanto do tremor em crianças, como de suas dificuldades no âmbito educacional, há uma enorme lacuna de informações sobre como lidar com tais situações.

Mesmo sendo mais comum o Tremor Essencial se manifestar já na fase adulta, há muitos casos de crianças com a doença. Na infância a escola pode ser considerada o primeiro ambiente de socialização depois do contexto familiar, sendo de extrema importância para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Nesse contexto, o âmbito escolar é um dos lugares onde o tremor se torna um empecilho para a criança devido às dificuldades em realizar atividades, tarefas e o constrangimento por tremer. E é a partir dessas situações de constrangimento e dificuldades em que o aluno com TE vira alvo de brincadeiras, piadas e, muitas vezes, de *bullying*.

Segundo Fante (2018), nas últimas décadas, o *bullying* tem sido alvo de uma grande demanda de estudos, ocorrendo uma enorme dificuldade em diversos países em encontrar palavras nativas que traduzam o termo *bullying*. No Brasil, adotou-se o termo que é mais usado, em cuja tradução perpassam os sentidos para as palavras valentão, tirano e, como verbo, brutalizar, tiranizar e amedrontar. Dessa forma, a definição de *bullying* é compreendida como um subconjunto de comportamentos agressivos, repetitivos e quando há desequilíbrio de poder. Ainda segundo Fante (2018), o fenômeno *bullying* é definido como um comportamento cruel que existe nas relações interpessoais, em que uma pessoa mais forte, transforma em objeto de diversão uma outra pessoa, geralmente mais frágil, fazendo piadas e brincadeiras na intenção de maltratar e de intimidar. Mesmo sendo o ambiente escolar o lugar mais comum a se reconhecer casos de *bullying*, o mesmo pode ser presenciado em vários locais distintos: empresas, famílias, universidades, igrejas, entre outros.

O *bullying* é considerado um fenômeno antigo, porém, somente na década de 1970, começou a ser estudado, tendo início na Suécia. Segundo Fante (2018, p.45), Dan Olweus, pesquisador da Universidade de Bergen na Noruega desenvolveu os primeiros critérios para identificar o *bullying* de forma específica:

comportamentos produzidos de forma repetitiva num período prolongado contra o mesmo alvo, numa relação que apresenta desequilíbrio de poder e ocorre sem motivos, como comportamentos deliberados e danosos. Seu estudo incluiu vários períodos de ensino e buscou avaliar a natureza e a ocorrência do fenômeno. A investigação envolveu 84 mil estudantes, 300 a 400 professores e cerca de 1000 pais. Tal estudo constatou que, a cada sete alunos, um estava envolvido em *bullying*. Além disso, no Brasil, o *bullying* ocorre com muita frequência quando comparado aos índices de países europeus. Segundo Fante (2018), o *bullying* acontece em 100% das escolas privadas e públicas.

A presença do fenômeno constitui realidade inegável em nossas escolas, independentemente do turno escolar, das áreas de localização, do tamanho das escolas ou das cidades, de serem as séries iniciais ou finais, de ser a escola pública ou privada. Isso significa que o *bullying* acontece em 100% das nossas escolas. Ele é o responsável pelo estabelecimento de um clima de medo e perplexidade em torno das vítimas, bem como os demais membros da comunidade educativa que, indiretamente, se envolvem no fenômeno sem saber o que fazer (FANTE, 2018, p. 61).

Uma característica comum do autor de *bullying* é a agressividade e o sentimento de superioridade, escolhendo sempre como vítima alguém mais frágil, porque, dessa forma, há a sua dominação. O alvo de *bullying*, geralmente, possui características psicológicas como ansiedade, insegurança, passividade, timidez, dificuldade de se impor e, muitas vezes, fisicamente indefeso. Tais características chamam atenção do autor de *bullying*, porque há baixas chances de o alvo revistar ou de contar para alguém responsável.

Mesmo ocorrendo na escola, é muito comum os professores e outros profissionais da instituição não perceberem os ataques ou não estarem presentes quando ocorre o fenômeno, assim o alvo acaba por não ter ninguém para protegê-lo (FANTE, 2018). Porém, em alguns casos, os professores e outros profissionais presenciam os ataques ou recebem a denúncia do aluno alvo de *bullying*, mas providências não são tomadas, o que agrava ainda mais a situação. Um passo importante na prevenção do *bullying* seria a conscientização dos envolvidos.

Dessa forma, a pesquisa proposta busca compreender como o *bullying* afeta alunos com Tremor Essencial, dificultando sua permanência nas escolas. Mostra-se importante ressaltar que, embora a busca por estudos relacionados à interferência no que diz respeito à educação tenha sido feita, não se encontrou nenhum referencial teórico.

Relatos de pessoas que possuem TE

Mesmo que o TE não seja considerado uma deficiência, é de extrema importância se atentar às necessidades que os alunos possuem, visto que, por mais

que já esteja comprovado em alguns estudos, como diz Albuquerque (2010), que o TE não ser uma doença monossintomática, o principal sintoma da doença ainda continua sendo o tremor fator que atinge diretamente a coordenação motora do aluno e, conseqüentemente, gera problemas e dificuldades no seu desenvolvimento escolar. Nesse sentido, o distúrbio se torna uma dificuldade, pois afeta a realização de atividades essenciais não só no âmbito educacional, como também na vida como um todo.

O educando com TE pode apresentar dificuldades em escrever, desenhar, recortar, entre outros. Como já mencionado, o TE está ligado também a doenças psíquicas, como a depressão, a ansiedade e a fobia social (LEITE, 2010), tais doenças podem se manifestar devido ao problema que se tornam realizar atividades comuns, que, por conta do tremor, possuem um grau de dificuldade maior. Além disso, tais doenças psíquicas podem surgir devido ao isolamento social dos indivíduos com TE, os quais buscam se proteger dos olhares e dos julgamentos recebidos da sociedade que não conhecem a doença e podem associá-la ao nervosismo, à fraqueza e até mesmo à abstinência de drogas, como o álcool, por exemplo.

O medo de situações sociais pode acontecer também no âmbito escolar. Mesmo sendo mais comum o TE se manifestar já na fase adulta, há muitos casos de crianças com a doença. Na infância, a escola pode ser considerada o primeiro ambiente de socialização depois do contexto familiar, sendo de extrema importância para a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos. Nesse contexto, a escola mostra-se como um dos lugares onde o tremor se torna um empecilho para a criança devido às dificuldades em realizar atividades, tarefas e o constrangimento por tremer. É a partir dessas situações de constrangimento e de dificuldades em que o aluno com TE vira alvo de brincadeiras, piadas e, muitas vezes, de *bullying*.

