

Angelo Antonio Puzipe Papim | Kátia de Moura Graça Paixão
Mariane Andreuzzi de Araujo | Glacierna de Fátima da Silva
(Orgs.)

Inclusão Escolar

Perspectivas e práticas
pedagógicas contemporâneas



Nome: *Maria Laura*



Nesta obra, organizada por pesquisadores e autores da área da educação, o leitor encontrará reflexões específicas sobre o processo escolar, considerando o movimento da escola na direção de incorporar ideias inclusivistas, e apontar, como estratégia curricular, a prerrogativa de desenho universal para a aprendizagem, ponto bastante importante em conformidade com uma escola que pretende ensinar a todos. Essa perspectiva surge, justamente, da concepção de uma escola capaz de responder às necessidades de todos e que se antecipe, na formulação de princípios e ações que foquem a qualidade do ensino e previnam situações limitadoras ou barreiras que dificultem o acesso facilitado de todas as pessoas a todas as dimensões da vida humana, entre as quais a educacional, de sorte a promover um desenvolvimento psicológico dos alunos, de acordo com o contexto sócio-histórico-cultural. Além disso, a obra trata também de questões mais específicas, ligadas ao apoio relativo à educação especial, numa visão de transversalidade, que perpassa todo o processo de escolarização como garantia de aprendizagem para todos, mesmo que sejam necessários recursos diferenciados.

Anna Augusta Sampaio de Oliveira



editora fi
www.editorafi.org

Inclusão Escolar



Diálogos *Transdisciplinares* **em Educação**

Diretor da série:

Herlon Alves Bezerra

Comitê Científico e Editorial:

Caroline Farias Leal Mendonça; Leandro de Proença Lopes
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – Redenção/CE, Brasil

Helder Manuel Guerra Henriques
Instituto Politécnico de Portalegre, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais – Portalegre, Portugal

Bernadete de Lourdes Ramos Bezerra; Léo Barbosa Nepomuceno; Mariana Tavares Cavalcanti Liberato
Universidade Federal do Ceará – Fortaleza/CE, Brasil

Carlos Alberto Batista Santos; Juracy Marques
Universidade do Estado da Bahia – Brasil

Aline Lima da Silveira Lage
Instituto Nacional de Educação de Surdos – Rio de Janeiro/RJ, Brasil

Carlos César Leal Xavier; Pablo Dias Fortes
Escola Nacional de Saúde Pública/Fiocruz – Rio de Janeiro/RJ, Brasil

Ana Carmen de Souza Santana; Dilsilene Maria Ayres de Santana; Francisco Gilson Rebouças Porto Júnior
Universidade Federal do Tocantins – Palmas/TO, Brasil

Carlos Eduardo Panosso
Instituto Federal do Tocantins – Palmas/TO, Brasil

Edson Hely Silva
Universidade Federal de Pernambuco – Recife/PE, Brasil

Alexandre Franca Barreto, Eliana de Barros Monteiro, Marcelo Silva de Souza Ribeiro
Universidade Federal do Vale do São Francisco – Petrolina/PE, Brasil

Ana Patrícia Frederico Silveira, Ana Patrícia Vargas Borges, André Ricardo Dias Santos, Antônio Marcos da Conceição Uchôa, Bartolomeu Lins de Barros Júnior, Clécia Simone Gonçalves Rosa Pacheco, Cristiano Dias da Silva, Edivânia Granja da Silva Oliveira, Eduardo Barbosa Vergolino, Francisco Kelsen de Oliveira, Gabriel Kafure da Rocha, Juliano Varela de Oliveira, Márcia Farias de Oliveira Sá, Maria Alcione Gonçalves da Costa, Matheus Henrique da Fonseca Barros, Rodolfo Rodrigo Santos Feitosa, Sebastião Francisco de Almeida Filho, Tito Eugênio Santos Souza, Valter Cezar Andrade Júnior
Instituto Federal do Sertão Pernambucano – Petrolina/PE, Brasil

Inclusão Escolar

perspectivas e
práticas pedagógicas
contemporâneas

Angelo Antonio Puzipe Papim
Mariane Andreuzzi de Araujo
Kátia de Moura Graça Paixão
Glaciélma de Fátima da Silva
(Organizadores)

φ editora fi

Direção editorial: Herlon Alves Bezerra

Diagramação: Lucas Fontella Margoni

O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.



Todos os livros publicados pela Editora Fi estão sob os direitos da Creative Commons 4.0
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR



<http://www.abecbrasil.org.br>

Série Diálogos Transdisciplinares em Educação - 8

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

PAPIM, Angelo Antonio Puzipe; ARAUJO, Mariane Andreuzzi de; PAIXÃO, Kátia de Moura Graça; SILVA, Glaciélma de Fátima da (Orgs.).

Inclusão Escolar: perspectivas e práticas pedagógicas contemporâneas. [recurso eletrônico] / Angelo Antonio Puzipe Papim; Mariane Andreuzzi de Araujo; Kátia de Moura Graça Paixão; Glaciélma de Fátima da Silva (Orgs.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.

249 p.

ISBN - 978-85-5696-266-9

Disponível em: <http://www.editorafi.org>

1. Inclusão escolar, 2. Políticas públicas, 3. Pedagogia 4. Educação I. Título. II. Série

CDD-371

Índices para catálogo sistemático:

1. Professores, métodos e disciplinas 371

Sumário

Prefácio	9
Anna Augusta Sampaio de Oliveira	
Capítulo I	13
Uma escola em transformação: reflexões essenciais de uma educação inclusiva para estudantes com deficiência	
Iván Carlos Curioso Vílchez	
Capítulo II	31
A inclusão na educação infantil: as faces da itinerância	
Gabriely Cabestré Amorim; Rita de Cássia Tibério Araújo	
Capítulo III	49
Contribuições do Desenho Universal para a Aprendizagem ao Planejamento do Processo de Ensino na Perspectiva Inclusiva	
Jacqueline Lidiane de Souza Prais; Célia Regina Vitaliano	
Capítulo IV	71
Caracterização do processo de avaliação e encaminhamentos de alunos com necessidades educacionais especiais	
Gislaine S. Nozi; Josiane R. Barbosa Vioto; Celia R. Vitaliano	
Capítulo V	91
Concepções de discentes do curso de pedagogia sobre educação inclusiva e educação especial	
Carla Cristina Marinho	
Capítulo VI	115
Mudanças de atitudes sociais de professores em relação à inclusão de alunos com deficiência	
Maewa M. G. da S. e Souza; Adriana A. Pereira; David M. P. Lindolpho	
Capítulo VII	129

O desenvolvimento psíquico das pessoas com deficiência e as contribuições da teoria da atividade

Antonio Paulino de Oliveira Junior

Capítulo VIII.....149

Participação de alunos com deficiência física nas aulas de educação física: estratégias de sucesso de um professor

Maria L. S. Fiorini; Eduardo J. Manzini; Manoel O. Seabra Júnior

Capítulo IX.....169

Precocidade e superdotação: apontamentos sobre a utilização das tecnologias digitais da informação e comunicação

Ketilin Mayra Pedro

Capítulo X.....189

Contribuições da tecnologia para a inclusão e profissionalização da pessoa cega ou com baixa visão

Karen Regiane Soriano; José Luiz Vieira de Oliveira

Capítulo XI..... 205

Uso tecnologia da informação na educação especial: desenvolvimento e aplicação de jogo pedagógico

Angelo Antonio Puzipe Papim; Mariane Andreuzzi de Araujo

Capítulo XII..... 223

Mediação pedagógica e deficiência intelectual: uso de instrumento de intervenção pedagógica em contexto de pesquisa

Katia de M. G. Paixão; Angelo A. P. Papim; Anna Augusta S. de Oliveira

Mini currículos 239

Prefácio

*Anna Augusta Sampaio de Oliveira*¹

O educador começa a compreender que, quando a criança adentra a cultura, não só toma algo dela, não só assimila e se enriquece com o que está fora dela, senão que a própria cultura reelabora em profundidade a composição natural de sua conduta e dá uma orientação completamente nova a todo curso de seu desenvolvimento. (VYGOTSKI, 2000, p. 305).

Inserção na cultura. Espaço enriquecedor para reelaboração de condutas, concepções e relações. A perspectiva inclusiva como política educacional sinaliza a possibilidade de buscar novos caminhos de transformação da escola e das relações de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, de desenvolvimento. Parece simples, mas a complexidade estabelecida é bastante significativa, uma vez que nos remete a uma radicalização das ações internas da escola, desde sua organização até as posturas pedagógicas.

São múltiplas as dimensões e implicações, no sentido de constituir práticas escolares inclusivas. Não basta o discurso legal ou o estabelecimento de princípios, com o intuito de que as modificações aconteçam. É necessário muito trabalho e muita dedicação, a fim de rever concepções e, a partir delas, mudar relações e estabelecer uma cultura inclusiva, a qual reconheça a diversidade como a maior riqueza da humanidade, por romper com padrões normativos e práticas pedagógicas homogeneizadoras. Entretanto, isso está, ainda, no campo das

¹ Professora doutora Livre-docente em educação especial

possibilidades, uma vez que, embora tenhamos o anúncio oficial de uma política de educação inclusiva, ainda há muito a ser feito, para que possamos alcançar a meta da conquista da aprendizagem escolar por todos.

Ensinar a todos numa perspectiva inclusiva, respeitando a diversidade e, ao mesmo tempo, o princípio de equidade, o qual preconiza respostas desiguais para garantir a igualdade de direito, ainda é uma utopia em um país como o Brasil, marcado pelas desigualdades de ordem econômica, social e política, onde o acesso aos direitos inalienáveis da dignidade humana se encontra estratificado em classes, como privilégios que aumentam a distância entre os que possuem e os que não possuem recursos econômicos.

A fim de enfrentar a vulnerabilidade social, muitas ações extrapolam o próprio âmbito da escola, ao exigir o estabelecimento de redes de apoio e de políticas sociais que possam superar a injustiça social e a perpetuação dos processos de exclusão social. Contudo, cabe à educação debruçar-se sobre as possibilidades contidas na escola, com o objetivo de romper com o perverso destino reservado a tantas crianças brasileiras amarradas à miséria e falta de esperança.

Nesta obra, organizada por pesquisadores e autores da área da educação, o leitor encontrará reflexões específicas sobre o processo escolar, considerando o movimento da escola na direção de incorporar ideias inclusivistas, e apontar, como estratégia curricular, a prerrogativa de desenho universal para a aprendizagem, ponto bastante importante em conformidade com uma escola que pretende ensinar a todos. Essa perspectiva surge, justamente, da concepção de uma escola capaz de responder às necessidades de todos e que se antecipe, na formulação de princípios e ações que foquem a qualidade do ensino e previnam situações limitadoras ou barreiras que dificultem o acesso facilitado de todas as pessoas a todas as dimensões da vida humana, entre as quais a educacional, de sorte a promover um desenvolvimento

psicológico dos alunos, de acordo com o contexto sócio-histórico-cultural.

Ao pensar o Desenho Universal, considerando a aprendizagem, há de se levar em conta sua relação direta com a proposta curricular da escola e a diversificação como base metodológica para ensinar a todos. É nessa esfera que se tem discutido a diversificação curricular como um prelúdio em direção à constituição de práticas pedagógicas correspondentes à configuração da escola contemporânea, capaz de responder à diversidade que a compõe. Assim, o currículo se transforma em ponte apropriada para promover a aprendizagem.

Além disso, a obra trata também de questões mais específicas, ligadas ao apoio relativo à educação especial, numa visão de transversalidade, que perpassa todo o processo de escolarização como garantia de aprendizagem para todos, mesmo que sejam necessários recursos diferenciados.

Dessa forma, os capítulos aqui reunidos nos apontam para a necessidade de construção de um novo tempo escolar e para a possibilidade de avançarmos no processo de humanização, apesar de todas as contradições e antagonismos impostos pela organização social, injusta e desigual. Cabe-nos, portanto, a criação de novas circunstâncias escolares mais respeitosas, preparadas ou dispostas a aprender a olhar para diferença, colocando-a no contexto das múltiplas dimensões humanas, de maneira a reconhecê-la como parte integrante da humanidade. Em Cury (2005, p. 55), encontra-se o ensinamento sobre o significado a ser assumido pelas escolas brasileiras: “a diferença – do latim: dispersar, espalhar, semear – por sua vez é a característica de algo que distingue uma coisa da outra. Seu antônimo não é a igualdade, mas a identidade!”

A identidade das pessoas reflete a desigualdade, não com a intenção de superá-la, mas a fim de limitar o indivíduo à sua condição socioeconômica. Por isso, que a educação possa ser a

alavanca na promoção de identidades aptas a realizar a mudança sociopolítica necessária.

Fevereiro de 2018

Referências

CURY, C. R. J. *Os fora de série na escola*. Campinas: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2005.

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

Capítulo I

Uma escola em transformação: reflexões essenciais de uma educação inclusiva para estudantes com deficiência

Iván Carlos Curioso Vélchez

Introdução

Este trabalho tem como objetivo apresentar uma análise teórica¹, propondo algumas reflexões essenciais sobre uma educação com foco na diversidade, que inclua os estudantes com deficiência² nas escolas regulares.

Aliás, procura-se uma instituição educativa que possa ser compreendida sob a óptica da educação inclusiva, que se caracteriza por ser um movimento filosófico e pragmático, na qual se faz uma reforma pedagógica de qualidade para a inclusão desse grupo de estudantes (LORENTE; ENCÍO; ZAFRA, 1991; OMOTE, 1996; BARTON; OLIVER, 1997; GUIJARRO, 2006; ROSA et al.,

¹ O presente texto é parte de uma proposta inicial desenvolvida como bolsista de pós-graduação no Programa de Apoio a Estudantes de Doutorado do Exterior (PAEDEX) do ano 2015 da *Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado* e a Universidade Estadual Paulista (UNESP).

² Cabe ressaltar que neste texto o autor preferiu unificar e utilizar a palavra deficiência para abranger diferentes tipos de deficiência. Sem embargo, é de vital importância deixar claro ao leitor, que a deficiência não é homogênea, pois têm suas próprias particularidades, dependendo de seu grupo etário, grau de comprometimento cognitivo, visual, psicomotor, social e físico, dentre outras características. Além disso, a condição de deficiência é peculiar ao contexto sociocultural, econômico e jurídico de cada país.

2008). Em outras palavras, sugere-se uma educação inclusiva, que reconheça suas diferenças e sua participação ativa nas escolas. Nesse contexto, propõe-se proporcionar condições eficientes para seu desenvolvimento social e psicológico, assim como atividades que priorizem suas capacidades e habilidades (SACKS, 2010; SÁNCHEZ, 2011; OLIVEIRA; DRAGO, 2012; GARCIA, 2013; OLIVEIRA et al., 2014; PAGNI, 2017).

Para essa finalidade, agrega-se uma convivência para uma aprendizagem colaborativa dos alunos com e sem deficiência, com seus professores (professores regulares e professores especialistas da educação especial), além de outros atores sociais como os diretores, coordenadores, gestores, cuidadores e familiares ou responsáveis (SÁNCHEZ, 2003; FIORINI; MANZINI, 2014).

Nesse sentido, é preciso abandonar a ideia de que ter um estudante com deficiência na sala de aula regular pode trazer atitudes negativas, prejudicar ou atrasar o desempenho acadêmico dos alunos sem deficiência (OMOTE et al., 2005; CRUZ, 2010; SUPLINO, 2013). No entanto, o modelo da inclusão, é considerado como um processo gradual, no qual todos os atores sociais da escola são informados, conscientizados e comprometidos com seus avanços e desafios (MARTÍN; RENAULD, 2009).

Diante desse questionamento, este texto abordará algumas dessas reflexões essenciais que deveria ter uma educação inclusiva, na qual se respeite as individualidades dos estudantes com deficiência, além de sua idade, gênero, *status* social, ambiente sociocultural, dentre outras características.

Portanto, para fins desta proposta, abordaremos quatro reflexões essenciais ou pontos iniciais, para discutir esse contexto de inclusão de estudantes com deficiência nas escolas regulares:

- 1.A desmitificação da deficiência na educação inclusiva;
- 2.A desconstrução das relações de poder dos diferentes atores relacionados à educação inclusiva;
- 3.Uma educação inclusiva que forneça qualidade de ensino com condições adequadas;
- 4.A fiscalização e o monitoramento de uma educação inclusiva

A desmistificação da deficiência na educação inclusiva

Uma educação inclusiva supõe desmitificar que todos os estudantes com ou sem deficiência não são idênticos, fazendo prevalecer uma atitude de respeito as suas diferenças e particularidades. Nesse aspecto, existe, às vezes, um discurso biomédico que se centra no corpo, nas doenças e nas síndromes, que diferencia e encaixa os sujeitos fora dos padrões de normalidade (VALDÉS et al., 2007; FRANÇA, 2014; GAUDENZI; ORTEGA, 2016).

Ao longo da história, a humanidade gerou mecanismos e estratégias para lutar contra a dor e o sofrimento, a fatalidade e as suas deformidades que, em algumas situações e sociedades, foram radicalmente erradicadas, pois eram consideradas “anormais” e/ou perturbavam a ordem social (ALBRECHT; SEELMAN; BURY, 2001; FOUCAULT, 2008; SLOTERDIJK, 2012; SOLOMON, 2013).

É necessário reconhecer que nossa condição humana, além de ser naturalmente biológica, pode ser circunstancial e/ou acidentalmente imprevisível; e, portanto, suscetível a ter ou adquirir algum tipo de deficiência, em qualquer momento de nossas vidas (MALABOU, 2012). As contradições surgem quando, frente a essa ideologia de normalidade, prevalece um mundo de hedonismo do corpo e de excessivo autocuidado, no qual se deseja um “corpo perfeito” e com todos seus sentidos preservados, cujas representações e visualidades se reforça com a mídia, a publicidade e a propaganda (MAIA; VIMIEIRO, 2015).