[...] as crianças com deficiência têm o direito, como qualquer pessoa, de não serem discriminadas nem privadas da vida social, bem como o direito de serem incluídas no ensino regular e terem suas necessidades atendidas. Sendo assim, a prática do *bullying* escolar as priva desses direitos, causando seu isolamento e exclusão. Por esse motivo há a necessidade de professores e equipe pedagógica terem conhecimento para identificar, combater e prevenir essas atitudes, com vistas a garantir a efetiva inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais (GOZER; IVONE, 2016, p. 48 apud BRASIL, 2020; UNESCO, 1994).

Nessa perspectiva, Fante (2018) afirma haver um despreparo dos professores em relação à identificação do *bullying*. Por mais que o fenômeno ocorra dentro da escola, no recreio e na sala de aula, o fato de ser praticado de forma oculta faz com que não seja percebido com facilidade. Ainda, segundo Fante

(2018), em suas entrevistas foi possível perceber que, ao buscar ajuda dos professores, muitos alunos vítimas de *bullying* relataram não receber apoio e atenção, pelo contrário, foram orientados a revidar ou a ignorar o ocorrido. Acontece, ainda, o fato de professores não conseguirem lidar emocionalmente com os maus-tratos presenciados em sala de aula e acabam reagindo com agressividade.

Um exemplo clássico é a maneira de chamar a atenção e corrigir o comportamento dos alunos, depreciando-os na frente dos colegas, discriminando-os, mostrando preferências por outros, fazendo comparações, ameaçando-os, perseguindo-os e intimidando-os. Não são poucos os professores que, ao se referirem a alguns de seus alunos, chamam-nos por apelidos (que, às vezes, eles mesmos colocam), como Cascão, Tampinha, Fantasminha, Lunático, Esquisito, Burrardo, fomentando, assim, a vitimização desses alunos (FANTE, 2018, p. 68- 69).

Essa tendência de professores se tornarem agressores foi vivenciada pela Malu, conforme seu relato

[...] fui diagnosticada com o tremor essencial com 17 anos, e sempre tive esse distúrbio. Desde que eu me lembre eu tremo, lembro de algumas coisas de quando era mais nova, algumas pessoas me zoando. Eu me considero uma artista, eu amo desenhar e me maquiagem e me maquiagem as pessoas à minha volta. E eu lembro que uma vez, quando eu estudava, uma professora falou pra eu fazer um círculo no quadro negro, e por conta do tremor não ficou tão redondo, e não só meus colegas de turma na época me soaram como a própria professora também [...] (SIC) (MALU, 022).

O fato de a Malu não ter conseguido fazer um círculo “perfeito” no quadro na frente de seus colegas pode ter acontecido primeiramente pelo tremor em si e pelo nervosismo. É por situações como essas que ir à escola pode se tornar um desafio. Ana explica isso em seu relato

Desanimada aqui só de pensar que semana que vem tem aula (acabando a greve dos professores) e vai voltar a rotina da escola... Me dá até um incômodo lembrar que está frio e as tias da cozinha fazem um chocolate quente delicioso para o café da manhã, mas eu fico super sem graça de pegar porque eu tremo demais na hora de pegar a caneca... Teve uma tia que eu expliquei a situação, disse que eu tenho T.E., não tenho muita coordenação motora etc., [...] outras tias não sei... Tenho medo de derrubar tudo, sou meio desastrada já e com o T.E. então nem se fale[...] (SIC), 2022).

Nesse sentido, por conta do TE, situações sociais comuns podem se tornar extremamente difíceis. Ir a um restaurante, tirar uma foto de amigos ou de familiares, assinar um documento, entre outras, além de piorar em contextos específicos como nervosismo, insônia, ingerir cafeína, o TE é considerado uma doença progressiva, ou seja, com o tempo os tremores também tendem a piorar e a lidar com essa piora afeta as pessoas que possuem o distúrbio. Bento expõe

um pouco desse sentimento em seu relato

É muito ruim a sensação de ver o tremor piorando né?! Tenho tremor desde os 16 anos e tomo medicação há 2 anos. Ontem fui estudar normalmente e como sempre fazia não tomei medicação para escrever. Nunca liguei para o quão minha letra estava feia ao estudar sozinho. Bastava que conseguisse entender o que eu mesmo estava escrevendo. Mas aí chegou o dia: percebi que já não estava mais conseguindo manter a mão minimamente firme para escrever. Não era mais só o tremor. Escrever se tornou algo impossível. Não era mais o café que tava piorando o tremor, não era mais a ansiedade de ter alguém perto olhando. Aquelas coisas que nos acostumamos a pensar que só aconteciam quando estávamos em público. De repente, percebemos que agora está acontecendo enquanto estamos sozinhos. E aí você desiste, pela primeira vez, de fazer algo por conta do tremor, dessa vez estando sozinho, sem ninguém estar vendo.

E vem o entendimento de que vai depender sempre da medicação dali pra frente. Inclusive para fazer atividades sozinho. É uma sensação estranha e sinceramente bate uma angústia muito forte. A cirurgia se torna uma esperança, um conforto. Existem coisas que só quem vive entende (SIC) (BENTO, 2022).

Todas as medicações para o TE são por tentativas erros, ou seja, nenhuma delas é especificamente para tratar o tremor, visto que sua causa ainda não foi descoberta. Ao procurar um médico especialista, geralmente um neurologista, pacientes com TE, na maioria das vezes, são indicados a tomar o propranolol ou a primidona, porém esses remédios podem causar efeitos colaterais.

O tratamento medicamentoso é indicado quando o tremor começa a atrapalhar atividades básicas do dia a dia e servem apenas para diminuir os tremores, ou seja, o paciente ainda continua tremendo. Cintia fala em seu relato sobre essa questão

Eu tenho tremor essencial e isso não é fácil!! Não é um detalhe que eu tenho que me acostumar! Eu não aguento mais escutar isso de médicos e pessoas!! Eu sou confeiteira, minhas mãos são meu trabalho!! minha carreira que levei anos para construir está indo ralo a baixo pq “vc vai ter que se acostumar”!! Não consigo assinar, dar comida pro meu filho ou simplesmente segurar um copo de água nas mãos sem tremer!! Não é possível que isso afete tanto a minha vida e seja considerado normal!! Já tentei quase tds os remédios e nenhum me ajudou, ou dão muitos efeitos colaterais ou não diminuem o tremor! [...] (SIC) (CINTIA, 2022).

Essa questão de ter que se acostumar com o TE surge pelo fato de o distúrbio não ter cura e não possuir um tratamento específico, ou seja, nem medicamentoso, nem cirúrgico, que cesse os tremores de forma completa. Maria, em seu relato, conta a experiência de como é conviver com o TE desde a infância

[...] Vou contar brevemente minha historia. Eu sempre tremi. Desde que eu me entendo porgente [...]. Quando era pequena falavam que eu tremia

porque eu era muito nervosa. Minha mãe nunca procurou um médico pra saber a causa desses tremores. E logo que criei um pouco mais de consciência fui sentindo os efeitos desse tremor no meu dia a dia. Na 3 série do ensino fundamental fui escolhida pra fazer uma homenagem as mães, pra ler um poema. Imagine a catástrofe que foi: Eu segurando uma folhinha de papel na frente da escola toda! Minhas mãos tremeram mais que o normal e por isso fui apelidada de treme treme. As pessoas começaram a notar então meus tremores. Piadas vinham acompanhadas das perguntas: Tá com fome? Tá com vergonha? Está com frio? Eu não havia percebido mas isso foi criando um trauma em mim. Comecei então aos 9 anos criar mecanismo de camuflagem. Nunca apresentava trabalhos escolares usando papel, não comia na escola e nem manuseava objetos pequenos na frente das pessoas. Mas o que era mínimo foi se agravando e daí não consegui mais esconder meus tremores. Tentei ser manicure quando adolescente mas não foi pra frente: Imagine alguém tirando sua cutícula tremendo? Rsrtrs Embora eu sempre consegui fazer tudo com concentração mas, não era confiável pelas pessoas que me observavam. E durante anos pensei que eu poderia sofrer de mau de Parkinson. Quando criei a maior idade resolvi procurar um médico e fui encaminhada a neurologista que depois de exames me diagnosticou com Tremores essenciais. Passou Propanolol e cloridato de Fluoxetina. Tomei esse remédio por três dias juntos e por incrível que pareça me deu insônia. Fiquei mais nervosa ainda com isso. Resolvi tomar por 15 dias e a insônia perdurou. Voltei na neuro e ela me passou mais remédios pra eu poder dormir. Saí de lá me sentindo arrasada. Nunca imaginei que teria que tomar remédios controlados tão nova. Fiquei tão arrasada que pensei que se eu vivi mais de 18 anos tremendo e eu conseguia fazer ate olhinho de gato na maquiagem reto[...], por que agora teria eu que viver escrava de medicamentos? Joguei todos os remédios no lixo. E fiquei sem o tratamento. Hoje estou com 26 anos e voltei a marcar a neuro. Os sintomas pioraram. Tremo as vezes tanto que não consigo controlar minhas mãos. Minha cabeça também treme, vejo meu cabelo balançar e isso me deixa em pânico. Tenho vergonha de ir a restaurantes e segurar garfos pois penso que todos estão reparando em minhas mãos tremendo. Coisas simples tem se tornado tão difíceis pra mim. Segurar um espelhinho com uma mão, segurar algo em linha reta, ate a minha escrita tem saído tremula. E os comentários e as piadas tem se tornado cada vez mais frequentes. As pessoas me imitam, perguntam sem parar se estou nervosa, o motivo de eu estar tremendo. Isso tudo tem me incomodado muito e temo muito que isso fique cada vez pior. Algo que antes eu levava na esportiva agora não estou conseguindo mais. Eu choro toda vez quando tento equilibrar algo normal e não consigo. Choro quando as pessoas perguntam, quando falam que meu cabelo está balançando. Preciso de ajuda e hoje eu reconheço isso. Ainda sou muito leiga no assunto e tudo que eu sei é o que a internet e a neurologista que eu fui aos 19 anos me disse [...] (SIC) (MARIA, 2022).

Com base no relato de Maria e dos outros participantes da comunidade, é possível observar o quão difícil é conviver com o TE. O distúrbio causa dificuldades que afetam diretamente a vida escolar dos pacientes. Observa-se no relato da Ana,

por exemplo, que uma simples situação do dia a dia, como segurar uma caneca de chocolate quente ao lanchar na escola, pode se tornar um motivo para faltar.

Além de afetar atividades simples, o TE piora em situações de nervosismo (SANTANA; DIAS, 2020). É possível observar tal fato no relato da Malu, que relembra o quanto seus tremores se intensificaram ao ter que ir na frente da sala toda desenhar um círculo no quadro. O relato da Cintia também aborda essa questão quando ela recorda o quanto tremeu ao participar de uma apresentação de Dia das Mães na sua antiga escola. Passar por situações como essas é um dos motivos do TE está ligado a doenças psíquicas como a depressão, a fobia social e a ansiedade (SANTANA; DIAS, 2020). O medo de passar por constrangimentos pode acabar privando os pacientes do convívio social. Perguntas indelicadas, olhares curiosos e preconceituosos, piadas, apelidos, são algumas das situações que podem vir causar tal constrangimento.

Nos relatos de Malu e de Cintia, aborda-se essa questão de apelidos e de preconceito. Malu, ao apresentar dificuldades para desenhar, sofreu com o desdenho dos seus colegas de classe e da professora. Cintia, ao tremer em uma apresentação, foi apelidada de treme-treme. Como abordado anteriormente, Fante (2018) afirma que crianças com deficiências podem ter de duas a três chances a mais de sofrerem *bullying*. Mesmo não sendo uma deficiência, alunos com TE podem virar alvo mais fácil, visto que podem demonstrar insegurança por conta de seus tremores, que pioram com o passar do tempo.

Nessa perspectiva, é possível observar nos relatos de Bento, Cintia e Maria como é difícil lidar com a piora dos tremores. Por ser uma doença progressiva, o TE piora com o passar dos anos, fato que influencia diretamente o emocional dos pacientes, para quem, ao vivenciarem a piora do tremor, as únicas alternativas de tratamentos disponíveis não funcionam 100%. Dessa forma, além de lidarem com o TE em si, as pessoas com o distúrbio sofrem com o preconceito, com piadas e apelidos, com *bullying*, evidenciando, portanto, as possíveis doenças psíquicas a serem desenvolvidas e afetarem a vida dos indivíduos tanto no dia a dia, como também no ambiente escolar, local de extrema importância para o desenvolvimento e o aprendizado.

Nesse sentido, nota-se a importância dos professores no que diz respeito a auxiliar esses alunos que possuem TE, como também combater e prevenir os possíveis ataques de *bullying* que eles podem vir a sofrer no âmbito educacional.

É impossível que um professor conheça todas as deficiências, doenças, síndromes ou qualquer fator nesse sentido, mas, a partir do momento em que se presencia um aluno com tal característica, é fundamental se propor a auxiliá-lo da melhor forma possível. Araújo, Dias e Drago abordam essa questão ao falarem de síndromes raras e explicar a importância do conhecer, planejar e incluir.

[...] independentemente de suas condições orgânicas e da etapa da educação básica ou modalidade de ensino em que estejam inseridos, esses sujeitos conseguem aprender e se desenvolver na escola comum, desde que as mediações adequadas sejam realizadas.[...] Portanto, professores regentes de sala e demais profissionais que atuam nas salas de Atendimento Educacional Especializado que receberem pessoas com síndromes em sua escola, necessitam ter um olhar atento para as especificidades deles, tendo em vista os aspectos fenotípicos de cada síndrome, e planejar a sua prática pedagógica a partir das potencialidades que aquele sujeito apresenta. Posteriormente, ele necessita trabalhar também os déficits para que aquele aluno avance, mas, em um momento inicial, é imperativo partir do que aquele aluno dá conta de fazer com autonomia.