Uns dos grandes desafios da educação inclusiva é se afastar dos rótulos ou das etiquetas de preconceito em relação aos estudantes com deficiência (cujas condições podem ser visíveis ou não) e que, em consequência, trazem consigo qualificações negativas e situações de vulnerabilidade, discriminação e intolerância (CANGUILHEM, 2011; CARVALHO, 2015).

Não obstante, deve-se enxergar, nesse grupo-alvo, uma identificação de suas potencialidades e um posicionamento de

otimismo de que todos podem aprender, independente de seu tipo de deficiência (CARNEIRO, 2012; PAGNI, 2015). Assim, uma educação inclusiva enfatiza que ter uma escola com estudantes com deficiência, com diferentes características físicas, étnicas, econômicas e/ou socioculturais proporciona um enriquecimento social e humano ao permitir interagir com múltiplas realidades (RUIJS; VEEN; PEETSMA, 2010).

Em vista disso, não se pode promover uma equidade entre os estudantes com deficiência, se não se considera que o ser humano está inserido nesses diversos contextos. Em outros termos, isso significa estar cientes da existência de distintos modos de ser (diferentes ontologias), assim como de diversas maneiras de viver com ou sem deficiência (BLUME; HIDDINGA, 2010).

A desconstrução das relações de poder dos diferentes atores relacionados à educação inclusiva

Outro ponto importante para o reconhecimento de uma educação inclusiva de estudantes com deficiência seria refletir sobre os discursos e as práticas de como a escola zela pelo respeito desse tipo de filosofia e pedagogia. Talvez aqui, o desafio seja desconstruir as relações que se constroem dentro e fora da escola (SOUZA et al., 2008; SILVA, 2011). Em outras palavras: qual é o modelo educativo que a instituição deseja promover através dos seus diferentes atores sociais (diretores, coordenadores, gestores, professores, estudantes, cuidadores e familiares ou responsáveis), entre outras organizações (sejam públicas ou privadas)? Em síntese: que tipo de educação se quer com e para os estudantes com deficiência?

Desse modo, devemos indagar sobre nexos e possíveis tensões entre os diferentes atores que compõem uma escola, os quais podem ter diferentes interesses, objetivos e formas de olhar a educação e a escola em geral, na inclusão de pessoas com deficiência. A escola não é só um ambiente de ensino e

aprendizagem, mas também um lugar de controle social e de relações de poder, que depende das decisões de seus diversos membros, que podem marcar o percurso da educação, baseado em seus desejos e em seus benefícios pessoais, sociais, políticos e/ou econômicos (PLETSCH, 2009; FOUCAULT, 2014).

Por consequência, a escola e sua gestão podem ser seletivas para certos interesses e segregar aquilo que não se deseja na formação dos estudantes e de seu modelo pedagógico em geral. Em outros termos: pode-se manifestar um modelo neoliberal de escola que segrega outras formas de experimentar a educação, em que se prioriza o mercado, o consumo e sua individualidade comercial, e na qual os estudantes com deficiência são tragicamente excluídos (PINA; MARTINS, 2010; PAGNI, 2017).

Uma educação inclusiva deve ser vigilante das necessidades e demandas dos diferentes atores sociais que compõem uma escola. Entretanto, o paradoxo é que são os principais gestores da escola e instituições relacionadas à educação, que, afinal, decidem as ações sobre o seu funcionamento; outros atores que formam a comunidade escolar (professores, estudantes, cuidadores e familiares ou responsáveis) não têm, necessariamente, esse poder de decisão (COSTABILE; BRUNELLO, 2005).

Além disso, o roteiro da educação inclusiva dependerá do contexto do país, assim como das políticas públicas e sociais do governo e das instâncias que legitimam seu poder (por exemplo, Ministério de Educação), dentre outras instituições do setor privado e não governamentais. Sem embargo, é fundamental que exista um percurso de flexibilidade, uma parceria e uma solidariedade para priorizar relações horizontais, para se opor a qualquer forma de hierarquia, tirania e/ou manifestação hegemônica que descuide da eficaz inclusão dos estudantes com deficiência (SÁNCHEZ, 2003; BRUM, 2006; PAGNI, 2010).

Uma educação inclusiva que forneça qualidade de ensino com condições adequadas

Dentre outros aspectos, uma educação inclusiva deveria estar preparada para dispor de todo o necessário em recursos físicos, econômicos e humanos ao estudante com deficiência. Por exemplo, em termos de acessibilidade física, a escola deve ser cuidadosa e responsável para cumprir com as normas técnicas, critérios, diretrizes de infraestrutura, mobiliário, dentre outros aspectos, e contar com vistorias de órgãos competentes de fiscalização (GOMES; REZENDE; TORTORELLI, 2010). Dessa forma, o estudante com deficiência, dependendo de suas características, tem o direito de se mobilizar e se deslocar, sem nenhum tipo de barreira ou dificuldade.

O contexto da educação inclusiva deveria proporcionar os recursos econômicos e humanos necessários para satisfazer um ensino e uma aprendizagem de qualidade para esses estudantes. Talvez neste ponto, seja oportuno destacar que o professor deve ter as estratégias para realizar uma metodologia satisfatória que seja inclusiva. Para isso, a instituição educativa deve ser ativamente participante da construção de um currículo flexível e adaptado à realidade dos estudantes, com diferentes tipos de ensino e avaliação, segundo suas competências (MOREIRA; BAUMEL, 2001; RENDO; VEGA, 2006; STREIECHEN et al., 2017). De modo particular, o processo de inclusão na sala de aula deve apresentar uma diversidade de práticas didáticas, com aprendizagens diferenciadas e materiais adaptados, que potencializem as habilidades dos estudantes com deficiência e com conteúdos que estejam acordo com suas experiências.

Por exemplo, esse processo de ensino/aprendizagem poderia aprofundar sua comunicação, seu desenvolvimento psicomotor, dentre outras atividades, fortalecendo sua autoconfiança e autoestima na mesma classe comum ou em outros ambientes complementários (de contraturno e/ou extracurriculares), que

sejam especializados (REGANHAN; MANZINI, 2009; CIA; RODRIGUES, 2014).

Talvez, um ponto relevante para o professor regular que inclua um estudante com deficiência, seja o planejamento pedagógico, o qual deve considerar os objetivos de aprendizagem: porque esse aluno tem que aprender isso ou aquilo, para que o/a ajudaria, com que frequência aprenderia essa matéria ou atividade, além de procurar métodos de ensino e de avaliação que sejam eficazes e estejam de acordo com sua realidade (MANZINI; DELIBERATO; BRACCIALLI, 2006). A ideia é potencializar o trabalho com o estudante com deficiência, e não limitar sua aprendizagem a um currículo que não seja adequado para ele ou ela.

Neste aspecto, é considerável que, em um contexto de educação inclusiva, o professor motive também a sala de aula com essa diversidade pedagógica. Em outros termos, que apresente aos estudantes, com ou sem deficiência, que existem diferentes capacidades pelos quais cada um deles ou delas aprendem e se desenvolvem no mundo físico e social, com suas “inteligências múltiplas” (GARDNER; CHEN; MORAN, 2009). Assim, cada estudante pode destacar-se em certas áreas do conhecimento, e não em outras.

É fundamental que o professor também esteja acompanhando os diagnósticos, os laudos e os relatórios feitos por especialistas, como médicos, psicólogos, pedagogos, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, dentre outros profissionais, dos estudantes com deficiência que estão incluídos nas escolas. Enxergar sua condição em um contexto de educação inclusiva implica em ter um olhar interdisciplinar das diversas opiniões e enfoques que possam ajudar nos progressos de inclusão desse grupo-alvo (SANTOS et al., 2013; OLIVEIRA et al., 2016). Dessa maneira, é essencial contar com uma formação de equipes especializadas, que possam dialogar e expor o desenvolvimento do estudante com deficiência e, assim, monitorar

circunstâncias de baixo rendimento, fracassos, ou que, em outros casos, possam implicar em desistência ou estudos truncados (BRIDI, 2012).

Com base no anterior, a finalidade é trabalhar para um objetivo em comum: um projeto pedagógico, que atenda e que redefina o processo de ensino do estudante com deficiência. Por conseguinte, esse processo de inclusão deve procurar o diálogo e satisfazer as demandas dessa equipe especializada no atendimento educacional de pessoas com deficiência, os quais apresentam os conhecimentos e as experiências que poderão ser compartilhadas com os professores de ensino regular, que desconhecem o trabalho de estudantes com esse tipo de condição (LACERDA, 2006; MENDES; ALMEIDA; TOYODA, 2011; MARQUES; DUARTE, 2013; VILARONGA; MENDES, 2014).

O professor (seja especialista ou não na área da deficiência) deve cumprir um papel mediador e de empatia, que procure a participação ativa dos estudantes com deficiência nesse percurso de inclusão. Para conseguir fazê-lo, o professor deve passar por constantes processos de capacitação ou especializações nesses quesitos para que possa conhecer e aprofundar maneiras de interagir e ensinar aos estudantes com deficiência, por meio de metodologias tradicionais ou inovadoras, e com o uso das tecnologias que possam ser adaptadas, segundo as necessidades deles (OLIVEIRA, 2015; JUNIOR; FIORINI; MANZINI, 2015).

Do mesmo modo, poder-se-ia incentivar ou promover a criatividade dos estudantes com deficiência em tarefas adequadas aos seus gostos, através de atividades artísticas, como as artes visuais e as artes cênicas, que permitam identificar outras sensibilidades e canais de comunicação verbal e não verbal, que não são usualmente explorados no âmbito educativo (WEXLER, 2009; REILY, 2010; KOGA; CHACON, 2017).

Nessa lógica, não só existe diferentes estudantes, mas também uma diversidade de professores com diferentes formações, metodologias de ensino e personalidades. Há assim

uma população docente complexa e heterogênea que deve adaptar-se a diferentes formas de ensino. Em outros termos, é importante que se atente para uma formação do professor, na qual ele não seja apenas um conhecedor de práticas educativas, mas também um pesquisador, que possa aprender novas técnicas, estratégias e conhecimentos (ALMEIDA, 2004; UNESCO, 2006; GHEDIN, 2013). Para atingir esse objetivo, esse professor poderia aprender de forma autodidata, como em eventos acadêmicos que garantam seu aperfeiçoamento ou habilitações no contexto da educação inclusiva.

A proposta é procurar um sistema educativo inclusivo, no qual, principalmente, os professores se atualizem para melhorar constantemente seu trabalho de ensino, com uma cultura de cooperação e ética da amizade com outros especialistas e/ou professores para aperfeiçoarem suas práticas pedagógicas junto a estudantes com deficiência (COSTA; KIRAKOSYAN; JUNIOR, 2016; PAGNI, 2016). Para esse fim, são importantes sessões de acompanhamento e tutoria, para que os professores se sintam motivados com o trabalho que realizam e possam transmitir essa motivação a seus próprios estudantes. Por último, essas propostas podem contar com o apoio dos familiares ou responsáveis desses estudantes (MATURANA; CIA, 2015).

A fiscalização e o monitoramento de uma educação inclusiva

Complementarmente, uma educação inclusiva de estudantes com deficiência implicaria em promover fiscalização e incentivos do governo ou outras instituições não governamentais, para monitorar a diversidade e o respeito às diferenças, além de fornecer programas de capacitação e treinamento aos professores, funcionários e à comunidade em geral, para atingir esse propósito (ROTH et al., 2006). O problema aqui está em desconhecer que a deficiência não é uma questão de números, mas, sim, um assunto de direitos fundamentais (CALDER, 2016).

Dessa maneira, poder-se-ia enfatizar que as escolas, as universidades, a sociedade, os meios de comunicação, dentre outras instituições, possam realizar eventos (seminários, rodas de conversa), que incentivem concursos e prêmios de pesquisas, entre outros, que destaquem as boas práticas de uma educação inclusiva com estudantes com deficiência (SALVADOR, 2013).

Cabe ressaltar que o processo de inclusão faz parte também de uma luta de diversas organizações da sociedade, família e outros protagonistas, que pressionam para poder reconhecer os estilos de vida diferentes dos estudantes com deficiência. Nessa perspectiva, seria oportuno considerar como existiram e existem familiares, grupos e associações de estudantes com deficiência, de diferentes contextos socioculturais, que continuam lutando para que sejam incluídos nas escolas regulares ou em outros ambientes (SACKS, 2010; GILBERT, 2012; PAGNI, 2016).

Sem embargo, essa decisão de inclusão também pode trazer tensões ou rejeições dos familiares ou responsáveis que não optam por ela, porque manifestam uma grande falta de sensibilização e acreditam que existe uma baixa qualidade de serviços, que não são adequados para os estudantes com deficiência (JUNIOR; LIMA, 2011).

Desse modo, o reforço de uma educação inclusiva que aposte na diversidade de estudantes com deficiência pode ser complementado com o rol dos meios de comunicação tradicionais (ENRÍQUEZ, 2010), e com os novos meios de comunicação como a Internet e as redes sociais, que permitem difundir ou revelar, criticamente, as diversas formas de exclusão que podem acontecer nas escolas e que não propõem uma equidade de oportunidades e respeito pelas diferenças.

O reconhecimento da inclusão deve estar distante das experiências e dos diferentes tipos de discriminação (físico, social e psicológico), os quais devem ser controlados e supervisionados pelos diferentes atores da escola (diretores, coordenadores, gestores, estudantes, professores, cuidadores, familiares ou

responsáveis, dentro outros), tanto quanto a sua prevenção, como quanto a gerar mecanismos de sanção para seus instigadores e opressores (SARACHO, 2016). Portanto, é importante que, em conjunto, a escola, o governo e suas instâncias (Ministérios) possam vigiar os obstáculos que não garantem a integridade do estudante com deficiência.

Considerações Finais

Propor uma educação inclusiva que enfatize a diversidade dos estudantes com deficiência deve estar de acordo não só com uma transição de atitude, mas também com uma prática que ofereça critérios de acessibilidade necessários para esse grupo-alvo.

Além disso, deve-se promover um ambiente, onde não se procure igualar todos os estudantes (com ou sem deficiência), utilizando os mesmos recursos e serviços, o mesmo currículo e os mesmos sistemas de avaliação, uma vez que existem diversas maneiras de agir, pensar e sentir.

Com tudo isso, são necessários uma formação e um treinamento constante dos professores e funcionários que devem estar cientes de que os alunos, com ou sem deficiência, podem realizar ou atingir os mesmos objetivos que qualquer outro, segundo suas possibilidades.

Esse processo de reconhecimento de uma educação inclusiva precisa ainda de um apoio interinstitucional e da sociedade, para monitorar a inclusão dos diferentes grupos de estudantes com deficiência, no âmbito privado ou público, que devem somar esforços para trabalhar na mesma direção. Conseqüentemente, talvez, reconhecer a diferença e particularidades do outro seja também uma maneira de reconhecermos a nós mesmos.

Referências

- ALBRECHT, G.; SEELMAN, K.; BURY, M. (Eds.). *Handbook of disability studies*. 1. ed. London: Sage Publications, 2001. 851 p.
- ALMEIDA, M. Formação do professor para a educação especial: história, legislação e competências. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, n. 24, p. 1-7, 2004.
- BARTON, L.; OLIVER, M. *Disability studies: past, present and future*. 1. ed. Leeds: The Disability Press, 1997. 294 p.
- BLUME, S.; HIDDINGA, A. Disability Studies as an academic field: reflections on its development. *Medische Antropologie*, Amsterdam, v. 22, n. 2, p. 225-236, 2010.
- BRIDI, F. Avaliação inicial no atendimento educacional especializado: dilemas e consequências. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 25, n. 44, p. 499-512, 2012.
- BRUM, E. *A vida que ninguém vê*. 1. ed. Porto Alegre: Arquipélago Editorial, 2006. 208 p.
- CALDER, G. Disability and Misrecognition. In: THOMPSON, S.; YAR, M. (Eds.). *The Politics of Misrecognition*. 2. ed. New York: Routledge, 2016, p. 105-124.
- CANGUILHEM, G. *O normal e o patológico*. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011. 288 p.
- CARVALHO, A. Por uma ontologia política da (d)eficiência no governo da infância. In: RESENDE, H. (Org.). *Michel Foucault: o governo da infância*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015, p. 25-47.
- CARNEIRO, M. Reflexões sobre a avaliação da aprendizagem de alunos da modalidade Educação Especial na Educação Básica. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 25, n. 44, p. 513-530, 2012.
- CIA, F.; RODRIGUES, R. Ações do professor da sala de recursos multifuncionais com os professores das salas comuns, profissionais e familiares de

crianças pré-escolares incluídas. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 10, n. 16, p. 81-103, 2014.

COSTA, C.; KIRAKOSYAN, L.; JUNIOR, M. Trabalho colaborativo entre o professor do ensino comum na interface educação física e atendimento educacional especializado. *Educação Online*, Rio de Janeiro, n. 21, p. 151-185, 2016.

COSTABILE, C.; BRUNELLO, M. Repercussões da inclusão escolar sobre o cotidiano de crianças com deficiência: um estudo a partir do relato das famílias. *Revista de Terapia Ocupacional da USP*, São Paulo, v. 16, n. 3, p. 124-130, 2005.

CRUZ, M. Desmitificando o mito da turma homogênea: caminhos numa sala de aula inclusiva. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 23, n. 36, p. 27-42, 2010.

ENRÍQUEZ, M. Medios de comunicación, conformación de imagen y construcción de sentido en relación a la discapacidad. *Política y Sociedad*, Madrid, v. 47, n. 1, p. 105-113, 2010.

FIORINI, M.; MANZINI, E. Inclusão de alunos com deficiência na aula de educação física: identificando dificuldades, ações e conteúdos para prover a formação do professor. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 20, n. 3, p. 387-404, 2014.

FOUCAULT, M. Segurança, território, população. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes Editora, 2008. 572 p.