Nesse sentido, evidencia-se a importância do professor no tocante à inclusão do aluno com tremor essencial de forma que o distúrbio não o prejudique no âmbito educacional.

Da mesma forma, é necessário agir em relação ao *bullying*. Ao presenciá-lo no âmbito educacional, é de extrema importância combatê-lo e preveni-lo.

Considerações Finais

Quando se iniciou este trabalho de pesquisa, constatou-se a escassez de bibliografias a respeito do TE voltado à educação. Nesse sentido, levando em consideração que o distúrbio é motivo de olhares preconceituosos, evidenciou-se a importância de abordar como o *bullying* afeta alunos com TE, podendo dificultar sua permanência na escola.

Diante disso, a pesquisa teve como objetivo geral analisar como o *bullying* afeta as crianças com tremor essencial no âmbito educacional, limitando suas aprendizagens. Constata-se que o objetivo geral foi atendido, porque, efetivamente, o trabalho conseguiu demonstrar que o aluno com TE pode, devido aos tremores e o medo por situações sociais, tornar-se alvo de *bullying*. Sendo os dois aspectos, tanto possuir o TE e consequentemente ser vítima do fenômeno *bullying*, fatores que podem dificultar a permanência do aluno na escola.

A pesquisa partiu da hipótese de que crianças com TE, devido ao principal sintoma do distúrbio, o tremor, poderiam se tornar alvos de *bullying*. Durante o trabalho, verificou-se que não há nenhuma bibliografia voltada à educação sobre o TE. Dessa forma, buscou-se em uma comunidade de uma rede social relatos que evidenciasse tal fato. Nos relatos, percebeu-se que o simples fato de apresentar os tremores foi motivo de constrangimentos, piadas e apelidos.

Nesse sentido, conclui-se o quão importante é se atentar para o fenômeno *bullying*, que, segundo Fante (2018), acontece em todas as escolas brasileiras, tanto públicas como particulares. É também de extrema importância buscar entender o TE para que, dessa forma, os alunos com o distúrbio recebam por parte

dos professores e das demais pessoas da instituição de ensino, apoio para lidar com as possíveis dificuldades que poderão surgir devido ao tremor.

Referências

ALBUQUERQUE, A. V. Tremor Essencial. **Revista Neurociências**, v. 18, n. 3, 401–405, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.34024/rnc.2010.v18.8464>. Acesso em: 05 nov. 2021.

BORGES, V.; FERRAZ, H. *Tremores*. **Revista Neurocienc**, v. 14, n. 1, São Paulo, 2006.

DIAS, G. PINGOELLO, I. Bullying na educação inclusiva. **Revista da educação do Vale do Arinos**. Juara-MT, v. 3, n. 1, p. 40-54, jan./Jul. 2016.

FANTE, C. **Fenômeno Bullying**: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. São Paulo: Verus, 2018.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.

Impactos da violência na escola: um diálogo com professores [online]. Rio de Janeiro: Ministério da Educação/ Editora FIOCRUZ, 2010, pp. 95-119.

IPMDS, International Parkinson and Movement Disorder Society. **Tratamentos cirúrgicos para o tremor essencial**: Fatos essenciais para pacientes, 2018. Disponível em: <https://www.movementdisorders.org/MDS-Files1/Education/Patient-Education/Surgical-Treatments-for-Essential-Tremor/pat-Handouts-SurgicalTreat-Portuguese-v1.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2021.

IPMDS, International Parkinson and Movement Disorder Society. Tremor e Essencial Tremor, 2018. Disponível em: <https://www.movementdisorders.org/MDS/About/Movement-Disorder-Overviews/Tremor--Essential-Tremor.htm>. Acesso em: 23 de dezembro de 2021.

IPMDS, International Parkinson and Movement Disorder Society. *Tremor Essencial*: Factos Essenciais Para Os Doentes, 2016. Disponível em: <https://www.movementdisorders.org/MDS-Files1/Education/Patient-Education/Essential-Tremor/pat-Handouts-EssTrem-Portuguese-v1.pdf>. Acesso em: 2 de dezembro de 2021.

LEITE, M. Tremor Essencial. **Revista Hospital Universitário Pedro Ernesto**, v. 9, n. 1, p. 20-28, 2010. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistahupe/article/view/9030/6923>. Acesso em: 10 nov. 2021.

MANTOAN, M. T. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna 2003.

MARCONI, M.; LAKATOS, E.M. **Técnicas de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

OLIVEIRA, A. F. T de M. **A construção de uma identidade docente inclusiva e os desafios ao professor-formador**. 2006. Dissertação (Mestrado). Programa de

Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

PERSON CLINICAL. **Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação: A** necessidade de identificação precoce, 2020. Disponível em: <https://www.pearsonclinical.com.br/blog/2020/geral/transtorno-do-desenvolvimento-da-coordenacao-a-necessidade-de-identificacao-precoce/#:~:text=O%20TDC%20%C3%A9%20considerado%20um,ditado%2C%20pintar%2C%20desenhar>. Acesso em: 7 ago. 2022.

PINTO, M. **Tremor Essencial**: visão global da doença. Corvilhã, 2013.

RISTUM, M. **Bullying escolar**. In: ASSIS, SG., CONSTANTINO, P., and AVANCI, JQ. (orgs).

SANTANA, A.; DIAS, J. Tremor Essencial e Aspectos Psicológicos: Considerações sobre Estudos Insuficientes Associados. **Revista Psicologia e Saúde**, v. 12, n. 4, out/dez. 2020, p. 81-94.

SILVA, B. **Bullying**: a violência nas escolas de ensino fundamental I educando para a paz. São Paulo: FAAT, 2017.

SOUZA, M. Violência nas escolas: causas e consequências. **Caderno Discente do Instituto Superior de Educação**. Ano 2, n. 2, 2008.

VIGOTSKI, L. S. **A formação Social da mente**: O desenvolvimento dos processos psicológicos, 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

A ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA COMO FACILITADORA DA APRENDIZAGEM DOS DISCENTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO

Livia Rafaella Caetana da Silva¹

Michell Pedruzzi Mendes Araújo²

Introdução

Todas situações de ensino ou de aprendizagem na área de Ciências da Natureza devem almejar a formação de um cidadão alfabetizado cientificamente. No entanto, para que esse objetivo seja atingido, é necessário que a investigação e a argumentação sejam trabalhadas cotidianamente nas aulas. Não é possível atingir a Alfabetização Científica se os métodos de ensino ainda privilegiam a memorização, a reprodução acrítica e a ministração de um currículo descontextualizado. Nesse sentido, concordamos com Vigotski (2010) quando destaca que “[...] no processo de aprendizagem é bem mais importante ensinar a criança a pensar do que lhe transmitir esse ou aquele conhecimento” (p. 237).

Acreditamos que a Alfabetização Científica e os métodos necessários para alcançá-la, como a investigação e a argumentação, representam uma forma de melhorar o cenário do ensino de ciências, tornando-o mais significativo e comprometido com os processos de ensino e de aprendizagem (CHASSOT, 2007).

A Alfabetização Científica é compreendida como um processo que proporciona a compreensão dos significados das Ciências da Natureza, constituindo-se como um meio para o estudante ampliar seus conhecimentos, sua cultura, como cidadão inserido na sociedade (LORENZETTI; DELIZOICOV, 2001). Outrossim, entendemos que “a alfabetização científica pode ser considerada como uma das dimensões para potencializar alternativas que privilegiam uma

1 Licencianda em Pedagogia (Faculdade de Educação- Universidade Federal de Goiás). E-mail: liviarafaella@discente.ufg.br.

2 Pós-doutorado em Ensino de Biologia (ProfBio-UFES). Doutor e mestre em educação (PPGE/CE/UFES). Licenciado em ciências biológicas (UFES) e em pedagogia (CESUMAR). Especialista em Educação Inclusiva e Diversidade (ISECUB-ES). Especialista em Gestão Escolar Integrada (Faculdade Afonso Cláudio- ES). Professor adjunto da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. E-mail: michellpedruzzi@ufg.br.

educação mais comprometida” (CHASSOT, 2003, p. 91).

Consideramos, portanto, ser imperativo o desenvolvimento do ensino de ciências que possibilite que os alunos trabalhem e discutam problemas relacionados aos fenômenos naturais de maneira a introduzi-los ao universo das Ciências e suas tecnologias (SASSERON, 2008). Para que isso se efetive, as premissas da Alfabetização Científica devem consolidar-se na prática docente e a escola deve buscar o desenvolvimento de uma cultura científica escolar, em que a socialização e a construção dos saberes científicos sejam uma constante em todas as práticas de ensino e aprendizagem.

Tendo em vista o exposto e a necessidade emergente de formar na escola cidadãos críticos, reflexivos e cientes do seu papel na sociedade, independentemente das condições orgânicas, sociais e/ou culturais dos alunos, cabe destacar que a Alfabetização Científica parece ser um objetivo formidável a ser atingido nas situações de ensino e aprendizagem na área de Ciências da Natureza direcionadas aos estudantes público-alvo da Educação Especial, seja na sala regular de ensino ou na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Nesse caminho, o presente estudo busca, por meio de uma pesquisa bibliográfica, trazer à tona estudos da área da educação que têm como foco analítico os processos de ensino e aprendizagem de discentes público-alvo da Educação Especial, na área de ciências da natureza, que foram potencializados pelos pressupostos da alfabetização científica.

Desse modo, a presente pesquisa objetivou de modo geral, *compreender a relevância da Alfabetização Científica para os processos de aprendizagem dos discentes público-alvo da Educação Especial na área de Ciências da Natureza, por meio de uma pesquisa bibliográfica*. De modo específico, teve como objetivo identificar se os discentes com síndromes raras têm sido sujeitos de pesquisas de dissertações de mestrado e teses de doutorado desenvolvidas na área de Ciências da Natureza e pautadas nos pressupostos da Alfabetização Científica; analisar como tem se dado a inclusão dos discentes público-alvo da Educação Especial nas aulas das disciplinas da área de Ciências da Natureza e verificar, com base nas pesquisas analisadas, se os pressupostos da Alfabetização Científica têm constituído as práticas dos docentes no que tange os discentes público-alvo da Educação Especial.

Metodologia

Quanto à abordagem, a presente pesquisa classifica-se como qualitativa, pois “[...] se insere no marco de referência da dialética, direcionando-se fundamentalmente, pelos objetivos buscados. O desenho da pesquisa qualitativa deve nos dar uma visibilidade muito clara do objeto, objetivo e metodologia, de onde partimos e onde queremos chegar” (MARTINELLI, 1999, p. 115).

Ademais, quanto ao tipo, constitui-se uma pesquisa do tipo bibliográfica, tendo em vista que ela é desenvolvida “[...] com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2002, p. 44). Essa metodologia apresenta como principal vantagem “[...] permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (GIL, 2002, p. 45). Nesse sentido, coloca-se o pesquisador em contato com pesquisas desenvolvidas a respeito da temática que será estudada.

Para melhor compreender o estado da arte das pesquisas que relacionam a Alfabetização Científica aos processos de aprendizagem dos discentes público-alvo da Educação Especial na área de Ciências da Natureza no cotidiano da escola comum, realizamos buscas no banco de teses e dissertações da Capes e no *Google Scholar*. Também foram pesquisados os sítios de periódicos relevantes da área de ensino de ciências, quais sejam: Revista Ensaio: Pesquisa em Ciências; Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Matemática; Investigações em Ensino de Ciências; Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas; Revista Actio: Docência em Ciências.

As buscas foram realizadas considerando os seguintes critérios de inclusão: publicações no período de 2014 a 2021, pesquisas desenvolvidas no idioma português; estudos desenvolvidos na área da Educação, grande área de Ciências Humanas; apresentar no título ou nas palavras-chave os termos Alfabetização Científica e Inclusão Escolar, Alfabetização Científica e Educação Especial, Alfabetização Científica e Educação inclusiva, Alfabetização Científica e Inclusão, e Alfabetização Científica e Pessoa com Deficiência. Posteriormente, os resumos, assim como o corpo do texto dos trabalhos selecionados, foram lidos para verificar se eles convergem com os objetivos desta pesquisa. Por fim, seguindo os critérios de inclusão e exclusão, os trabalhos selecionados serão descritos e analisados.

Resultados

Conforme os critérios descritos na metodologia deste trabalho, na Revista Actio: Docência em Ciências, a busca resultou em 62 artigos, no entanto nenhum trabalho foi selecionado, por não contemplar o objeto de estudo desta pesquisa.

No Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, a busca gerou 720.150 resultados. Após o refinamento da pesquisa, os resultados foram reduzidos para 15.285, no entanto a busca resultou em muitos trabalhos que não contemplavam os termos pesquisados, dificultando assim a seleção de trabalhos de fato relevantes para atender os objetivos propostos neste estudo. Diante disso, após a leitura dos títulos, resumos e palavras-chave, foi selecionada uma dissertação no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.

No que diz respeito ao *Google Scholar*, a busca resultou em aproximadamente 95.500 resultados. Após a aplicação dos filtros, os resultados foram reduzidos para 15.800. Assim como na Capes, o refinamento da pesquisa no *Google Scholar* também selecionou muitos trabalhos que não contemplavam os termos pesquisados. Assim, após a leitura dos títulos, resumos e palavras-chave, tendo em vista os critérios de inclusão e exclusão, foram selecionados cinco trabalhos nesta plataforma.