_____. Vigiar e punir: nascimento da prisão. 42. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014. 296 p.

FRANÇA, T. A normalidade: uma breve introdução à história social da deficiência. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, São Leopoldo, v. 6, n. 1, p. 105-123, 2014.

GARCIA, R. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 101-119, 2013.

- GARDNER, H.; CHEN, J.; MORAN, S. Inteligências múltiplas. Ao Redor do Mundo. 1. ed. Porto Alegre: Editora Penso, 2009. 432 p.
- GAUDENZI, P.; ORTEGA, F. Problematizando o conceito de deficiência a partir das noções de autonomia e normalidade. *Ciencia & Saúde Coletiva*, Mangueiras, v. 21, n. 10, p. 3061-3070, 2016.
- GHEDIN, E. Challenges and Opportunities for Inclusive Education: the co-teaching practice. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, Lecce, v. 1, n. 1, p. 115-132, 2013.
- GILBERT, A. Vértice do impensável: um estudo das narrativas em Síndrome de Down. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2012. 174 p.
- GOMES, A.; REZENDE, L.; TORTORELLI, M. Acessibilidade e deficiência: análise de documentos normativos. *Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento*, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 130-137, 2010.
- GUIJARRO, R. La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Madrid, v. 4, n. 3, p. 1-15, 2006.
- JUNIOR, J.; LIMA, A. A inclusão da criança com Síndrome de Down no ensino regular. *Revista Iniciação Científica*, Santa Catarina, v. 9, n. 1, p. 76-87, 2011.
- JUNIOR, M.; FIORINI, M.; MANZINI, E. Formatação ilustrativa e descritiva de estratégias e recursos pedagógicos para o ensino de alunos cegos e com baixa visão em ambientes inclusivos. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 28, p. 13-16, 2015.
- KOGA, F.; CHACON, M. Programa de atenção a alunos precoces com comportamento de superdotação: identificação e proposta de enriquecimento musical. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 30, n. 57, p. 83-102, 2017.
- LACERDA, C. Inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, 2006.

- LORENTE, A.; ENCÍO, C.; ZAFRA, M. *Educación Especial Personalizada*. 1. ed. Madrid: Ediciones RIALP, S.A., 1991. 432 p.
- MAIA, R.; VIMIEIRO, A. Recognition and moral progress: a case study about discourses on disability in the media. *Political Studies*, London, v. 63, p. 161-180, 2015.
- MANZINI, E.; DELIBERATO, D.; BRACCIALLI, L. Recursos e estratégias utilizadas no atendimento educacional especializado numa perspectiva inclusiva (2004-2006). In: FREITAS, S. (Org.). *Diferentes contextos de educação especial/inclusão social*. 1. ed. Santa Maria: Palloti, 2006, p. 81-86.
- MALABOU, C. *Ontology of the Accident. An Essay on Destructive Plasticity*. 1. ed. Cambridge: Polity Press, 2012. 112 p.
- MARQUES, A.; DUARTE, M. O trabalho colaborativo: uma estratégia de ensino na aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. *Revista de Ciências Humanas*, Rio Grande do Sul, v. 14, n. 23, p. 87-103, 2013.
- MARTÍN, P.; RENAULD, E. (Coord.). *Aspectos clave de la Educación Inclusiva*. 1. ed. Salamanca: Instituto Universitario de Integración en la Comunidad, 2009. 172 p.
- MATURANA, A.; CIA, F. Educação Especial e a Relação Família-Escola: análise da produção científica de teses e dissertações. *Revista Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 349-358, 2015.
- MENDES, E.; ALMEIDA, M.; TOYODA, C. Inclusão escola pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 41, p. 81-93, 2011.
- MOREIRA, L.; BAUMEL, R. Currículo em educação especial: tendências e debates. *Educar*, Curitiba, n. 17, p. 125-137, 2001.
- OLIVEIRA, A.; DRAGO, S. A gestão da inclusão escolar na rede municipal de São Paulo: algumas considerações sobre o Programa Incluir. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 75, p. 347-372, 2012.

OLIVEIRA, A. et al. *Prácticas pedagógicas en Educación Especial: hacia una Escuela Inclusiva*. 1. ed. España: Universidad de Alcalá. Servicio de Publicaciones, 2014. 248 p.

OLIVEIRA, F. A formação de professores e a educação inclusiva. *Revista Alpha*, Minas Gerais, n. 16, p. 322-338, 2015.

OLIVEIRA, J. et al. Avaliação e Diagnóstico de crianças do público-alvo da Educação Especial: implicações para a educação inclusiva. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, Marília, v. 3, n. 2, p. 95-111, 2016.

OMOTE, S. Perspectivas para conceituação de deficiências. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 2, n. 4, p. 127-135, 1996.

OMOTE, S. et al. Mudança de atitudes sociais em relação à inclusão. *Paideia*, Ribeirão Preto, v. 15, n. 32, p. 387-396, 2005.

PAGNI, P. Infância, arte de governo pedagógica e cuidado de si. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 99-123, 2010.

_____. Diferença, subjetivação e educação: um olhar outro sobre a inclusão escola. *Pro-Posições*, Campinas, v. 26, n. 1, p. 87-103, 2015.

_____. Ética da amizade e deficiência: outras formas de convívio com o devir deficiente na escola. *Childhood & Philosophy*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 24, p. 343-370, 2016.

_____. Emergência do discurso da inclusão escolar na biopolítica: uma problematização em busca de um olhar mais radical. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 68, p. 255-272, 2017.

PINA, L.; MARTINS, A. Implicações da crise capitalista no campo teórico: pósmodernidade e exclusão social das pessoas com deficiência. *Trabalho Necessário*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 10, p. 1-29, 2010.

PLETSCH, M. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009.

- REILY, L. O ensino de artes visuais na escola no contexto da inclusão. *Cadernos Cedex*, Campinas, v. 30, n. 80, p. 84-102, 2010.
- RENDO, A.; VEGA, V. Una escuela en y para la diversidad. El tramado de la diversidad. 1. ed. Buenos Aires: Aique Grupo Editorial, 2006. 279 p.
- REGANHAN, W.; MANZINI, E. Percepção de professores do ensino regular sobre recursos e estratégias para o ensino de alunos com deficiência. *Revista Educação Especial*, Santa María, v. 22, p. 127-138, 2009.
- ROSA, S. et al. (Org.). Educação inclusiva. 1. ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2008. 228 p.
- ROTH, B. et al. (Org.). Experiências educacionais inclusivas. Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. 191 p.
- RUIJS, N.; VEEN, I.; PEETSMA, T. Inclusive education and students without special educational needs. *Educational Research*, London, v. 52, n. 4, p. 351-390, 2010.
- SACKS, P. Vendo vozes. Uma viagem ao mundo dos surdos. 1. ed. São Paulo: Companhia de Bolso, 2010. 202 p.
- SÁNCHEZ, P. Educación inclusiva, una escuela para todos. 1. ed. Málaga: Archidona Aljibe, 2003. 280 p.
- _____. Luchando contra la exclusión: buenas prácticas y éxito escolar. *Innovación Educativa*, Santiago de Compostela, n. 21, p. 23-35, 2011.
- SANTOS, M. et al. Ações interdisciplinares no processo de inclusão escolar do deficiente físico. *Cataventos*, Rio Grande do Sul, v. 5, n. 1, p. 25-40, 2013.
- SALVADOR, C. Guía de Buenas Prácticas en Educación Inclusiva. 1. ed. Madrid: Save the Children, 2013. 194 p.
- SARACHO, O. Contemporary Perspectives on Research on Bullying and Victimization in Early Childhood Education. 1. ed. Charlotte: Information Age Publishing, 2016. 398 p.
- SILVA, M. Educação Inclusiva - um novo paradigma de Escola. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, v. 19, n. 19, p. 119-134, 2011.

SLOTERDIJK, P. Has de cambiar tu vida. Sobre antropotécnica. 1. ed. Valencia: Editorial Pre-Textos, 2012. 588 p.

STREIECHEN, E. et al. Pedagogia Surda e Bilinguismo: pontos e contrapontos na perspectiva de uma educação inclusiva. *Education. Acta Scientiarum*, Maringá, v. 39, n. 1, p. 91-101, 2017.

SOLOMON, A. Longe da árvore. Pais, filhos e a busca da identidade. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2013. 1056 p.

SOUZA, O. et. al. (Org.). Itinerários da inclusão escolar: múltiplos olhares, saberes e práticas. 1. ed. Canoas: Editora da ULBRA; Porto Alegre: AGE, 2008. 200 p.

SUPLINO, M. A inclusão de pessoas com autismo em escola regular: desafios e possibilidades. In: NUNES, L.; WALTER, C. (Org.). Ensaio sobre autismo e deficiência múltipla. 1. ed. Marília: Marquezine & Manzini; ABPEE, 2013, p. 161-170.

UNESCO. Modelos innovadores en la formación inicial docente. Estudios de casos de modelos inovadores en la formación docente en América Latina y Europa. 1. ed. Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, 2006. 486 p.

VALDÉS, M. et al. Hacia una visión antropológica de la discapacidad. *Estudios de Antropología Biológica*, Cidade do México, v. 13, n. 2, p. 939-955, 2007.

VILARONGA, C.; MENDES, E. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. *Revista Brasileira de Estudos e Pedagogia*, Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, 2014.

WEXLER, A. Art and Disability: the social and political struggles facing education. 1. ed. United Kingdom: Palgrave Macmillan, 2009. 248 p.

Capítulo II

A inclusão na educação infantil: as faces da itinerância

*Gabriely Cabestré Amorim
Rita de Cássia Tibério Araújo*

Introdução

A temática sobre a inclusão na Educação Infantil (EI) pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve ser pensada e debatida, pois ainda são poucos estudos sobre essa etapa escolar. Nessa perspectiva, este capítulo destaca questões relacionadas às possibilidades e limites da itinerância, tais como: Quais as possibilidades de atuação do professor especialista na sala de aula comum? Quais são as dificuldades em realizar o atendimento dentro da sala de aula comum? Esta é a melhor forma de realização do AEE?

Para responder a essas indagações, tecemos reflexões acerca da temática, considerando que a Educação Infantil é o primeiro momento propício para a educação formal e com a meta de promoção integral do desenvolvimento nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos e sociais, além de um ambiente favorável para a prática educacional inclusiva. E, para isso, utilizamos os resultados da pesquisa de mestrado finalizada de Amorim (2015) que abordou a organização e funcionamento do AEE na Educação Infantil.

Nesse sentido, vale resgatar que o objetivo do serviço de AEE é a eliminação das barreiras arquitetônicas e de aprendizagem, além de oferecer um conjunto de propostas educativas, recursos para complementar o ato pedagógico e de acessibilidade da classe comum (BRASIL, 2008). O AEE, especialmente na Educação Infantil, prevê serviços de estimulação precoce, com o propósito de otimizar o desenvolvimento e aprendizagem (BRASIL, 2012).

No que diz respeito ao lócus deste atendimento, fica expresso nos documentos legais que deverá acontecer prioritariamente nas Salas de Recursos Multifuncionais (SMRs) no contraturno que o aluno está matriculado (BRASIL, 2008). Contudo, em quase sua totalidade o AEE na Educação Infantil está a cargo dos municípios, sendo ofertado nas SRMs frequentemente nos anos iniciais, considerando que a estrutura física das escolas infantis não favorece a oferta nessas salas (ONNESP, 2014).

"Há poucas referências na legislação e nos planos de governo para a educação infantil sobre a adequação dos espaços físicos ao desenho universal e sobre a formação dos professores para atender às necessidades especiais das crianças com deficiência [...]". (BRASIL, 2013, p. 118).

Em contrapartida, o Ministério da Educação disponibilizou uma coleção para formação continuada sobre os saberes e práticas de inclusão na Educação Infantil, especificando o AEE nesta etapa escolar, na qual a oferta do serviço poderá ser desenvolvida pela itinerância, por professores especialistas. Esse profissional será responsável pela observação, acompanhamento, avaliação, delineamento de conteúdos e estratégias do processo de desenvolvimento e aprendizagem (BRASIL, 2006).

Em referência aos professores itinerantes, eles devem ser especializados na Educação Especial, e, suas atribuições são: identificar as habilidades e as necessidades de cada aluno, elaborar um plano de Atendimento Educacional Especializado, identificar e produzir os materiais e recursos de acessibilidade, selecionar os recursos de Tecnologia Assistiva e acompanhar o seu uso, analisar

o mobiliário, orientar as famílias e professores quanto ao atendimento ao aluno e, por fim, articular suas ações com as demais áreas profissionais para promover uma rede intersetorial de apoio (BRASIL, 2015).

Com essa complexa e desafiadora tarefa o professor itinerante se depara com muitas possibilidades e ao mesmo tempo acaba por ser limitado em algumas questões que serão discutidas no decorrer deste texto.

Percurso do caminho metodológico

Destacaremos parte dos resultados obtidos em pesquisa de mestrado de Amorim (2015), cujo propósito foi investigar o AEE na Educação Infantil, no que tange a organização e funcionamento em um município do interior paulista.

A cidade com aproximadamente 371.000 habitantes, possui 61 escolas municipais de Educação Infantil, convênio com 28 creches e características específicas do AEE nesta etapa escolar, o mesmo ocorre dentro da sala de aula pela itinerância, no mesmo turno, e, possui articulação com as instituições (escolas especiais) para promoção do atendimento no contraturno.

A amostra foi de um grupo de 17 professores itinerantes, representando 68% desses profissionais no município.

Para a coleta de dados foi elaborado e utilizado um roteiro de entrevista semiestruturado (MANZINI, 2003), com a revisão de dois juízes externos conhecedores da área. As entrevistas com os participantes aconteceram individualmente, no segundo semestre de 2013, registradas em gravação em áudio.

De modo geral, nesse roteiro, foram abordadas questões sobre: a) formação e atuação acadêmica; b) organização dos atendimentos; c) acesso ao AEE; d) material pedagógico; e) parcerias, relações profissionais e familiares; f) resultados na vida escolar do aluno.

Resultados e discussões

Apoiado nos dados provenientes da entrevista realizada com os Professores Itinerantes (PI) – que realizavam o AEE –, elegemos aspectos para discutirmos questões relativas às possibilidades e aos limites da itinerância, conforme revelam as proposições sequenciais.

As possibilidades da itinerância

A itinerância pode ser uma grande aliada na inclusão, ao considerarmos a presença de um professor especialista da Educação Especial, na sala regular, acompanhando e orientando o aluno e professor, sendo que essa é uma das atribuições estabelecida nos documentos legais que regem a atuação deste profissional.

Conheceremos, a partir de agora, como ocorre na prática essa atuação. Falaremos de professores com o perfil predominantemente do sexo feminino, a maioria com tempo de trabalho de três a quatro anos, formação inicial 100% em Pedagogia, destes 41% com formação continuada em Educação Especial de forma generalista, ou seja, sem a especificidade de uma deficiência e/ou transtorno, 53% com formação generalista e em outras áreas de deficiência (auditiva, intelectual e visual) e transtorno (autismo), 6% exclusivamente em psicopedagogia.

Concluimos que são profissionais com formação para atuação na área, porém sempre cabe o questionamento se esses cursos preparam o professor para exercer a sua função, considerando que a formação deve ser problematizadora, apresentando os desafios, assim como a reflexão sobre a heterogeneidade encontrada nas escolas (VIEIRA, 2008).

Neste sentido, a formação pode ser a primeira possibilidade e/ou limitação para o professor itinerante, pois a mesma deve garantir subsídios e fundamentos para uma atuação perante a

diversidade encontrada na sala de aula. De modo geral, os participantes não relataram dificuldades relacionadas à sua formação, mas outros entraves que serão abordados ao longo da discussão.

Os dados demonstraram que há uma inclinação dos atendimentos acontecerem dentro da sala de aula com os demais alunos e professor, o que pode possibilitar uma parceria com o Professor Regente (PR). Capellini et al. (2012) alegam que o trabalho colaborativo proporciona aos professores auxílio mútuo, com base na experiência de cada profissional para resolver questões mais sérias de aprendizagem e comportamento dos alunos.

Portanto, o município ao adotar a itinerância na sala de aula como forma atendimento, entende-se que promova uma ação colaborativa com o propósito de desenvolver o aluno, pois com essa estratégia de PI e PR, juntos, há possibilidade de um planejamento mais integrado para proporcionar o ensino-aprendizagem dessa criança.

A respeito do desenvolvimento e planejamento dos atendimentos, os PI pontuaram a importância dos registros de desempenho e evolução do aluno na prática do atendimento para conduzir o seu trabalho, para as devolutivas à escola ou à família e para uso ao término do ano letivo, quando pode haver troca de profissional. Talvez, essa rotina de documentação possa ser reconhecida como um indicativo de padronização de gestão, ou seja, uma possibilidade dentro da itinerância na promoção de um atendimento estruturado.

Os participantes revelaram meios de realização do AEE com a integração do grupo, de forma igualitária e sem distinção.

[...] eu gosto de trabalhar com projetos, desenvolvendo para o grupo todo, em relação à conscientização, a perspectiva da

educação inclusiva, então uma vez por semana eu trabalho projeto, tanto é que, foi bem legal esse ano. (PI 10, 2013)¹.

A participante P1 10, em sua fala, retrata a oportunidade de atuação mediante aos projetos que promovam a participação de todos os alunos, vale destacar que a sua formação inicial é em pedagogia com especialização em Educação Infantil e Especial. Diante disso, pode-se pensar que a formação da participante contribuiu para o conhecimento na consolidação das peculiaridades da EI e Educação Especial em projetos, corroborando para o trabalho colaborativo. Retomamos a discussão da influência de uma formação que problematiza e prepara o professor para enfrentar a diversidade em sala de aula.