Em relação aos periódicos Revista Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências, Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Matemática e Investigações em Ensino de Ciências e Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas, as buscas não geraram nenhum resultado que convergisse aos objetivos deste trabalho.

Vale destacar que o capítulo de livro intitulado “Alfabetização Científica como potencializadora da Educação Inclusiva nas situações de ensino e aprendizagem de Ciências da Natureza: um estudo bibliográfico” (ARAÚJO *et al.* 2021) também foi selecionado para análise, devido à sua relevância para a construção deste trabalho. Sendo assim, ao total, foram selecionados sete estudos para compor o desenvolvimento desta pesquisa de abordagem qualitativa do tipo bibliográfica, como demonstra a tabela a seguir.

Tabela 1: Pesquisas selecionadas para compor o *corpus* de análise deste estudo.

RELAÇÃO DOS ESTUDOS SELECIONADOS			
Título	Autor	Ano	Tipo de Estudo
Alfabetização científica do estudante autista: desafios e possibilidades	Janayna Souza	2019	Artigo
Capacitismo no ambiente escolar: implicações para alfabetização científica do estudante com deficiência	Natanniele Felício dos Santos; Janayna Souza	2021	Artigo
Alfabetização científica com um olhar inclusivo: estratégias didáticas para abordagem de conceitos de astronomia nos anos iniciais do ensino fundamental	Carolina Tereza de Araújo Xavier Medeiros	2015	Dissertação de Mestrado
Alfabetização científica no processo de inclusão	Márcia Cristina de Oliveira	2018	Dissertação de Mestrado
Alfabetização científica e inclusão educacional: ensino de ciências para alunos com Transtorno do Espectro Autista	Marcella Fernandes Xavier; Paloma Alinne Alves Rodrigues	2021	Artigo
A alfabetização científica na escola inclusiva: diálogos para suplementar a formação de professores	Ana Paula Aparecida dos Santos	2020	Dissertação de Mestrado

Alfabetização Científica como potencializadora da Educação Inclusiva nas situações de ensino e aprendizagem de Ciências da Natureza: um estudo bibliográfico	Michell Pedruzzi Mendes Araújo; Rita Barcelos da Silva; Viviana Borges Corte; Sabrina da Silva Machado Trento	2021	Capítulo de livro
--	---	------	-------------------

Fonte: Dados da pesquisa.

Sistematização dos estudos encontrados

No artigo intitulado “Alfabetização científica do estudante autista: desafios e possibilidades”, Souza (2019) traz uma discussão a respeito da aprendizagem do estudante autista nas aulas de Ciências Naturais nos anos finais do Ensino Fundamental a partir da Alfabetização Científica. Para esse fim, a autora realizou um estudo bibliográfico a respeito da formação de professores, do processo de aprendizagem do autista e da Alfabetização Científica.

Souza (2019) destaca que a inclusão vai muito além de apenas garantir a inserção do estudante autista no ambiente escolar, é fundamental que se garanta também sua permanência e seu aprendizado. Nesse viés a autora pontua em seu texto sobre a importância da Alfabetização Científica para promover a inclusão e o aprendizado do estudante autista nas aulas de Ciências Naturais e conclui que os caminhos necessários para tanto passam pela compreensão das especificidades do autista, que devem ser valorizadas e trabalhadas pelo professor. Por tanto, é fundamental que o professor empreenda uma formação direcionada para a compreensão a respeito da Alfabetização Científica e da inclusão do autista nas aulas de Ciências.

O artigo de Santos e Souza (2021) intitulado “Capacitismo no ambiente escolar: implicações para alfabetização científica do estudante com deficiência” objetiva mediante um estudo qualitativo e bibliográfico, compreender a razão pela qual o capacitismo ainda vigora no ambiente escolar impossibilitando a formação científica do estudante com deficiência. Segundo as autoras, a Alfabetização Científica é um recurso necessário para proporcionar ao estudante com deficiência um ensino de Ciências que se relacione com suas vivências fora do ambiente escolar, formando assim um sujeito crítico e autônomo. No entanto, além dos desafios enfrentados pelo docente para desenvolver o ensino científico em sala de aula, quando se trata do estudante com deficiência, esse desafio se torna maior devido a persistente presença do capacitismo na escola. Portanto, para que seja possível o desenvolvimento de uma Alfabetização Científica para estudantes com deficiência, se faz necessário um espaço escolar acessível que garanta o acesso e permanência do estudante com deficiência e a

efetivação de processos de formação inicial e continuada de professores que desenvolvam habilidades necessárias para uma prática docente inclusiva.

Em sua dissertação “Alfabetização científica com um olhar inclusivo: estratégias didáticas para abordagem de conceitos de astronomia nos anos iniciais do ensino fundamental”, Medeiros (2015) teve como objetivo de pesquisa compreender quais as possibilidades e barreiras presentes no processo de Alfabetização Científica dos estudantes com deficiência visual nos anos iniciais do Ensino Fundamental nas escolas regulares, a fim de apresentar uma proposta didático-metodológica que possibilite, tanto para alunos videntes quanto para não videntes, a oportunidade de elaborar conceitos científicos por meio de práticas educativas inclusivas. Medeiros (2015) pontuou que os principais obstáculos que impedem o estabelecimento de uma educação genuinamente inclusiva estão relacionados, dentre outras coisas, a escassez dos recursos didáticos utilizados e o despreparo dos professores, portanto solucionar estes problemas se constitui em um caminho possível para se alcançar uma educação de qualidade, baseada nos pressupostos da Alfabetização Científica e que atenda a todas as diferenças existentes no ambiente escolar proporcionando um ensino que fomenta a formação de sujeitos críticos.

A dissertação de Oliveira (2018), intitulada “Alfabetização científica no processo de inclusão”, teve como foco compreender como a Alfabetização Científica colabora com a aprendizagem de alunos público-alvo da Educação Especial nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Para esse fim, realizou-se uma pesquisa de abordagem qualitativa do tipo etnográfico, a partir da observação participante mediante a aulas experimentais. Consequentemente a esta pesquisa, Oliveira (2018) conclui que a perspectiva da Alfabetização Científica compreende a escola como o ambiente de sistematização do saber e o professor como mediador deste processo. Portanto, em suas práticas, o professor enquanto mediador deve priorizar conteúdos relacionados aos interesses e vivências dos estudantes a fim de promover uma educação de fato inclusiva e desenvolver habilidades que formarão um sujeito crítico e reflexivo.

Xavier e Rodrigues (2021), no artigo intitulado “Alfabetização científica e inclusão educacional: ensino de ciências para alunos com Transtorno do Espectro Autista”, objetivaram, por meio dos resultados de uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, promover uma reflexão a respeito da relevância do uso de sequências didáticas na aprendizagem dos alunos com deficiência. Para tanto, utilizaram como estratégia metodológica uma sequência didática de Ciências com um aluno que possuía Transtorno do Espectro Autista e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, para a produção de dados, Xavier e Rodrigues (2021) realizaram uma entrevista não estruturada e optaram

por gravar em áudio o diálogo realizado e posteriormente a fala do entrevistado foi fielmente transcrita.

Após a pesquisa, as autoras concluíram que se faz necessário, por parte do professor, uma compreensão das especificidades do estudante público-alvo da educação especial, a fim de atender de forma eficaz as necessidades de cada um. Por conseguinte, o uso de sequências didáticas constitui-se como um método eficiente de auxílio ao professor de Ciências nesta tarefa, pois colabora com o desenvolvimento das potencialidades dos alunos com Transtorno do Espectro Autista e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. Nesse viés, as autoras destacam também a importância da Alfabetização Científica, pois ela proporciona um ensino reflexivo em que o aluno com TEA poderá desenvolver seu pensamento crítico.

Em sua dissertação intitulada “A alfabetização científica na escola inclusiva: diálogos para complementar a formação de professores”, Santos (2020) objetivou, por meio de uma pesquisa de natureza qualitativa, mapear informações produzidas em pesquisas que abordam a Alfabetização Científica de pessoas com deficiências/transtornos, a fim de compará-las com situações concretas existentes em escolas estaduais do município de Maringá e assim compreender como as pesquisas têm colaborado com a Alfabetização Científica de estudantes com deficiências/transtornos e como tem se dado a percepção dos professores quanto a Alfabetização Científica para esses estudantes.

Para alcançar este objetivo, a autora realizou um levantamento bibliográfico, a fim de compor o Estado da Arte da pesquisa. Posteriormente, para realizar a análise das situações concretas no interior do ambiente escolar, foram examinadas as respostas de 19 professoras especialistas em Educação Inclusiva a uma questão significativa, assim como relatórios disponibilizados pela equipe administrativa de oito colégios onde se deu a investigação. Com base em seus estudos, Santos (2020) concluiu que os instrumentos de coleta da pesquisa apresentaram uma significativa importância do Ensino de Ciências para a Alfabetização Científica de estudantes com deficiências/transtornos, e pontuou que se faz necessário uma conexão entre a comunidade escolar, instrumentos e procedimentos de ensino para que se obtenha um resultado satisfatório na Alfabetização Científica. Outro aspecto pontuado pela autora é quanto aos estudos existentes que abordam essa temática. Santos (2020) destaca que, embora eles contribuam como aporte para reflexões docentes, faltam pesquisas que explorem outros aspectos relacionados ao Ensino de Ciências para a Alfabetização Científica de alunos com deficiências/transtornos.

No capítulo de livro intitulado “Alfabetização Científica como potencializadora da Educação inclusiva nas situações de ensino e aprendizagem de

Ciências da Natureza: um estudo bibliográfico”, Araújo *et al.* (2021) objetivaram, por meio de uma revisão bibliográfica, refletir acerca da relevância da Alfabetização Científica no processo de aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial. Destarte, os autores salientam que, desde o dia 1º de janeiro de 2019, os direitos pertencentes aos cidadãos brasileiros têm sido alvo de retrocessos, e a Alfabetização Científica, sobretudo das minorias, não está entre os objetivos do atual governo, portanto, para os autores, realizar este trabalho se constitui em um ato de resistência.

Como resultado da revisão bibliográfica realizada, Araújo *et al.* (2021) concluíram que a Alfabetização Científica deve estar presente no ensino da área de Ciências da Natureza, visto que ela beneficia o processo de ensino e aprendizagem dos discentes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, assim como proporciona a formação de sujeitos críticos. Araújo *et al.* (2021) também pontuaram que, para os docentes da área de Ciências da Natureza, é necessário existir uma formação continuada direcionada para os objetivos da Alfabetização Científica, pois ela pode contribuir com o processo de inclusão dos discentes público-alvo da Educação Especial.

Tendo em vista a análise dos sete estudos selecionados para essa pesquisa bibliográfica, cumpre destacar que, considerando o ensino de Ciências da Natureza, a Alfabetização Científica constitui-se uma premissa importante a ser considerada na escolarização dos sujeitos público-alvo da educação especial, uma vez que promove processos de aprendizagem significativos para os estudantes, principalmente por considerar a realidade deles e as suas potencialidades.

Mister faz-se conjecturar que os estudos selecionados desvelaram que a Alfabetização Científica não é alcançada por meio de metodologias e abordagens de ensino tradicionais e que essas não constituem caminhos relevantes para a escolarização dos sujeitos público-alvo da educação especial. Assim, para que esses sujeitos aprendam, se desenvolvam e tenham êxito no ambiente escolar a partir dos pressupostos da alfabetização científica, algumas abordagens de ensino, como o ensino de ciências por investigação e argumentação, são estritamente necessárias.

Também é salutar ressaltar que, considerando a realização dessa pesquisa bibliográfica em cinco periódicos de relevância nacional para o ensino de ciências, no *Google Scholar* e no catálogo de teses e dissertações da CAPES, a quantidade de estudos encontrados foi pequena. Portanto, salienta-se que mais estudos que considerem a relevância da Alfabetização Científica para os processos de aprendizagem e desenvolvimento do público-alvo da educação especial precisam ser desenvolvidos, a fim de que possibilidades se abram para se pensar as práticas pedagógicas direcionadas a eles.

Considerações finais

Esta pesquisa teve por objetivo compreender a relevância da Alfabetização Científica para os processos de aprendizagem dos discentes público-alvo da Educação Especial na área de Ciências da Natureza; Identificar se os discentes com síndromes raras têm sido sujeitos de pesquisas de dissertações de mestrado e teses de doutorado desenvolvidas na área de Ciências da Natureza e pautadas nos pressupostos da Alfabetização Científica; analisar como tem se dado a inclusão dos discentes público-alvo da Educação Especial nas aulas das disciplinas da área de Ciências da Natureza e verificar se os pressupostos da Alfabetização Científica têm constituído as práticas dos docentes no que tange os discentes público-alvo da Educação Especial.

Desse modo, foi observado com base na pesquisa realizada, que alguns dos autores selecionados destacam que há incipiência de processos de formação docente inicial e continuada que estejam direcionados para a Educação Inclusiva e para as práticas de um ensino de Ciências pautados na Alfabetização Científica. Ademais, que desenvolvam habilidades necessárias para uma prática docente inclusiva, que objetive o híbrido cultura científica escolar. Sendo assim, o ensino de Ciências se resume na organização de aulas, predominantemente, “[...] expositivas com o uso excessivo da audição e da visão, tornando o processo de ensino e de aprendizagem restrito à fala do professor e à passividade do aluno”. (MEDEIROS, 2015, p. 60). Portanto, essa inaptidão do docente para mediar o processo educativo dos estudantes, se constitui como uma barreira que dificulta ou até mesmo impede a alfabetização científica dos discentes público-alvo da Educação Especial.