Quanto ao uso da atividade, na itinerância, há possibilidade de se utilizar a mesma atividade para todos os alunos, conforme a fala de PI 4 uma das participantes do estudo de Amorim (2015) "[...] lógico alguns precisam de recursos, as atividades podem ou não serem adaptadas para esse aluno". Nessa direção, pontuamos a relevância de projetos que valorizam atividades realizadas por todos, isso demanda mais aspectos de acessibilidade e menos alteração de conteúdo.

Do mesmo modo, outro participante destacou um AEE organizado por eixos, conforme elucidação:

Por exemplo, eu organizo pelos eixos, linguagem, matemática, movimento, área de música, então, é interessante porque as meninas (Professoras da classe comum) têm um horário fixo, mensalmente elas trabalham com eixos, esse mês no período da manhã, no Jardim I, esta trabalhando linguagem, o foco nesse mês é o nome deles e o crachá para independência, em atividades que vai ter a dependência. Eu faço adaptação principalmente na linguagem escrita, atividades que exigem um registro, então, previamente eu faço a adaptação, o que é interessante é que assim

¹ As falas apresentadas nesse capítulo são oriundas das entrevistas coletadas e publicadas em dissertação da pesquisadora (AMORIM, 2015).

as meninas (Professoras da classe comum) já têm maturidade para dizer se vai precisar de adaptação, ou, mês que vem vou iniciar no mini maternal, novas cores, então, preciso que você (faz referência a professora do ensino regular ao pedir para ela trabalhar determinado conteúdo) trabalhe com ela as cores em forma de pareamento, então, a gente tem mais ou menos um norte do que vai ser preparado. (PI 8, 2013).

Outros trechos da fala da participante acima asseveram a inevitabilidade de uma parceria entre os profissionais da educação, "[...] o sucesso do nosso trabalho depende deles (professores regentes), porque o objetivo é [...] ele ficar com a professora e a gente fazer as intervenções nas horas certas e deixá-los independentes para conseguir seguir" (PI 8, 2013).

Denota-se o valor do vínculo entre os professores (itinerante e regente), além disso, a fala da participante valida à função da itinerância como um apoio, complemento, a fim de dar autonomia ao aluno, desenvolvendo suas capacidades e potencialidades.

Fonseca e Carvalho (2012) enfatizaram que o trabalho conjunto dos professores regentes e especialistas contribui com a identificação das condições e barreiras à aprendizagem, além de possibilitar a mensuração do que o aluno conhece e desconhece.

Nessa mesma direção, para Capellini (2008) o trabalho colaborativo está relacionado com a interação dos indivíduos, com o auxílio mútuo e/ou unilateral.

Enfim, a itinerância apresenta essa possibilidade de articulação e colaboração entre os profissionais, uma vez que ambos são colocados frente a frente diariamente, vislumbrando-se a potencialização do trabalho pedagógico.

Embora a Educação Infantil nesse município não contemple o AEE nas SRMs, e, desta forma, não possua materiais específicos, mesmo assim os professores relataram que essa etapa escolar é repleta em materiais, o que facilita o trabalho no atendimento, e, acrescentam que, na medida da necessidade do aluno, as adaptações são confeccionadas.

O AEE pela itinerância é percebido pelos professores como uma grande oportunidade de inclusão, desenvolvimento e prevenção, pois o atendimento precoce facilita e oportuniza o desenvolvimento da criança. Assim, quanto mais cedo o acesso ao atendimento, menores serão os prejuízos relacionados à evolução do aluno.

Hoje eu vejo o AEE na educação infantil de uma forma pontual e interessante porque ele previne. (PI 2, 2013).

[...] só a presença do professor especial na escola já faz com que o aluno não fique só, do tipo abandonado lá no fundo da sala, ou à parte de alguma atividade, por exemplo, na sexta-feira teve um espetáculo de danças, eles foram, participaram, porque toda vez eu vou junto. (PI 13, 2013).

Em consonância, Ribeiro (2012) reforça que o atendimento especializado é uma forma de prevenção, considerando que oferece o desenvolvimento das possibilidades e habilidades da criança.

[...] a gente pode conseguir coisas maravilhosas, se você conseguir fazer uma base legal, se você conseguir trabalhar com crianças que sejam funcionais, motivar essa mãe dizendo que eles são capazes de aprender talvez não tudo que os outros, mas são capazes de aprender e de ser feliz. AQUI eu não tenho autistas, eu tenho CRIANÇAS. (PI 8, 2013).

A fala da PI 8, atesta a consciência de que cada aluno tem sua condição, trabalha no seu tempo, tem sua aprendizagem, além de direcionar a sua intervenção para o aluno e não para a deficiência, reconhecendo o indivíduo para além de diagnósticos. Lima et al., (2013, p. 206) evidenciam a importância de “conhecer o aluno, investigar suas habilidades e potencialidades, conhecer o repertório de informações já adquiridos são tarefas essenciais para que o professor possa planejar estratégias de ensino-aprendizagem que atendam a todos os alunos”.

Destacamos que o município estudado por Amorim (2015), em 2016, e, portanto, após sua coleta de dados, lançou o material "Proposta Pedagógica da Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino" que contempla fundamentos teóricos, matriz curricular e organização do trabalho pedagógico. Em seu conteúdo, ressalta o ensino itinerante pautado no trabalho colaborativo, aponta para a presença do cuidador nas escolas, apresenta o Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) de acordo com os documentos legais (BRASIL, 2013) e beneficia os alunos em avaliação e com dificuldades de aprendizagem acentuada.

Este documento evidencia aspectos de atenção para a equipe escolar, além de sugestões de roteiro de observação, orientações de conduta profissional e pedagógica perante o aluno PAEE.

As orientações contidas na proposta possibilitam aos profissionais da educação um trabalho pautado na integralidade da atenção ao aluno e de acordo com as expectativas do município sobre a inclusão. Tal material oferece a oportunidade de novas estratégias para a realização do atendimento, no que concerne ao aperfeiçoamento da prática a partir das necessidades de cada aluno.

A viabilidade da itinerância é despertada a partir do momento em que os profissionais tomam consciência da importância de enxergar as potencialidades de seus alunos, não os comparando uns com os outros, mas valorizando a trajetória particular de cada um. Assim como há necessidade de participação contínua de todos envolvidos da unidade escolar, também a família e as instituições devem assumir o seu papel social de promover a integração do aluno para que o mesmo possa ser participativo e atuante na sua peculiaridade.

Os limites da itinerância

Um dos primeiros pontos a discutirmos é sobre o acúmulo de atuação profissional do professor, além do AEE na Educação

Infantil. No estudo de Amorim (2015), 58,9% dos professores itinerantes exercem outra função. Uma participante comentou sobre a formação continuada que "[...] esse ano não me sobrou tempo e fisicamente não tem como, trabalho o dia inteiro" (PI 11, 2013). A fala demonstra a dificuldade para se especializar, em consequência do período destinado ao trabalho que não favorece a participação em cursos de curta ou longa duração, dado comprovado por Zibetti e Pereira (2010), que caracterizaram a docência como uma profissão desgastante com jornadas exaustivas, insatisfação salarial, demandas que excedem o ambiente profissional.

Uma questão abordada nas falas dos participantes é que os professores itinerantes atendem de duas a três escolas, portanto permanecem por um tempo limitado na unidade escolar, apenas durante o atendimento, não criando laços com aquele ambiente, o que pode provocar um distanciamento, falta de apoderamento da função, assim como, o sentimento de não pertencimento àquela escola, por parte dos outros integrantes escolares perante o PI.

Outro ponto a ser destacado é a distribuição dos professores itinerantes para realização do atendimento. Existe a possibilidade de mudança de escola todos os anos, ou seja, nesses casos não há um acompanhamento do desenvolvimento do aluno na Educação Infantil, pelo mesmo profissional. A fala abaixo ilustra o receio de alguns professores na continuidade desse atendimento.

Todo esse vínculo se quebra e espera que a outra professora seja profissional e crie esse vínculo, o próprio sistema faz isso, eu faço dobra, então pode ser que ano que vem eu tenha essa escola ou não, essa dobra vai ser oferecida para mim, se sobrar, por isso que quebra o AEE. Um grande nó, lacuna, vago do AEE é isso aí. (PI 7, 2013).

Outro impedimento que os participantes narraram foi a complexidade de ter um momento para planejar o atendimento com os professores regentes.

[...] depende muito do planejamento da professora, uma das dificuldades é não haver essa orientação anterior do professor para a gente, e quando a gente consegue ter um trabalho com o professor, consegue ter uma noção. (PI 13, 2013).

[...] existem profissionais que não colaboram com nada e você acaba desenvolvendo um trabalho individual com essa criança, pelo menos para tentar ver a evolução da criança. (PI 1, 2013).

Está previsto nas atribuições do PI a articulação com os professores regentes, visando estratégias que promovam a participação dos alunos PAEE nas atividades escolares, entretanto, como foi apresentado pelos participantes falta aceitação e colaboração por parte destes profissionais para a exequibilidade desta ação. Isso talvez decorra do costume do trabalho isolado do professor com poucas ligações com outros professores ou com as redes de apoio (GOODLAD, 1984).

Este município possui convênio com instituições, e os professores itinerantes aludiram à necessidade de um atendimento com mais precisão e uma devolutiva rápida pelos profissionais da equipe multidisciplinar.

Olha é muito bom os atendimentos, porém falta um pouco MAIS dessa parte, a gente precisa de retorno e é demorado, precisa de uma informação rápida, [...] às vezes a gente tem um respaldo, mas eles mais coletam dados, e eu falo que eu quero a sugestão. (PI 4, 2013).

Tem, mas o retorno é insuficiente, é uma coisa fraca que não me dá o caminho que eu gostaria de ter. (PI 13, 2013).

A colaboração entre as áreas da educação e a da saúde deve subsidiar o desenvolvimento do aluno, assim como acompanhá-lo, fundamentado nas visitas escolares e na troca de informações dos profissionais (UTA, et al., 2013).

No decorrer das falas, mesmo com a oscilação de ponto de vista, fica claro que os professores necessitam de uma proximidade com a equipe multidisciplinar e que seja eficaz a transferência de informações, acima de tudo na devolutiva sobre o desenvolvimento do aluno, assim como agilidade para a triagem e parecer sobre a criança.

Outra questão é a aceitação da família diante da condição do filho, o que acarreta um obstáculo no tratamento precoce e adequado.

A família, eu acho, que é um dos maiores entraves, no caso do menorzinho (aponta para o aluno que passa no corredor) a mãe não aceita, então, ela não quer nem eu perto do filho e é o que mais precisa, tanto que o atendimento é desvinculado da família, tem momentos que você precisa implorar para o pai e a mãe, pois o filho deles precisa de ajuda. (PI 7, 2013).

Também vai de acordo com a família, tem família que é mais participativa, tem família que ainda não aceita o diagnóstico é um trabalho difícil, porque você não tem o apoio da família. (PI 13, 2013).

As autoras Capellini e Rodrigues (2009) reiteraram que a falta de compromisso das famílias dificulta o processo de inclusão nas escolas, e ainda certificaram que o trabalho da educação junto à família fundamenta sentimentos positivos em relação à criança, ao que ela pode desenvolver e às suas capacidades. Logo, os professores poderão aproveitar essa limitação em seu trabalho, para promover uma colaboração com os familiares, conscientizando-os da importância do diagnóstico e atendimento precoce.

Os participantes manifestaram que o processo inclusivo ainda é visto com caráter assistencial, como se a escola oferecesse ajuda e cuidado a criança PAEE, rejeitando a perspectiva de prerrogativas de direitos e reconhecimento desse aluno que possui

distinções assim como qualquer outra pessoa, já que somos singulares.

Se as escolas têm a concepção de inclusão no sentido assistencial, nos desafia a pensar a aparente fragilidade curricular dos cursos de formação para uma atuação pedagógica humanizadora desses profissionais. Será que há uma preparação qualitativa para o exercício docente?

Tais proposições ajuízam-nos a refletir sobre a promoção e a realização de cursos de formação dirigidos à plenitude do exercício docente. A atuação do professor com crianças com e sem deficiências suplica a tomada de consciência sobre as características de seu trabalho como uma condição essencial para o exercício pedagógico exitoso e, portanto, humanizador de sua função (MICHELS, 2006).

Silva (2009) atenta que uma educação inclusiva, destinada à total formação do indivíduo, institui-se como um processo de envolvimento e ativa participação no contexto educacional e social mais amplo, supera o ponto de vista de uma educação voltada à adequação da criança.

Na mesma direção, Correia (2008) alerta que, para a efetivação da educação inclusiva, os programas de formação devem permitir ao professor a apropriação dos conhecimentos, para que seja capaz de instrumentalizá-los para a percepção e uma atuação intencional, independente das dificuldades, problemáticas ou deficiências dos seus alunos.

Amorim et al. (2017, p. 399), mencionaram que "com isso, a escola torna-se cenário que vai além do acesso aos portões, mas que ofereça uma educação de qualidade, considerando que, potencialmente, se trata de um ambiente dirigido à promoção da formação humana, em níveis qualitativos e sofisticados".

Considerações finais

Ao longo deste capítulo, optamos por discutir aspectos sobre as possibilidades e limites da itinerância na Educação Infantil. No conjunto das reflexões, verificamos nas perspectivas dos professores itinerantes, o quanto são aptos para promover um trabalho colaborativo, orientar professores, família e promover o desenvolvimento do aluno com ou sem deficiência, viabilizando um ambiente inclusivo.

Todavia, existem alguns empecilhos pontuados por esses profissionais que prejudicam o trabalho, sendo eles: a pouca frequência nos atendimentos devido à quantidade de alunos por professor, ausência de um espaço específico para trabalhar, falta parceria entre os profissionais da educação e com a equipe multidisciplinar, assim como com a família. No entanto, os participantes acrescentaram como sugestões para o AEE na Educação Infantil: atendimentos contínuos e diários, todos os dias a presença de um professor especialista nas escolas, diminuição do número de alunos por professor, o município deve pormenorizar o papel e função do professor itinerante para todos os envolvidos na Educação.

Cabe a nós pesquisadores e educadores, buscarmos alternativas e viabilidade de práticas educativas aliadas a uma gestão participativa que propicie uma educação potencialmente humanizadora, que inclua a todos no processo pleno de formação do humano em cada pessoa, seja ela com ou sem deficiência. Lembrando que a escola é um ambiente que pode revelar as práticas e os processos de inclusão na sociedade.

Referências

AMORIM, G. C. *Organização e funcionamento do atendimento educacional especializado na educação infantil: estudo de*

CASO. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2015.

AMORIM, G. C.; LIMA, E. A. de; ARAÚJO, R. C. T. Formação de Professores da Educação Infantil: reflexões sobre a necessária instrumentalização teórica do profissional atuante com criança com ou sem deficiência. *RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v.12, n.1, p. 387-403, 2017. E-ISSN: 1982-5587

BRASIL. *Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: introdução*. [4. ed.] / elaboração Marilda Moraes Garcia Bruno. – Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

_____. *Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008*. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília. 2008.

_____. *Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial. 2008. Acesso em: 24 de Março de 2012

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Caderno de educação especial: a alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva* / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. - Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. Ministério da Educação. *Manual de Orientação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica *A educação infantil nos países do MERCOSUL: análise comparativa da legislação* / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2013. 132 p.

_____. *Nota Técnica Conjunta nº 02/2015, de 02 de agosto de 2015*. Orientações para organização e oferta do Atendimento Educacional

Especializado na Educação Infantil. MEC/SECADI/DPEE - SEB/DICEI, 2015.

CAPELLINI, V. L. M. F. Práticas educativas: ensino colaborativo / Vera Lúcia Messias Fialho Capellini, Eliana Marques Zanata, Verônica Aparecida Pereira In: Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental / Vera Lúcia Messias Fialho Capellini (org.). - Bauru : MEC/FC/SEE, 2008. 12 v. : il.

CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. Concepções de professores acerca dos fatores que dificultam o processo da educação inclusiva. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 355-364, set./dez. 2009

CAPELLINI, V. L. M. F.; ZANATA, E. M.; PEREIRA, V. A. Ensino colaborativo. In: Recursos e estratégias pedagógicas que favorecem a inclusão / Vera Lúcia Messias Fialho Capellini e Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues, organizadoras. - Bauru: UNESP/FC, 2012. (Coleção: Práticas educacionais inclusivas).166 p. v. 5.

CORREIA, L. M. Inclusão e necessidades educativas especiais: um guia para educadores e professores. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2008, 192 p.

FONSECA, R. C. O. de.; CARVALHO, C. S. B. F. Formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado: as propostas legais a prática cotidiana, p. 101-113. In: Avaliação, formação docente e perspectivas da educação inclusiva: eixos do atendimento educacional especializado / Manoel Osmar Seabra Junior, Rosane Michelli de Castro (org.). - Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. 224 p. - (Educação especial na perspectiva da educação inclusiva) - volume 2. 2012.

GOODLAD, J. I. A place called school. Prospects for the future. McGraw-Hill Book Company, 1221 Avenue of the Americas, New York, NY 10020, 1984.

LIMA, N. S.; OLIVA, R. S. D.; NOGUEIRA, C. S. de. Inclusão de alunos com deficiência em escolas do campo: desafios da docência em contextos multisseriados. *Espaço pedagógico* v. 20, n. 1, Passo Fundo, p. 203-214, jan./jun. 2013 | Disponível em <<http://dx.doi.org/10.5335/rep.2013.3516>>. Acesso em: 20 out. 2014.

- MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estrutura. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (orgs). Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial. Londrina: Eduel, 2003. p.11-25.
- MICHELS, M. H. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos a organização escolar. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 33, p. 406-560, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a03v1133.pdf>>. Acesso em: 7 jun. 2014.
- OBSERVATÓRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: estudo em rede nacional sobre as salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns. 2014. Disponível em <<http://www.oneesp.ufscar.br/>>. Acesso em: 20 out. 2014.
- RIBEIRO, R. S. da. Atendimento educacional especializado na educação infantil na política municipal paulistana. V Congresso Brasileiro de Educação Especial (V CBEE) e VII Encontro Nacional dos Pesquisadores da Educação Especial (VII ENPEE). São Carlos: Editora Cubo, 2012.
- VIEIRA, A. B. *Práticas pedagógicas e formação continuada de professores no ensino da língua materna: contribuições para a inclusão escolar*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.
- SILVA L. M. da. *Educação inclusiva e a formação de professores*. 2009. 90 f. Monografia apresentada como pré-requisito para conclusão do Curso de Especialização LatuSensu à distância em Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva, Estado do Mato Grosso – Campus Cuiabá – Octayde Jorge da Silva. Cuiabá, 25 de setembro de 2009.
- UTA, A. C. N. S.; ANDRADE, P.; SILVA, R. A.; SAMESHIMA, S. Recurso Pedagógico Adaptado: parceria entre professor, tutor, coordenador e estagiários de pedagogia. V Congresso Brasileiro de Comunicação Alternativa, Gramado, 2013. http://www.ufrgs.br/teias/isaac/VCBCAA/pdf/116251_1.pdf. Acesso em: 05 out. 2014.

ZIBETTI, M. L. T.; PEREIRA, S.R. Mulheres e professoras: repercussões da dupla jornada nas condições de vida e no trabalho docente. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. especial 2, p. 259-276, 2010. Editora UFPR. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/nspe2/16.pdf>> Acesso em: 16 nov. 2014.

Capítulo III

Contribuições do Desenho Universal para a Aprendizagem ao Planejamento do Processo de Ensino na Perspectiva Inclusiva

Jacqueline Lidiane de Souza Prais

Célia Regina Vitaliano

Introdução

A finalidade de uma educação inclusiva é promover e atender o direito de todos à educação que passou a ser uma prerrogativa constitucional no Brasil desde 1998. (BRASIL, 1988). Diante disso, destacamos que a inclusão educacional exige que a escola, juntamente com todos os docentes, ofereça um ensino que assegure recursos e estratégias pedagógicas adequadas para promover a aprendizagem dos alunos.

Percebemos que a proposta de implementação da educação inclusiva desencadeou inúmeras preocupações e inquietações para sua efetivação, para além das intenções legais. Nesse contexto, um dos desafios identificado é a formação docente adequada às demandas educacionais para constituir conhecimentos teóricos e práticos para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas (SOARES, 2010).

Segundo Omote (2013) a formação de professores é um dos pilares para consolidação da educação inclusiva, pois o professor é

profissional que atua diretamente com os alunos. Ele considera que dependendo da maneira que o professor organiza sua prática pedagógica ele promoverá ou não o acesso à aprendizagem dos discentes.

Nesse sentido, problematizamos a importância do planejamento docente na perspectiva inclusiva, a partir dos conhecimentos necessários na formação docente que irão orientar sua prática pedagógica. Assim, neste capítulo abordamos as contribuições do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) no planejamento de atividades pedagógicas inclusivas, considerando a importância da organização dos recursos pedagógicos na planificação dos conteúdos para o atendimento das Necessidades Educacionais Especiais (NEE).

Destacamos que esta investigação partiu do seguinte problema de pesquisa: De que maneira os princípios do DUA podem ser explicitados no planejamento docente visando satisfazer as necessidades de aprendizagem dos alunos? Definimos como objetivos específicos: apresentar os princípios do DUA e; explicitar as contribuições dos princípios do DUA para a elaboração do planejamento docente. Tendo em vista tais objetivos o presente capítulo será dividido em duas seções de acordo com esses temas, somadas ao encaminhamento metodológico que será apresentado a seguir.

Encaminhamento metodológico

Para elaboração das análises utilizamos como metodologia a revisão sistemática de caráter descritivo e qualitativo, conforme Lüdke e André (2012). Para realizar o levantamento sobre o tema, pesquisamos produções científicas no Google Acadêmico e Portal de Periódicos da Capes, a fim de delinear algumas contribuições para a discussão proposta neste capítulo.

Como ponto de partida, estabelecemos como tema de evidência “Desenho Universal para a Aprendizagem” e como tem

tido contemplado nas publicações científicas brasileiras. Como descritores, definimos os descritores: Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e as variáveis – da, para, na, de -, em inglês, *Universal Design for Learning (UDL)*, e empregamos as estratégias de critério de relevância, idioma em português e busca por frase exata.

A partir desse levantamento, estabelecemos como critérios para a seleção dos artigos as buscas pela relação direta com a educação e com a prática docente para o planejamento do processo de ensino.

No Google Acadêmico, pela ferramenta de busca avançada¹, a partir dos descritores “Desenho Universal para a Aprendizagem” e as variáveis – “da, para, na, de” (que não alteraram o resultado), foram indicadas 11 produções e com o termo “*Universal Design for Learning*”, 66 produções das quais 4 não nos fizeram obter êxito nas informações (página não encontrada, redimensionando-nos para 73 textos que foram salvos em pasta no arquivo pessoal: Google Acadêmico DUA e Google Acadêmico UDL).

No Portal de Periódicos da Capes, pela ferramenta de busca avançada com o termo “Desenho Universal para a Aprendizagem” e as variáveis – “da, para, na, de” (que, também, não alteraram o resultado), obtivemos 6 resultados e foram indicadas 3 produções com o termo *Universal Design for Learning*. Todos os textos foram salvos em pastas no arquivo pessoal denominado Capes DUA e UDL. Salientamos, que os arquivos encontrados no Portal de Periódicos da Capes foram os mesmos obtidos no banco de dados do Google Acadêmico.

Na base de dados, os 73 links indicados nos resultados apresentaram duplicidade de arquivos, fato que nos fez excluir 19 produções replicadas. Ao realizar a leitura dos resumos e da localização dos descritores no texto (Desenho Universal para a Aprendizagem e/ou *Universal Design for Learning*), para realizar a

¹ Levantamento realizado em no 15 de janeiro de 2017.

seleção daquelas produções que apresentavam relação com a educação, com a aprendizagem dos alunos e/ou com a inclusão educacional, mais 31 produções foram excluídas por não atenderem a esses critérios, devidos: apenas referenciam ao final do texto, não citarem, não discutirem o conceito no corpo do texto ou, ainda e por se referir a estudos desenvolvidos em Portugal. Estes últimos, neste momento, foram arquivados para análises posteriores, tendo em vista que o objetivo desta revisão foi identificar as produções científicas brasileiras sobre o DUA/UDL. Enfim, chegamos ao número de 23 estudos incluídos nesta revisão sistemática.

Para esta revisão sistemática, prosseguimos o processo de análise com a leitura crítica e avaliações dos estudos selecionados. Concomitantemente, elaboramos um resumo apreciativo das informações e resultados destas produções científicas. Desse modo, elencamos categorias interpretativas dos estudos para a organização e a apresentação dos resultados.

Essa leitura e avaliação propiciaram a classificação das produções em quatro categorias indicadas a seguir no Quadro 1. Tivemos como foco os resultados constituídos nestas produções, a fim de identificarmos os pressupostos, caminhos e perspectivas futuras de pesquisas apresentadas.

Quadro 1: Categorização das pesquisas selecionadas na revisão sistemática

Categoria		Crítério	Número de produções selecionadas	Autores
a	1	Apresentam resultados referentes a um levantamento bibliográfico;	5	Calegari, Silva e Silva (2013), Bersch (2013), Galvão Filho (2013), Orsati (2013), e Poker, Navega e Petitto (2012).
a	2	Indicam resultados referentes à pesquisa bibliográfica e propõem apresentar resultados de uma futura pesquisa de campo;	2	Prais e Rosa (2014) e Santos (2013).
a	3	Trazem resultados para a construção/uso de um objeto de ensino;	5	Santos e Fernandes (2013), Bock, Silva e Souza (2014), Sondermann <i>et al</i> (2013), Silva <i>et al</i> (2012) e Silva <i>et al</i> (2013).
a	4	Resultados referentes à pesquisa de campo após a análise da aplicação do DUA.	11	Kranz (2011), Saito e Ulbricht (2012), Tiziotto e Oliveira Neto (2010), Sondermann, Albernaz e Baldo (2013), Sondermann e Albernaz (2013), Sondermann <i>et al</i> (2014) Marcos <i>et al</i> (2013), Souza e Pereira (2015), Tiziotto (2013), Santos <i>et al</i> (2015) e Candido (2015).
		Total de produções selecionadas:	23	

Fonte: As autoras

Dessa maneira, partindo da questão investigada e de sua relevância ao contexto educacional, defendemos que é necessário oferecer subsídios teóricos e práticos aos professores para que possam atingir suas intenções inclusivas por meio de uma planificação que contemple ações didáticas e recursos pedagógicos adequados às necessidades educacionais de seus alunos.

De tal modo, para constituir as contribuições do DUA ao planejamento do processo de ensino, nos atemos as pesquisas da categoria 4 sinalizada no Quadro 1 para elaboração deste capítulo,

delineando os principais pressupostos e contribuições para este capítulo.

Princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)

Dedicamos essa seção para apresentar os princípios do DUA. Tendo em vista promover o direito de todos à educação, o termo acessibilidade tornou-se essencial para remoção das barreiras arquitetônicas, atitudinais, para a organização das adaptações dos materiais, objetivos e recursos visando o acesso, permanência e sucesso nas escolas de todos os alunos.

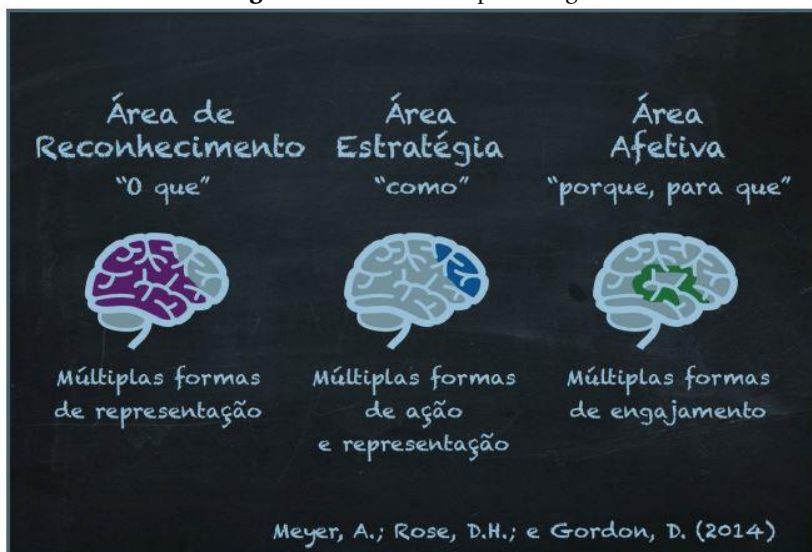
Considerando que já havia um corpo de conhecimentos desenvolvidos na área de arquitetura, o qual justamente previa favorecer o acesso aos diferentes ambientes, à comunicação e à informação para um maior número de pessoas denominado Desenho Universal (CORREIA; CORREIA, 2005), na década de 1990 pesquisadores da área da educação, Anne Meyer, David Rose e David Gordon, se uniram a um grupo de pesquisadores nos Estados Unidos do *Center for Applied Special Technology* (CAST). Eles propuseram pressupostos didáticos para subsidiar o planejamento e a prática docente em uma perspectiva inclusiva, denominado Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Desta forma, surge o conceito de DUA com base no conceito de Desenho Universal advindo da arquitetura.

Destacamos que a concepção de Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) visando melhorar o ensino e aprendizagem passou a problematizar a organização da atividade de ensino para possibilitar a inclusão de todos os alunos na classe comum. A partir dessa preocupação o DUA passa a se constituir em um conjunto de princípios que resultam em estratégias relacionadas ao desenvolvimento de um currículo flexível, que objetiva remover barreiras ao ensino e à aprendizagem (CAST, 2011). Portanto, o DUA aponta princípios norteadores para favorecer a aprendizagem

e práticas a partir do uso de tecnologias digitais, ou ainda, recursos que permitam o acesso ao conteúdo disposto em um currículo.

Esta proposta didática apresenta contribuições da neurociência e estabelece princípios norteadores para organização do processo de ensino e de aprendizagem. (ver Imagem 1).

Imagem 1: O cérebro e a aprendizagem



Fonte: Meyer, Rose e Gordon (2014)

Portanto, a partir da Imagem 1, percebemos que o DUA assume como princípios norteadores: possibilitar múltiplas formas de apresentação do conteúdo, de ação e expressão do conteúdo pelo aluno, proporcionar vários modos de aprendizagem e desenvolvimento organizados pelo professor para os alunos e promover a participação, o interesse e o engajamento na realização das atividades pedagógicas (CAST, 2011).

Para tanto, com base em Meyer, Rose e Gordon (2002; 2014), Cast (2011), Nunes e Madureira (2015), sobre a planificação de atividades pedagógicas subsidiadas nos princípios do DUA, identificamos três questões básicas para prática pedagógica

inclusiva: o conteúdo está sendo apresentado de diferentes formas? Durante a realização das atividades, são possibilitadas aos alunos diferentes formas de expressar aquilo que sabem ou que estão aprendendo do conteúdo? De que forma é possível estimular e despertar o interesse e a motivação para o envolvimento dos alunos?

Meyer, Rose e Gordon (2014) salientam que a partir da ativação dessas áreas assegurará a afetiva aprendizagem, e para tanto a organização do ensino exige múltiplas formas de representação relacionada aos conteúdos que se irá ensinar, múltiplas formas de ação e representação articulado ao como se irá ensinar, e múltiplas formas de engajamento atrelado ao porque e para que ensinar, condições favorecem a aprendizagem pelo aluno. Estes pressupostos consistem em objetivos e estratégias que dão alicerce para investigação do ensino organizado para aprendizagem de todos pautados na perspectiva da flexibilidade e acessibilidade no processo de ensino.

De tal modo, esses pressupostos do DUA consistem em objetivos e estratégias que dão alicerce à investigação do ensino, a organização da aprendizagem para todos, pautados na perspectiva da flexibilidade e da acessibilidade no processo de ensino.

Por conseguinte, os princípios do DUA assumem objetivos e estratégias para uma proposta didática de ensino que visa satisfazer as necessidades de aprendizagem de um maior número de alunos na aula que está sendo proposta.

O Desenho Universal para a Aprendizagem amplia o conceito de desenho universal em dois modos básicos. Primeiro, ele aplica a ideia de flexibilidade, inerente ao currículo educacional. Segundo, ele coloca o desenho universal um passo a frente, através do apoio não apenas ao melhor acesso, a informação dentro da sala de aula, mas também melhor acesso à aprendizagem. (CAST, 2011, on line).

De tal modo, o DUA incide na constituição de princípios que devem nortear a elaboração de objetos, ferramentas e processos pedagógicos que visam acessibilidade para aprendizagem dos alunos de maneira inclusiva. Para a realização de atividades pedagógicas que subjazem as intenções inclusivas no contexto do ensino regular, percebemos que os princípios norteadores do DUA envolvem a capacidade planejar e avaliar a própria prática pedagógica do professor (CAST, 2011).

Segundo Nunes e Madureira (2015, p. 133) a perspectiva do DUA é, também, uma abordagem curricular, pois “[...] procura minimizar as barreiras à aprendizagem e maximizar o sucesso de todos os alunos e, nessa medida, exige que o professor seja capaz de começar por analisar as limitações na gestão do currículo, em vez de sublinhar as limitações dos alunos”. Para que haja essa transição de um currículo e um ato educativo inacessível para o acessível, acreditamos ser necessário o desenvolvimento destes conhecimentos junto aos docentes em seu processo formativo.

Quando traduzidos em objetivos, os princípios do DUA dão suporte ao docente na consecução do planejamento docente para inclusão. O processo de ensino e de aprendizagem passa a ser guiado com finalidades claras e coerentes visando: proporcionar opções para a percepção, para o uso da linguagem, expressões matemáticas e símbolos, compreensão, atividade física, expressão e comunicação, funções executivas, além de propiciar o incentivo ao interesse, oferecer suporte ao esforço e a persistência e fornecer opções para a autorregulação (CAST, 2011).

Bock, Silva e Souza (2014, p. 1.369), apontam que o resultado desse processo sublinha:

[...] uma proposta de universalização para os diferentes estudantes e seus perfis de aprendizagem, respeitando as diferentes maneiras de construir o conhecimento e, com isso, não apenas as pessoas com deficiência, mas todos os acadêmicos terão maiores possibilidades de ter um processo de ensino mais

qualificado, possibilitando maior autonomia no processo de participação na sua vida acadêmica.

Para Silva (2013) “o Desenho Universal para Aprendizagem vem contribuir nos alertando para que disponibilizemos o conteúdo de diferentes formas, para que cada aluno possa acessar aos conteúdos a sua maneira” (SILVA, 2013, p. 1). Conseqüentemente a construção de um ambiente de aprendizagem, subsidiado pelos preceitos do DUA, ressalta o fato de que “[...], todos os alunos, indistintamente, apreenderão os conceitos trabalhados, porque terão suas especificidades educacionais respeitadas, princípio do conceito de cidadania” (SILVA, 2013, p. 12).

Nesse sentido, na elaboração das atividades pedagógicas, que consideram os princípios norteadores do DUA, as possibilidades de aprendizado são ampliadas, pois a organização do ensino planifica atividades que atendam às necessidades de aprendizagens dos alunos, ao tornar a aprendizagem mais acessível e, conseqüentemente, fortalecidos e assegurados no direito de educação a todos e:

[...] o planejamento de aulas acessíveis a todos os alunos implica que, na definição das diversas componentes do currículo: objetivos, estratégias, recursos e materiais e avaliação, o professor tenha em consideração os princípios do DUA (NUNES; MADUREIRA, 2015, p. 138).

Depreendemos que este desenho didático e pedagógico oferece subsídios para a elaboração do planejamento do processo de ensino no que se refere principalmente a organização das atividades adequadas aos modos diversos de aprendizagem apresentados pelos alunos em uma sala de aula.