Por conseguinte, é notório que mesmo com os avanços das políticas sobre inclusão e o aumento da presença dos discentes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação no ambiente da escola regular, ainda persistem no ensino de Ciências práticas educativas tradicionais, segregadoras e mecânicas, que integram mas não incluem os discentes público-alvo da Educação Especial nas aulas de Ciências e “Com isso, as escolas acabam por reduzir a participação desse aluno apenas a um processo de socialização.” (OLIVEIRA, 2018, p. 65).

Posto isto, vale destacar que, para proporcionar ao discente público-alvo da Educação Especial um ensino de Ciências inclusivo, faz-se necessário alfabetizá-lo cientificamente, pois a Alfabetização Científica potencializa o seu desenvolvimento e respeita as suas singularidades uma vez que ela aproxima o conhecimento científico do cotidiano, abrangendo aspectos sociais e pessoais da vida do estudante. Outrossim, a Alfabetização Científica proporciona um ensino em que o discente e suas especificidades se encontram no centro do processo

educativo, pois ela oportuniza um conhecimento de fácil assimilação por parte do discente, possibilitando um ensino emancipador fomentado por práticas de investigação. Nesse sentido, ao ser alfabetizado cientificamente, tanto os discentes público-alvo da Educação Especial quanto os outros desenvolvem sua criticidade e se tornam capazes de pensar, analisar, interpretar e transformar a realidade a qual estão inseridos.

O objetivo inicial desta pesquisa, consistia em compreender a relevância da Alfabetização Científica no processo de ensino e de aprendizagem de discentes com síndromes raras, no entanto não foram encontrados estudos que abrangessem, no título, no resumo ou nas palavras-chave a Alfabetização Científica relacionada à pessoas com síndromes raras. Deste modo, fez-se necessário mudar o foco analítico das pesquisas para estudos que relacionam a Alfabetização Científica à inclusão dos sujeitos público-alvo da educação Especial na área de Ciências da Natureza.

Ante o exposto, é importante ressaltar que ao realizar essa pesquisa bibliográfica, foram encontrados diversos estudos que abordam a Alfabetização Científica na área de Ciências da Natureza, contudo são escassos os estudos que abordam a importância da Alfabetização Científica para a aprendizagem dos discentes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação. Portanto, tendo em vista a importância da Alfabetização Científica para a formação de sujeitos críticos e autônomos, salienta-se que se faz necessária a realização de mais estudos na área da educação que tenham como objeto de interesse os pressupostos da Alfabetização Científica relacionados ao processo de aprendizagem de pessoas público-alvo da Educação Especial, sobretudo das pessoas com síndromes raras.

Referências

- ARAÚJO, M. P. M. *et al.* Alfabetização Científica como potencializadora da Educação inclusiva nas situações de ensino e aprendizagem de Ciências da Natureza: um estudo bibliográfico. In: DRAGO, Rogério; ARAÚJO, Michell Pedruzzi Mendes; DIAS, Israel Rocha. **Inclusão de pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento em espaçotempos educativos**: reflexões e possibilidades. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2021. p. 117-138
- CHASSOT, A. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. **Revista Brasileira de Educação**, n. 22, p. 89-100, 2003.
- CHASSOT, A. **Educação Consciência**. 2. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2007.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo. Editora Atlas, 2002.
- LORENZETTI, L.; DELIZOICOV, D. Alfabetização Científica no contexto das séries iniciais. **Ensaio - Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizon-

te, v. 3, n. 1, p. 1-17, 2001.

MARTINELLI, M. L. **Pesquisa qualitativa: um instigante desafio.** São Paulo: Veras, 1999.

MEDEIROS, C. T. de A. X. **Alfabetização científica com um olhar inclusivo: estratégias didáticas para abordagem de conceitos de astronomia nos anos iniciais do ensino fundamental.** 2015. 99 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências da Natureza) Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/4588>. Acesso em: 21 maio 2022

OLIVEIRA, M. C. **Alfabetização Científica no Processo de Inclusão.** 77 f. Dissertação (Pós-Graduação em Ensino) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Alegre, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6536681. Acesso em: 22 maio 2022.

SANTOS, A. P. A. dos. **A alfabetização científica na escola inclusiva: diálogos para suplementar a formação de professores.** 2020. 121 f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência e a Matemática, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2020. Disponível em: <http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/5936>. Acesso em: 23 maio 2022.

SANTOS, N. F. dos; SOUZA, J. Capacitismo no ambiente escolar: implicações para alfabetização científica do estudante com deficiência Empowerment in the school environment: implications for scientific literacy of students with disabilities. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 9, p. 86920-86934, 2021. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=Capacitismo+no+ambiente+escolar%3A+implica%C3%A7%C3%B5es+para+alfabetiza%C3%A7%C3%A3o+cient%C3%ADfica+do+estudante+com+defici%C3%Aancia.+&btnG=. Acesso em: 20 maio 2022.

SASSERON, L. H. **Alfabetização científica no ensino fundamental: estrutura e indicadores deste processo em sala de aula.** Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2008.

SOUZA, J. Alfabetização científica do estudante autista: desafios e possibilidades. **Brazilian Journal of Development**, v. 5, n. 12, p. 29513-29523, 2019. Disponível em: <https://brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/5251>. Acesso em: 20 maio 2022.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.

XAVIER, M. F; RODRIGUES, P. A. A. Alfabetização científica e inclusão educacional: ensino de ciências para alunos com Transtorno do Espectro Autista. **Cadernos de Aplicação**, v. 34, n. 2, 2021. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/CadernosdoAplicacao/article/view/11405>. Acesso em: 22 maio 2022.

ORGANIZADORES

Michell Pedruzzi Mendes Araújo - Realizou estágio de pós-doutoramento em Ensino de Biologia (ProfBio UFES/UFMG). Doutor e mestre em Educação (PPGE/UFES). Especialista em Educação Inclusiva (ISECUB- ES) e em Gestão Escolar Integrada (Faculdade Afonso Cláudio- ES). Licenciado em Ciências Biológicas (UFES). Licenciado em Pedagogia (Unicesumar). Professor adjunto da Faculdade de Educação (Universidade Federal de Goiás). Vice-coordenador da Comissão de Inclusão da Faculdade de Educação da UFG. E-mail: michell-pedruzzi@ufg.br.

Ana Flávia Teodoro de Mendonça Oliveira - Doutora e mestra em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); graduada em Fonoaudiologia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás); professora do magistério superior na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG), em Goiânia, Goiás, Brasil. Coordenadora da Comissão de Inclusão da Faculdade de Educação da UFG. E-mail: anaflavia1973@ufg.br.