Contribuições dos princípios do DUA para a elaboração do planejamento docente

Diante dos princípios do DUA, nesta seção explicitamos as contribuições dos princípios do DUA para a elaboração do planejamento docente. Desse modo, para orientar as práticas pedagógicas o planejamento assume papel relevante para organização, análise e, assim, favorecendo o processo de inclusão de todos os alunos.

Segundo Libâneo (2012, p. 222), o planejamento escolar envolve "uma atividade de reflexão acerca de nossas opções e ações [...]" fazendo parte da docência e está articulado com o processo de ensino e de aprendizagem.

Em síntese, o planejamento docente contempla o que, para que e como ensinar, além de definir para quem e com o que ensinar, isto é, o conteúdo, metodologia, objetivos, alunos/turma/etapa e recursos (LIBÂNEO, 2012). Esses aspectos são indispensáveis para guiar o ato educativo e instrumentalizar a previsão da ação docente.

Considerando esses apontamentos delimitamos neste capítulo enfatizar a elaboração do plano de aula, o qual se constitui em uma "previsão do desenvolvimento do conteúdo para uma aula ou conjunto de aulas e tem um caráter bastante específico" (LIBÂNEO, 2012, p. 225), visto que "a aula é a forma predominante de organização do processo de ensino" e de investigação da aprendizagem dos conteúdos pelos alunos (idem, p. 241).

E é nessa proposta do planejamento como processo investigativo, que estruturamos as contribuições possíveis ao professor para buscar atender as necessidades pedagógicas no contexto da inclusão educacional. Concomitantemente, sublinhamos que promover uma educação inclusiva perpassa pela exigência da competência teórica dos conteúdos, bem como, a necessidade de um compromisso político e pedagógico com a democratização do ensino de forma conjunta e colaborativa.

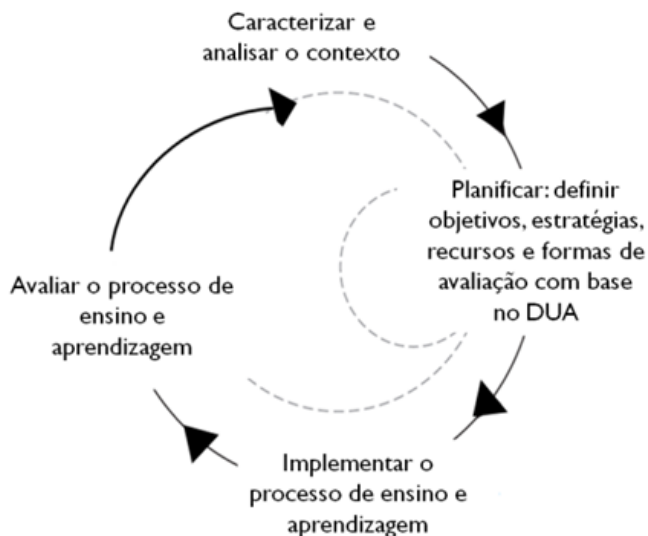
Corroboramos com as análises de Mittler (2003, p. 183) sobre a inclusão educacional, que para além de “uma meta que pode ser alcançada” consiste em uma jornada com um determinado propósito. E, desse modo, durante esse percurso os professores constituem e ampliam seus conhecimentos sobre o ensino que alcance todas as crianças e suas necessidades de aprendizagem.

Para tanto, a capacitação docente para ensinar a todos os alunos deve ser um das prioridades para se efetivar da inclusão educacional. Nesse sentido, a educação inclusiva se fortalecerá quando for oferecido aos docentes subsídios teóricos e práticos para o planejamento do processo de ensino na perspectiva da inclusão educacional. É nessa expectativa que acreditamos que os princípios orientadores do DUA representam “as intenções em práticas verdadeiramente inclusivas com caráter qualitativo do ensino e da aprendizagem de todos” (PRAIS; ROSA, 2014, p. 369).

Inicialmente, destacamos que para iniciar a construção do planejamento, com ênfase ao plano de aula, o professor deve iniciar definindo quatro elementos essenciais para organização de sua prática pedagógica: o conteúdo, o objetivo, os materiais e recursos, e a avaliação. Por conseguinte, segundo Nunes e Madureira (2015) a prática pedagógica subsidiada pelo DUA deve, a partir das atividades organizadas, remover as barreiras de acesso ao currículo escolar.

Meo (2008) contribui para essa planificação das aulas indicando um processo que possa guiar a elaboração do planejamento docente visando à aprendizagem de todos os alunos em sala de aula. Esse desenho didático de planificação dos princípios pode ser representado a partir do esquema abaixo (ver imagem 2).

Imagem 2: Processo de planejamento das aulas em uma perspectiva inclusiva



Fonte: Meo (2008) adaptado por Nunes e Madureira (2015)

Para assegurar essa acessibilidade a este currículo, o professor deve conhecer as necessidades de aprendizagem de seus alunos (o que, como e porque aprendem) para assim planificar em estratégias a elaboração de suas atividades.

Nesse sentido, conforme Meyer, Rose e Gordon (2002; 2014), Cast (2011), Nunes e Madureira (2015), ao elaborar o planejamento o professor deve agregar diferentes e diversas formas de apresentar esse conteúdo a ser ensinado a seus alunos. A primeira pergunta que guia essa elaboração é: o conteúdo está sendo apresentado de diferentes formas? Para tanto, o professor potencializa o acesso ao conteúdo mostrando o que os alunos estão aprendendo e vão aprender a partir de exposições orais, exemplos, esquemas, imagens, perguntas, diálogo, exposição de ideias, entre outras formas que permitem que o aluno identifique “o que” da aprendizagem.

Lembrando que para determinados alunos que apresentam deficiência o conteúdo deve ser apresentado por meio de recursos

acessíveis, pois temos alunos surdos que necessitam de recursos visuais e de que as comunicações orais sejam traduzidas em Libras, de igual forma os alunos cegos necessitam de recursos específicos de natureza sonora, tátil, em Braille ou via computador. As outras deficiências e transtornos, também apresentam outras especificidades que também devem ser levadas em conta nesse momento e nos demais passos que serão descritos a seguir.

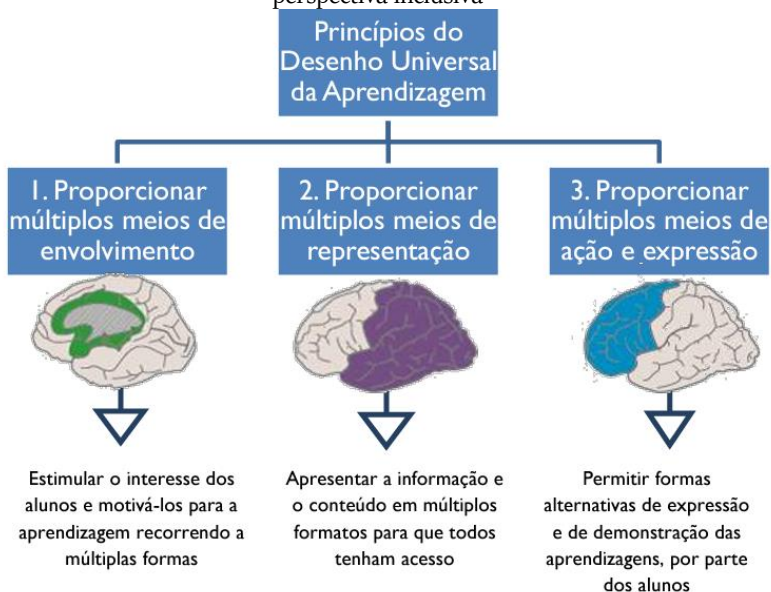
A segunda pergunta que norteará a elaboração das atividades contidas no planejamento propõe: Durante a realização das atividades, são possibilitadas aos alunos diferentes formas de expressar aquilo que sabem ou que estão aprendendo do conteúdo? Desse modo, o professor apresenta oportunidades para que o aluno participe ativamente da aula e seja co-autor desse processo de ensino e de aprendizagem exprimindo suas ideias e suas aprendizagens durante a aula. Assim, o professor pode utilizar a construção de diálogos com os alunos, exposição oral e escrita das ideias, atividades em grupo e/ou individual, organização das ideias em esquemas, imagens e conceitos, entre outras maneiras que se adequem ao conteúdo e ao objetivo que foi definido para aquela aula. Aqui o aluno precisa identificar o “como” da aprendizagem e o professor perceber como e o que os alunos estão aprendendo.

Por fim, a terceira e última pergunta básica para a planificação das atividades por meio dos princípios do DUA permite problematizar: de que forma é possível estimular e despertar o interesse e a motivação para o envolvimento dos alunos? Dessa maneira, essa última questão está articulada as duas primeiras mostrando que as questões e os princípios didaticamente são apresentados de modo separados, mas eles compõem uma rede conectada e dependente entre si visando o acesso ao currículo, à aprendizagem, superando as barreiras de aprendizagem. Comumente, professor nesse momento deve priorizar o “porque e para que” os alunos estão aprendendo isso, ou seja, destacar a

importância da aprendizagem, do conteúdo para formação educativa de seus alunos.

Visando representar este processo de elaboração do planejamento, na imagem 3 expomos os objetivos de cada princípios para que o professor possa se subsidiar nesse processo investigativo de organização de sua atividade de ensino em uma perspectiva inclusiva.

Imagem 3: Princípios básicos do DUA para o planejamento docente na perspectiva inclusiva



Fonte: Cast (2011)

Saito e Ulbricht (2012) afirmam que para elaboração das atividades a partir dos conteúdos a serem ensinados em sala de aula em uma perspectiva inclusiva devemos perpassar pela discussão do planejamento que reconhece a diversidade como ponto de partida desse processo. Assim, as planificações que contemplam os princípios do DUA:

Envolvem um exercício de planejamento elaborado sobre as próprias práticas pedagógicas, requerendo o reconhecimento das diferenças e a constante reflexão para remodelar os recursos didáticos e contemplar as diferentes modalidades linguísticas (SAITO; ULBRICHT, 2012, p. 2.174).

Sondermann, Albernaz e Baldo (2013, p. 300) consideram que o DUA consiste não só em uma possibilidade de “criar condições de acesso à informação para todos e sim promover mudanças no processo de ensino e de aprendizagem, ou seja, uma ‘pedagogia acessível’”. Segundo os autores:

Muitos desafios emergem da implantação do UDL² no ambiente educacional e apesar de uma possível resistência inicial, os ganhos obtidos podem ser visualizados a curto prazo. Toda a ação provocada pela implantação do UDL faz com que o docente repense cada conteúdo e reflita sobre alternativas diversificadas para além da escrita, assim como, nas estratégias de ensino e nas formas de avaliação. "Todos" os alunos são beneficiados, independente das questões da deficiência, pois ao encontrar novas possibilidades em seu processo de aprendizado, eles tendem a uma maior motivação, tanto pela superação das dificuldades, quanto pela oferta de novos desafios (SONDERMANN; ALBERNAZ; BALDO, 2013, p. 307).

Sondermann e Albernaz (2013, p. 1) apresentam os princípios do DUA no que se refere ao conhecimento, estratégico e efetivo, pois “promovem um repensar a partir de novas práticas pedagógicas e acessibilidade, com foco e respeito à diversidade”. Assim:

[...] um conteúdo oferecido de múltiplas formas é algo relevante (Rede de Conhecimento), à estratégia de ensino e deve ser adotado de modo flexível, impactando diretamente no processo de ensino e de aprendizagem (Rede Estratégica). Ademais, devem ser admitidos em qualquer planejamento educacional, em

² *Universal Design for Learning* (UDL), tradução em Português: Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).

especial, aquele voltado a uma educação inclusiva. Os autores defendem, assim, que é papel da formação docente fornecer subsídios para que haja “domínio de conteúdo, conhecimento pedagógico e tecnológico, bem como orientações sobre a Educação Inclusiva (SONDERMANN; ALBERNAZ, 2013, p. 6).

Paralelo a isso, Tiziotto e Oliveira Neto (2010) e Tiziotto (2013), indicam que o planejamento docente subsidiado pelos princípios e as estratégias do DUA:

[...] demonstram potencial para diminuir a evasão dos alunos, melhorar a avaliação do recurso de aprendizagem, aumentar a motivação e a participação, uma vez que permite a acomodação de uma ampla variedade de preferências e capacidades individuais (TIZIOTTO; OLIVEIRA NETO, 2010, p. 8).

De tal modo, ressaltamos as indicações quanto à necessidade de formação docente, para que haja a implantação do DUA no planejamento de ensino, e a elaboração de atividades pedagógicas inclusivas. Esta preparação fornecerá subsídios teóricos e práticos aos professores e assim qualifique a prática pedagógica movida pela necessidade de ensinar e pela a necessidade de aprender dos alunos.

É evidente, na leitura crítica das pesquisas encontradas selecionadas que tiveram seus principais resultados relacionados à panificação dos princípios do DUA expostos aqui neste capítulo, que os autores apresentam uma preocupação com a inclusão educacional, ao mesmo tempo em que indica a aplicação dos pressupostos do DUA em qualquer contexto escolar. De modo geral ressaltam evidências qualitativas da aprendizagem dos alunos com ou sem deficiência após terem empregado o DUA e, ainda, apontam as possibilidades de novas implementações e de estudos sobre o DUA e inclusão educacional brasileira.

Considerações finais

Para finalizar este capítulo, retomamos nosso problema de pesquisa: De que maneira os princípios do DUA podem ser explicitados no planejamento docente visando satisfazer as necessidades de aprendizagem dos alunos?

Desse modo, reforçamos a importância do planejamento docente como uma ação indispensável para o exercício da docência, uma atividade de pesquisa e estudo, uma previsão das ações, uma reflexão sobre o que, para que e como ensinar e uma avaliação pedagógica do ensino e da aprendizagem tudo isso na perspectiva de promover a aprendizagem de todos.

Portanto, ao reconhecermos que os alunos são diferentes e apresentam modos diferentes de aprender um conteúdo, havendo ou não alunos com deficiência ou dificuldades de aprendizagem em sala de aula, a aplicação dos pressupostos do DUA amplia as possibilidades de se efetivar a aprendizagem dos alunos, tendo como consequência a possibilidade de se efetivar a educação inclusiva tão almejada.

Depreendemos que o DUA satisfaz necessidades formativas para o planejamento de atividades pedagógicas inclusivas e oferece subsídios teóricos e práticos aos docentes na planificação do conhecimento científico, na elaboração de recursos pedagógicos para utilização no processo de ensino e de aprendizagem dos alunos, com e sem deficiência, com e sem dificuldade de aprendizagem.

Ressaltamos, assim, a necessidade da formação docente para efetivação de uma educação para todos os alunos, que promova o acesso e a acessibilidade à escola, ao currículo e a aprendizagem.

Com vistas a suprir as necessidades de uma prática pedagógica inclusiva, o DUA tem representado uma possibilidade qualitativa em relação às intenções de efetivação da inclusão educacional, no contexto educacional brasileiro.

Diante desses elementos, percebemos que a organização da atividade de ensino, subsidiada pelos princípios orientadores do DUA, planifica as atividades, objetivos, recursos e estratégias pedagógicas, as intenções e práticas condizentes com o movimento da educação inclusiva, ou seja, visa a assegurar o direito de todos à educação por meio de um ensino organizado que satisfaça às necessidades de aprendizagem dos alunos.

Referências

BOCK, G. L. K.; SILVA, Solange Cristina da; SOUZA, Carla Peres. A audiodescrição como recurso de acessibilidade ao conhecimento no ensino superior a distância. In: **ESUS 2014 – IX Congresso Brasileiro de Ensino Superior a distância**, Florianópolis, ago/2014. Disponível em: < <http://esud2014.nute.ufsc.br/anais-esud2014/files/pdf/128036.pdf> >. Acesso em: 16 jan. 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 12 set. 2017.

CAST. **Design for Learning guidelines** – Desenho Universal para a aprendizagem. APA Citation: CAST, 2011. (Universal version 2.0. - www.cast.org / www.udlcenter.org – tradução).

CORREIA, S.; CORREIA, P. Acessibilidade e desenho universal. In: CORREIA, S.; CORREIA, P. **Educação Especial** - Diferenciação do Conceito à Prática. Porto: Gailivro, 2005. (Encontro Internacional). (p. 29–50)

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 34^a reimpressão. São Paulo: Cortez, 2012.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 6. ed. São Paulo: EPU, 2012.

MEO, G. Curriculum planning for all learners: Applying universal design for learning (UDL) to high school reading comprehension program.

Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, n. 52, v. 2, p. 21- 30, 2008.

MEYER, A.; ROSE, D.; GORDON, D. **Universal Design for Learning (UDL).** Estados Unidos: CAST, 2002.

MEYER, A.; ROSE, D.; GORDON, D. **Desenho universal para a aprendizagem: Teoria e Prática.** Wakefield, MA: ELENCO Professional Publishing, 2014.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva:** contextos sociais. Tradução Winddyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

NUNES, C.; MADUREIRA, I. Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. In: **Da Investigação às Práticas**, v.5, n. 2, p. 126 - 143, 2015. Disponível em: <<http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/5211/1/84-172-1-SM.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2017.

OMOTE, S. A formação do professor de educação na perspectiva da inclusão. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.) **Formação de educadores:** desafios e perspectivas. São Paulo: UNESP, 2003. (p. 153-169).

PRAIS, J. L. S.; ROSA, V. F. Organização da atividade de ensino a partir do Desenho Universal de Aprendizagem: das intenções às práticas inclusivas. **Revista Polyphonia**, vol. 25, n. 2, p. 359-374, Goiânia, jun/dez, 2014.

SAITO, D. S.; ULBRICHT, V. R. Learning Managent Systems and Face-to-Face Teaching in Bilingual Modality. In: **V IEEE Latin America Transactions**, v.10, n. 5, set/2012. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/285739220/Learning-Managent-Systems-and-Face-to-Face-Teaching-in-Bilingual-Modality#scribd>>. Acesso em: 16. jan. 2017.

SILVA, S. C. Ambiente virtual de aprendizagem Moodle: acessibilidade nos processos de aprendizagem na educação a distância/CEAD/UDESC. In: **ESUD 2013 - X Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância**, Belém/PA, jun/2013. Disponível em: <<http://www.aedi.ufpa.br/esud/trabalhos/oral/AT4/114280.pdf>>. Acesso em: 16 jan. 2017.

SOARES, M. T. N. **Programa Educação Inclusiva Direito à Diversidade: Estudo de caso sobre a estratégia de multiplicação de políticas públicas.** Dissertação de Mestrado. Paraíba: UFP, 2010.

SONDERMANN, D. C. V.; ALBERNAZ, J. M. O Universal Design for Learning - Design Universal para Aprendizagem na criação de materiais instrucionais para a modalidade à distância: possibilidades e reflexões a partir da Educação Inclusiva. In: **Revista Papers**, 2013. Disponível em: <<http://www.laclo.org/papers/index.php/laclo/article/view/106>>. Acesso em: 16. jan. 2017.

SONDERMANN, D. V. C.; ALBERNAZ, J. M.; BALDO, Y. P. Em busca da Educação Inclusiva na Educação a Distância: reflexões e possibilidades por meio do Universal Design for Learning. In: **Nuevas Ideas en Informática Educativa**, TISE 2013. Disponível em: <<http://www.tise.cl/volumen9/TISE2013/300-307.pdf>>. Acesso em: 16 jan. 2017.

TIZIOTTO, S. A. **O design universal na editoração de material didático como agente motivador e estimulador da autoeficácia para a aprendizagem.** (Dissertação de Mestrado). São Carlos: Universidade de São Paulo, 2014. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/18/18157/tde-04072013-093527/en.php>>. Acesso em: 16 jan. 2017.

TIZIOTTO, S. A.; OLIVEIRA NETO, J. D.. Design universal: solução para a acessibilidade no ensino superior a distância. In: **Congresso Internacional de Educação a Distância**. São Carlos, 2010. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2010/cd/252010194434.pdf>>. Acesso em: 16 jan. 2017.

Capítulo IV

Caracterização do processo de avaliação e encaminhamentos de alunos com necessidades educacionais especiais

Gislaine Semcovici Nozi

Josiane Rodrigues Barbosa Vioto

Celia Regina Vitaliano

Introdução

Este capítulo está relacionado aos estudos que temos desenvolvido junto ao grupo de pesquisa “Educação para a Inclusão” e tem por objetivo caracterizar o processo de avaliação e encaminhamentos de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental que apresentam dificuldades de aprendizagem, sob a perspectiva de seus professores.

O que nos motivou a realizar este estudo foi a necessidade de analisar como tem ocorrido o processo de encaminhamento para a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), bem como a identificação das necessidades educacionais especiais (NEE) dos alunos considerados público-alvo desse atendimento.

Manzini (2013, p. 163), ao estudar variáveis relacionadas à SRM, identificou que os motivos pelos quais os alunos são encaminhados para ela é um dos aspectos que merecem ser investigados, já que eles dão indícios se há ou não um processo

sistemático de avaliação. Ele acrescenta que “essa avaliação deveria ser estudada para se verificar a existência ou não de parâmetros de avaliação, ou normativas de encaminhamento de alunos alvos da Educação Especial”. Além disso, o autor avalia que ao se identificar quem avalia e quem prescreve o encaminhamento é possível identificar indícios se o motivo da ida do aluno para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Sala de Recursos, é educacional.

Destacamos que na rede municipal de ensino em questão, as professoras¹ da SRM são profissionais especializadas em Educação Especial e, portanto, habilitadas para o Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2008), cabe à elas receberem as fichas de encaminhamento para avaliação psicoeducacional, que são devidamente preenchidas pelas professoras e coordenadores pedagógicos das escolas.

De modo geral, pelo fato de vivenciarmos todas as etapas do processo de avaliação em nossa atuação profissional², observamos que os professores das classes comuns apresentam dificuldades em avaliar e identificar as necessidades educacionais dos alunos, por falta de conhecimentos teóricos e técnicos para fazer isso no dia a dia da sala de aula. Esses professores geralmente recorrem aos profissionais especialistas da SRM ou de outras áreas (psicólogos, médicos, etc.) para a realização dessa tarefa de forma “terceirizada”. Muitas vezes, alguns alunos são encaminhados para avaliação externa à sala de aula, antes mesmo que a própria escola reflita sobre as possíveis causas destas dificuldades.

Considerando esse contexto avaliamos ser importante analisarmos as queixas e os motivos de encaminhamentos apontados pelos professores da classe comum e os resultados

¹ Utilizaremos apenas a expressão “professoras” por termos conhecimento de que apenas profissionais do sexo feminino exercem essa função nesta rede de ensino.

²² As duas primeiras autoras atuam no Atendimento Educacional Especializado, em Sala de Recursos Multifuncional.

advindos do processo de avaliação decorrente de suas solicitações de avaliação. Por meio desse estudo podemos identificar como e quais são os aspectos que os referidos professores consideram que interferem na aprendizagem de seus alunos. Justifica-se também porque a avaliação das necessidades educacionais é uma dimensão importante do processo educacional inclusivo, já que é por meio dela que os docentes podem fazer a identificação e valorização das habilidades e competências dos alunos e não apenas constatar as suas limitações. Além disso, não podemos esquecer que ao avaliar as NEE dos alunos o professor deve, além de identificar suas dificuldades e potencialidades, identificar as condições, recursos e procedimentos necessários para a superação das dificuldades encontradas.

Consideramos que identificar as lacunas formativas dos professores para que possam realizar a avaliação nas necessidades educacionais dos alunos é necessário para orientar a organização de propostas formativas, seja em nível de formação inicial, continuada ou em serviço, que visem eliminar essas lacunas. É preciso propiciar aos professores oportunidades nas quais possam ressignificar conceitos e práticas e desenvolverem a capacidade de avaliar e identificar as necessidades de qualquer aluno, com ou sem deficiência, sem a necessidade de terceirização desta tarefa.

A avaliação das necessidades educacionais especiais na perspectiva da educação inclusiva

Todos os alunos têm necessidades educacionais comuns que estão relacionadas ao processo de aprendizagem dos conteúdos escolares. Todos os alunos têm também necessidades educacionais individuais em função das suas características pessoais de aprendizagem como ritmo, interesses, estilos de aprendizagem, etc. Alguns alunos apresentam necessidades educacionais especiais temporárias ou permanentes em função de dificuldades acentuadas ou limitações decorrentes de ordem

biológica, psicológica, cultural, social, etc. e, por isso, necessitam de mais atenção, recursos e metodologias diferenciadas para aprender (BOLSANELLO et al, 2005).

Frente a essa realidade, um dos maiores desafios da escola na atualidade é identificar as necessidades educacionais dos alunos considerando as especificidades que envolvem o processo de aprendizagem visto que é por meio deste processo que o professor da sala de aula comum, no decorrer de sua prática de ensino, pode reorganizar seu planejamento e estratégias pedagógicas para que elas favoreçam o desenvolvimento acadêmico de todos os alunos, independente das características específicas que eles venham a apresentar no decorrer do processo de aprendizagem (FERNANDES; VIANA, 2009).

Considerando a diversidade de alunos inseridos no contexto escolar, bem como as especificidades que envolvem os processos de ensino e aprendizagem, é necessário que o professor, além de respeitar a individualidade dos alunos, recorra em sua prática pedagógica à recursos e estratégias que colaborem no diagnóstico das dificuldades e potencialidades apresentadas pelos alunos e, a partir de sua constatação, reorganize sua prática de ensino.

Para tanto, se faz necessário que a escola atente-se para a importância que avaliação adquire numa perspectiva educacional inclusiva e busque, a partir dela, direcionamentos para o atendimento das necessidades dos alunos, bem como para a participação ativa deles no processo de aprendizagem. É importante observar que a educação inclusiva depende também das atitudes dos professores frente aos alunos com NEE, das suas formas de perceber as diferenças na sala de aula, da sua habilidade para a identificação de potencialidades e dificuldades, bem como da sua capacidade para melhorar as práticas de ensino de forma a atender a todos os alunos sem distinção (FERNANDES; VIANA, 2009; NOZI, 2013).

Na coletânea “Saberes e práticas da inclusão: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2006, p. 9), é possível identificarmos que a avaliação na perspectiva inclusiva tem como princípio básico as seguintes acepções:

A avaliação é um processo compartilhado, a ser desenvolvido, preferencialmente, na escola, envolvendo os agentes educacionais. Tem como finalidade conhecer para intervir, de modo preventivo e/ou remediativo, sobre as variáveis identificadas como barreiras para a aprendizagem e para a participação, contribuindo para o desenvolvimento global do aluno e para o aprimoramento das instituições de ensino.

Com base nas definições apresentadas no referido documento, entende-se que a avaliação das necessidades educacionais deve ser realizada no próprio contexto escolar, contando com a participação de toda a comunidade, ou seja: professores, equipe pedagógica e da família. Nesse contexto, o desenvolvimento da avaliação na perspectiva da educação inclusiva, deverá ser de modo processual e contínuo, considerando a identificação dos conhecimentos prévios, as potencialidades, as possibilidades, assim como as necessidades que comprometem o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos com NEE (BRASIL, 2006).

O resultado desse processo avaliativo poderá auxiliar o docente na organização de seu planejamento de ensino, levando em consideração as reais necessidades de seus alunos, contribuiu ainda para que ele conscientize-se de sua responsabilidade enquanto mediador e responsável pelo processo em questão, refletindo sobre sua prática pedagógica e reformulando-a quando necessário. Por meio da avaliação das necessidades educacionais que a escola pode fazer a identificação dos tipos de recursos educacionais necessários, sejam eles humanos ou materiais que a

ela deverá disponibilizar para que o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem dos alunos com NEE aconteça de forma progressiva e satisfatória (BRASIL, 2006).

Na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), também encontramos destaque para a avaliação das necessidades educacionais no contexto escolar. Encontra-se estabelecido no referido documento que a avaliação pedagógica realizada no contexto escolar deve ter como prioridades os seguintes aspectos: a identificação de conhecimentos prévios dos alunos, desempenho em relação ao progresso individual, assim como as possibilidades de aprendizagens futuras, “prevalendo na avaliação os aspectos qualitativos que indiquem as intervenções pedagógicas do professor” (BRASIL, 2008, p. 11).

A avaliação para identificação de NEE deve ser encarada como um momento privilegiado, considerando a possibilidade do professor identificar as características específicas de seus alunos, bem como as habilidades apresentadas por eles que poderão ser aperfeiçoadas mediante intervenções pedagógicas adequadas.

Os procedimentos que envolvem a avaliação na perspectiva da educação inclusiva devem possibilitar informações precisas sobre o desenvolvimento da aprendizagem do aluno, tais como: as estratégias que ele utiliza frente à determinadas situações de aprendizagem; os recursos que se faz necessário para que possa participar e realizar as atividades a serem desenvolvidas no contexto da sala de aula; suas habilidades considerando o que é capaz de fazer com autonomia, ou a necessidade de mediação de outros. Todos esses aspectos poderão contribuir, significativamente, na elaboração de estratégias de ensino próprias e adequadas às especificidades apresentadas por cada aluno no processo de aprendizagem (BORTOLOZZO, 2007).

Na perspectiva da educação inclusiva a avaliação torna-se uma estratégia fundamental, já que por meio dela será possível identificar e atender as NEE dos alunos, habilidade esta que é

destacada por pesquisadores como uma das mais importantes para práticas pedagógicas inclusivas (NOZI; VITALIANO, 2014).

É certo que a avaliação das NEE no contexto escolar é um dos requisitos básicos para se pensar na organização dos planejamentos de ensino a serem desenvolvidos pelos professores regentes, todavia, algumas pesquisas apontam que estes profissionais não se sentem preparados para a identificação das dificuldades de aprendizagem e das NEE apresentadas pelos alunos (GUSTSACK, RECH, 2010; VIOTO, 2013; PINTO, 2015).

Vioto (2013), ao desenvolver uma pesquisa colaborativa junto à gestão pedagógica de uma escola municipal localizada ao norte do Paraná, identificou que os professores regentes, em sua maioria, têm consciência da importância de avaliarem seus alunos e identificando as suas necessidades educacionais, bem como os aspectos que dificultam o processo de aprendizagem, no entanto, afirmaram não estarem preparados para realizar a referida avaliação, delegando ao professores especialistas (professores da SRM) o desenvolvimento dos procedimentos avaliativos, justificando essa “terceirização” ao fato de não possuírem conhecimentos e habilidades suficientes que os possibilitem desenvolver a referida prática avaliativa.

Os dados levantados na pesquisa supracitada nos possibilitam afirmar que embora tenhamos avançado no conhecimento sobre avaliação na perspectiva da educação inclusiva, na prática a identificação das necessidades educacionais dos alunos é considerada pelos professores das classes comuns como responsabilidade dos professores especialistas, como se estes últimos fossem os únicos responsáveis pela avaliação do aluno dentro do contexto escolar (VIOTO, 2013).

É fato que os professores especialistas, assim como todos que pertencem à comunidade escolar, têm a responsabilidade de contribuir para que a escola se torne, de fato, inclusiva, trabalhando colaborativamente junto aos professores regentes, contribuindo com o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos,

especialmente àqueles que apresentem NEE. No entanto, é importante que os professores regentes das classes comuns desenvolvam habilidades para avaliar seus alunos, especialmente àqueles que apresentem dificuldades no processo de aprendizagem, visando identificar caminhos e estratégias que lhes possibilitem reorganizar a práticas de ensino a partir da identificação das necessidades educacionais apresentadas pelos alunos.

Além disso, já que constatamos que a prática mais recorrente em relação à avaliação das NEE é feita pelos profissionais da Educação Especial, consideramos importante a realização de estudos que apresentem como estados e municípios têm se organizado em relação a esse processo; como acontece o encaminhamento dos alunos público-alvo da Educação Especial para as SRM; quais recursos e critérios utilizam para esse encaminhamento e quais os profissionais envolvidos, conforme indicou Manzini (2013).

Descrição da pesquisa

A pesquisa caracteriza-se como uma análise documental, já que teve como objeto de análise relatórios de avaliações psicoeducacionais. O escopo do estudo consistiu em 46 relatórios de avaliação psicoeducacional que foram realizadas entre o primeiro semestre de 2014 e o primeiro semestre de 2017.

Para cada unidade escolar desta rede de ensino há uma professora do AEE, profissional habilitada em Educação Especial, responsável por orientar e colaborar no processo de inclusão escolar, bem como realizar avaliações e outros encaminhamentos que se fizerem necessários para que os alunos que apresentam deficiências, transtornos, Altas habilidades/Superdotação e

dificuldades de aprendizagem específicas³, ou indícios delas, sejam devidamente atendidos em suas necessidades. A coordenação pedagógica de cada escola recebe orientações do setor responsável pela Educação Especial da rede de ensino em questão sobre quais casos são passíveis de avaliação e como proceder neste encaminhamento. Essas orientações são esclarecidas e retomadas constantemente pelas avaliadoras junto às coordenação pedagógica das escolas que, conseguinte, devem orientar os professores.

O setor responsável pela Educação Especial orienta para que o encaminhamento e a avaliação psicoeducacional aconteça do seguinte modo:

1. A coordenação pedagógica, junto com a professora gerente, deve analisar se há indícios de que questões que extrapolam os aspectos pedagógicos estão interferindo no desenvolvimento e aprendizagem do aluno a ponto de ser um caso para avaliação de especialistas.
2. Considerada a necessidade de avaliação, a professora regente, com o auxílio da coordenação pedagógica, preenche uma ficha denominada “Ficha de Encaminhamento- Avaliação psicoeducacional no contexto escolar”, na qual devem apresentar informações sobre o aluno em relação aos seguintes aspectos: dados de identificação do aluno; histórico escolar; queixas referentes ao desempenho pedagógico do aluno; assiduidade e participação do aluno nas atividades escolares; comportamentos apresentados nos diversos contextos e ambientes e situações escolares; providências adotadas pela escola em relação às queixas apresentadas; outros atendimentos que o aluno recebe; outras informações necessárias e hipóteses levantadas pelos profissionais da escola referente ao caso.
3. Preenchida a ficha, esta deve ser entregue para a professora da SRM, responsável pela avaliação, que irá novamente analisar junto com a coordenação pedagógica da escola se o caso é passível de avaliação naquele momento ou se algumas medidas pedagógicas poderão ser

³Na rede de ensino em questão o público-alvo da Educação Inclusiva é mais alargado, estando em consonância com a legislação do estado do Paraná, que contempla também como alunos da Educação Especial aqueles que apresentam Transtornos do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e alunos com dificuldades de aprendizagem específicas.

adotadas antes do processo de avaliação, a fim de verificar se as dificuldades do aluno persistirão.

4. Selecionado o caso, a avaliadora, com base nas queixas apresentadas na ficha de encaminhamento, irá levantar suas hipóteses e selecionar os instrumentos e procedimentos avaliativos que ajudarão a compreender o caso. Ao final da investigação é redigido um relatório de avaliação psicoeducacional que é dividido em: I) Dados de identificação; II) Motivo do encaminhamento; III) Análise do caso; IV) Conclusão e encaminhamentos; V) Medidas de intervenção.

Para analisar o material organizamos três planilhas de acordo com as divisões identificadas nos relatórios de avaliação: Planilha 1- Dados de identificação das escolas, alunos, professores e avaliadores e os principais motivos de encaminhamentos para avaliação psicoeducacional feitos pelos professores das classes comuns; Planilha 2: Aspectos avaliados pelas profissionais da SRM durante o processo de avaliação de cada aluno; Planilha 3: Instrumentos, recursos e procedimentos utilizados no processo de avaliação e encaminhamentos.

Conforme íamos realizando a leitura de cada relatório de avaliação procedemos ao acréscimo de novos elementos na planilha e assinalamos os itens elencados em cada relatório. Ao final, contabilizamos todas os dados e identificamos a frequência de cada item, a fim de apresentá-los na análise e discussão.

Foram avaliados os casos de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental de três escolas de uma rede pública de ensino. Essas escolas eram localizadas em três regiões diferentes da cidade e foram por nós identificadas pelos códigos: E1, E2, E3. Foram responsáveis pelas avaliações duas professoras da SRM, a partir de agora denominadas como AV1 e AV2, que eram as responsáveis pela avaliação dos casos encaminhados pelas referidas escolas. Como E1 e E2 são escolas de pequeno porte eram atendidas pela mesma profissional (AV2). A profissional AV1 atendia apenas a escola E3, por essa ser de grande porte. Na tabela abaixo apresentamos essas informações.

Quadro 1- Caracterização dos processos avaliativos analisados.

Escolas	Avaliadora	Ano de realização das avaliações analisadas	Total de avaliação por escola
E 1	AV2	2014 e 2015	14
E 2	AV2	2014 e 2015	8
E 3	AV 1	2016 e 2017	24

Fonte: Elaboração própria.

As 46 avaliações foram realizadas a partir do encaminhamento feito por 22 professores que foram identificadas por P. Os professores P1 ao P11 são da E3 e os professores P12 ao P22 são das escolas E1 e E2. A maior parte dos casos encaminhados para avaliação eram de alunos do 2º ano e 3º ano, conforme aponta o quadro abaixo:

Quadro 2- Relação idade/série e quantidade de avaliações.

Ano/Turma	Idade média dos alunos por ano	Quantidade de avaliações por ano/série	Professoras que fizeram o encaminhamento
1º	6,2	5	P2, P14, P23
2º	7,0	13	P1, P8, P9, P12, P17, P18, P20, P22
3º	8,8	21	P4, P5, P6, P11, P13, P15, P19, P21, P23
4º	9,8	5	P7, P16
5º	12,0	2	P3, P10

Fonte: Elaboração própria.

Em relação aos motivos de encaminhamentos, estes foram organizados e classificados a partir da leitura das queixas apresentadas pelos professores num campo específico da ficha de encaminhamento denominado “motivo da queixa”.

Quadro 3- Motivos de encaminhamentos relacionados aos conhecimentos matemáticos.

Conhecimentos matemáticos	E1	E2	E3	Frequência total
Reconhecimento dos números	2	0	21	23
Valor posicional dos números	1	0	0	1
Compreensão do Sistema de Numeração Decimal	2	2	18	22
Dificuldade em efetuar cálculos	1	2	6	9
Dificuldade em compreender situações problemas	0	2	5	7

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 4- Motivos de encaminhamentos relacionados às habilidades de leitura e escrita.

Habilidades de leitura e escrita	E1	E2	E3	Frequência total
Dificuldades em estabelecer relação letra/som	5	4	20	29
Dificuldade em avançar na hipótese da escrita alfabética	8	4	13	25
Dificuldade na leitura	6	4	15	25
Dificuldade em interpretar textos	4	3	5	12
Dificuldade de organizar as ideias	0	1	0	1

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 5- Motivos de encaminhamentos relacionados à aspectos comportamentais.

Aspectos comportamentais	E1	E2	E3	Frequência total
Comportamento agitado	3	1	7	11
Agressividade	0	1	7	8
Desatenção	6	4	16	26
Dificuldade de socialização	3	3	0	6
Dificuldade em cumprir regras	5	2	0	7
Dificuldade em seguir instruções verbais	6	3	0	9
Desorganização	3	1	0	4
Apatia/desmotivação	7	2	0	9

Fonte: Elaboração própria.

De modo geral, verificamos que as três escolas encaminharam os alunos para avaliação quando identificaram que eles não estavam no nível de alfabetização considerado adequado para sua idade/série. Na escola E3, no entanto, as professoras apontam também para as dificuldades dos alunos no domínio de conhecimentos numéricos e comportamento desatento. Houveram dois casos, um em E1 e um caso em E2 que os alunos apresentavam desenvolvimento acadêmico satisfatório, no entanto, aspectos do desenvolvimento social chamavam a atenção dos professores, o que os levaram a solicitar avaliação específica.

Quadro 6- Procedimentos utilizados no processo de avaliação.

Procedimentos	Frequência
Avaliação individual	46
Observação no contexto	40
Entrevista com professores	34
Análise do material do aluno	39
Entrevista com pais ou responsáveis (anamnese)	22

Fonte: Elaboração própria.

Podemos observar que dentre os procedimentos adotados no processo de avaliação há a previsão de entrevista com professores e responsáveis pelo aluno, esse procedimento é muito relevante e atende ao que preconiza os documentos orientadores para avaliação das NEE (BRASIL, 2006). Sabe-se que o envolvimento da família e de outros docentes envolvidos no processo de aprendizagem do aluno, como professores de Educação Física, por exemplo, é fundamental no processo de identificação das necessidades educacionais (SIM-SIM, 2005).

Em todos os 46 casos analisados a avaliação individual foi um dos procedimentos adotados. Sim-Sim (2005, p.34) também considera pertinente que esse procedimento seja adotado nas avaliações que objetivam identificar as NEE dos alunos, pois por meio dele é possível o avaliador identificar as estratégias cognitivas e metacognitivas de cada criança “conscientização de seus saberes, das atitudes [...] o que ao

nosso entender é particularmente relevante quando se pretende intervir no âmbito das dificuldades de aprendizagem”.

A avaliação no contexto, identificada em 87% dos casos analisados, é uma estratégia fundamental, pois a observação no ambiente natural revela características individuais do aluno como imaginação, sensibilidade, afetividade, bem como conhecimentos, capacidades, atitudes e comportamentos importantes de serem observados pelo avaliador. É uma oportunidade de se observar também o clima emocional da turma de modo geral e em relação ao aluno em situação de avaliação e, sobretudo, analisar a prática pedagógica do professor, o modo como ele organiza a sala de aula, os atendimentos e orientações que oferece aos alunos com dificuldades. Tais dados são importantes para que no momento oportuno, o avaliador possa contribuir com *feedbacks* positivos sobre o trabalho do professor e/ou com orientações específicas em relação ao que precisa ser aprimorado.

A análise do material do aluno, observada em 85% dos casos analisados, configura-se uma importante etapa do processo de avaliação para identificação das NEE, pois fornece pistas se as atividades desenvolvidas pelo professor da sala de aula comum atendem às condições e necessidades do aluno.

Quadro 7- Aspectos avaliados.

Aspectos avaliados	Frequência
Processos mentais básicos	44
Noções e conceitos	43
Senso numérico	44
Senso espacial	44
Capacidade de análise e síntese	46
Habilidades básicas	46
Percepção e discriminação visual	12
Percepção e discriminação auditiva	30
Consciência fonológica	37
Nível de escrita	44
Leitura e interpretação de textos	43

Fonte: Elaboração própria.

Oliveira e Campos (2005, p. 54-55) explicam que “os instrumentos de avaliação devem informar o desenvolvimento atual da criança, a forma como ela enfrenta determinadas situações de aprendizagem, os recursos e o processo que faz uso em determinada atividade”. O processo de avaliação psicoeducacional deve também servir para informar quais as áreas de desenvolvimento acadêmico do aluno estão em defasagens, em quais ele apresenta bom domínio e os tipos de atividades que ele ainda não consegue fazer sozinho mas que, com orientação e atenção individualizada e mediação do professor ele é capaz de realizar. Por meio dessa investigação é possível então traçar estratégias personalizadas para cada aluno.

Conforme explicou Sim-Sim (2005), a definição de: Quem avaliar? Como avaliar? Para quê avaliar? Condiciona a escolha dos instrumentos utilizados na avaliação e as situações pedagógicas e competências que serão privilegiadas neste processo. Neste sentido, parece-nos que esta rede de ensino tem estabelecido certo nível de organização para atender à essas questões.

Com base nos resultados advindos desse processo, AV1 e AV2 solicitaram outros encaminhamentos que a seguir serão explicitados no quadro 8.

Quadro 8- Encaminhamentos.

Tipo de encaminhamento	Frequência
Avaliação complementar (testes psicológicos padronizados)	23
Avaliação fonoaudiológica	4
Avaliação oftalmológica	2
Avaliação neurológica	8
Apoio psicológico	8
Avaliação de condições gerais de saúde	3
Contraturno	13
Apoio pedagógico em SRM (sem matrícula)	7
Matrícula na SEM	13
Nenhum encaminhamento, apenas adequações pedagógicas	4

Fonte: Elaboração própria.

Podemos observar que, dos 46 alunos avaliados, 13 deles, ou 28%, foram matriculados na SRM por serem público-alvo da Educação Especial no município, sendo que dez deles apresentaram diagnóstico de deficiência intelectual, um de deficiência auditiva, dois com diagnóstico de Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Outros sete alunos, ou 15%, foram encaminhados para SRM para receber apoio pedagógico (sem matrícula), sendo seis alunos por apresentarem potencial intelectual no limite esperado para sua faixa etária e um com hipótese de TDAH aguardando confirmação do relatório médico. Um aluno encaminhado para matrícula em SRM também foi encaminhado para avaliação fonoaudiológica, indicando que além de um transtorno ou deficiência tinha também dificuldades de ordem fonológica.

Quatro casos, ou 8% das avaliações analisadas, não tiveram qualquer encaminhamento além de orientações para adequações pedagógicas indicadas pela avaliadora ao professor da sala de aula comum, deixando claro que não eram casos que requeriam qualquer avaliação especializada. Outros 13 alunos, ou 28%, foram encaminhados para o Contraturno. Estes casos também dão indícios que as dificuldades destes alunos eram apenas de ordem pedagógica, não requerendo avaliação especializada.

Esses dados evidenciam que, dos casos analisados, apenas 43 % deles realmente requeriam uma avaliação profissional especializada já que os demais casos poderiam ser resolvidos por meio de uma investigação feita pelos próprios professores com o apoio de seus coordenadores pedagógicos e da família, que poderiam fornecer dados sobre a rotina dos alunos, aspectos gerais de saúde, relações familiares, etc. que poderiam indicar pistas do porquê o aluno apresentar dificuldades na escola.

Contudo, conforme apontaram as pesquisas realizadas por Vioto (2013) e Oliveira e Campos (2005), embora os professores reconheçam que a avaliação da aprendizagem é um dos aspectos

mais importantes no processo educacional inclusivo, ainda sentem-se despreparados para realizar tal tarefa e acreditam que os profissionais mais indicados são os especialistas.

Oliveira e Campos (2005) explicam que o campo educacional buscou historicamente no diagnóstico médico e mais atualmente no diagnóstico clínico, a explicação para os casos de crianças que apresentavam dificuldades escolares, focando os problemas de aprendizagem em questões intrínsecas e individuais do aluno, desencadeando o que conhecemos por “patologização do ensino”. Por isso, as autoras explicam que, no imaginário dos professores, se as dificuldades do aluno são oriundas de causas orgânicas, como poderão avaliar a competência dos alunos?

Por isso, concordamos com Beyer (2006) quando ele diz que a avaliação da aprendizagem é um dos elementos mais importantes da educação inclusiva mas, para realizá-la a contento, é preciso novas formas de se pensar a avaliação, pois neste modelo educacional a comparação entre os alunos e a utilização de um mesmo critério ou mesmas medidas para crianças diferentes não é adequado. Ele sugere que o processo deve ocorrer de forma contínua e formativa, com vistas a informar ao professor os avanços obtidos pelos alunos e quais dificuldades ainda persistem no processo de aprendizagem.

Além disso, acrescentamos a necessidade de que os professores recebam formação específica para que compreendam que “mais do que conhecer as patologias dos alunos e os limites de seu desenvolvimento, o processo de inclusão enfatiza as condições de aprendizagem desses alunos e o seu nível de competência curricular” (OLIVEIRA; CAMPOS, 2005, p. 73).

Considerações finais

Apresentamos neste estudo a caracterização do processo de identificação das necessidades educacionais de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental de três escolas de uma rede pública

de ensino. O levantamento foi feito por meio de uma análise documental dos processos de avaliações psicoeducacionais realizadas entre os anos de 2014 e 2017 por duas profissionais do AEE que atendiam a demanda de avaliação para identificação das NEE dos alunos destas três escolas.

Constatamos que na rede de ensino em questão há um processo sistemático e uma organização estabelecida para a identificação das NEE e encaminhamento para SRM, bem como estratégias, recursos e encaminhamentos bem definidos para este processo. Essa condição favorece o trabalho dos professores especialistas que conduzem as avaliações, bem como deixa claro para as escolas a sistemática adotada para encaminhamento de alunos para a SRM, já que na rede de ensino em questão, esse encaminhamento está condicionado, mesmo com a existência de um laudo médico a priori, à realização da avaliação psicoeducacional no contexto escolar.

Observamos que, apesar deste processo ocorrer de forma bem organizada nesta rede de ensino e dos profissionais especialistas terem formação técnica e teórica consideradas necessárias para a realização da identificação das NEE, é preciso investir para que os professores da classe comum sejam capazes de participar de forma mais ativa neste processo, pois do modo como ele está organizado favorece a “terceirização” da identificação das dificuldades dos alunos encaminhados para avaliação, já que a ficha de encaminhamento por eles preenchida não leva os docentes, antes de mais nada, à uma reflexão crítica sobre a prática pedagógica adotada junto aos alunos que apresentam dificuldades. Fato que, por sua vez, leva ao encaminhamento para avaliação de alunos que não apresentam dificuldades de aprendizagem decorrentes de fatores intrínsecos mas, sobretudo, decorrentes de problemas no contexto de ensino e aprendizagem no qual estão inseridos.

Esperamos que este capítulo possibilite reflexões acerca do processo de avaliação dos alunos com NEE, sobre a importância de

se compartilhar essa tarefa com todos os professores e profissionais da escola, bem como a percepção do quanto necessitamos investir na formação inicial, continuada e em serviço dos professores da classe comum para o desenvolvimento de tal processo.

Referências

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

BOLSANELLO, M. A. et al. *Educação especial e avaliação de aprendizagem na escola regular (caderno 1)*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. - Curitiba: UFPR, 2005. Disponível em: < http://www.cinfop.ufpr.br/pdf/colecao_1/educ_esp_7.pdf>. Acesso em: 30 out. 2017.

BORTOLOZZO, A. R. S. *Banco de dados para o uso das tecnologias de informação e comunicação na prática pedagógica de professores de alunos com necessidades educacionais especiais*. 2007. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba.

BRASIL. *Saberes e Práticas da Inclusão: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais*. Brasília, 2006. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/avaliacao.pdf>>. Acesso em: 26 out. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, 2008. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>>. Acesso em: 27 out. 2017.

FERNANDES, T. L. G.; VIANA, T. V. Alunos com necessidades especiais (NEEs): avaliar para o desenvolvimento pleno das capacidades. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 20, n. 43, p. 305-318, out. 2017. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1495/1495.pdf>. Acesso em 25 out. 2017.

- GUSTSACK F.; RECH M. K. Inclusão e avaliação de alunos com necessidades educacionais especiais. *Roteiro*, Joaçaba, v. 35, n. 1, p. 95-114, jan./jun. 2010. Disponível em: <file:///C:/Users/pc/Downloads/229-698-1-PB.pdf>. Acesso em 29 de out. 2017.
- MANZINI, E. J. Possíveis variáveis para estudar as salas de recursos multifuncionais. In: JESUS, D. M de; BAPTISTA, C. R.; CALADO, K. R. M (orgs.). *Prática pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado*. Araraquara, São Paulo: Junqueira&Marin, 2013, p. 151-176.
- NOZI, G. S. *Análise dos saberes docentes recomendados pela produção acadêmica para a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais*. Dissertação (Mestrado em Educação). 2013. 18of. Universidade Estadual de Londrina, Londrina.
- NOZI, G. S.; VITALIANO, C. R. Habilidades necessárias ao professor para promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: MARQUEZINE, M.C; CONEGLIAN, A.L.O; ALMEIDA, J.J.F. *Formação de professores e atuação de pais na educação de alunos com necessidades educacionais especiais*. ABPEE: São Carlos, 2014. p. 186-206.
- OLIVEIRA, A. A. S; CAMPOS, T. E. Avaliação em Educação Especial: o ponto de vista do professor de alunos com deficiência. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 16, n. 31, jan-jun. 2005, p. 51-78. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1222/1222.pdf>> Acesso em: 27 out. 2017.
- PINTO P. M. A. *Atitudes dos professores do 1º ciclo face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular*. 2015. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Fernando Pessoa. UFP. Porto.
- SIM-SIM, I. *Necessidades Educativas Especiais: dificuldades da criança ou da escola?* Lisboa: Texto Editores, 2005.
- VIOTO. J. R. B. *O papel do supervisor pedagógico no processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: uma pesquisa colaborativa*. 2013.164 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina. Londrina.

Capítulo V

Concepções de discentes do curso de pedagogia sobre educação inclusiva e educação especial

Carla Cristina Marinho

Introdução

A qualidade da relação interpessoal entre professor e aluno apresenta-se como um dos fatores essenciais para o favorecimento do aprendizado. Logo, variáveis pessoais de futuros professores precisam ser consideradas no processo de formação, visto que podem afetar profundamente a natureza das ações pedagógicas desenvolvidas por eles na sua relação com alunos com diferentes características, incluindo aqueles que apresentam diferenças ou dificuldades especiais.

Na formação inicial de professores, sem dúvida, é preciso mais que disseminar ensinamentos sobre a educação na diversidade e prover experiências práticas de ensino inclusivo (OMOTE, 2001). Futuros professores requerem devida condução para a realização de reflexões e questionamentos constantes a respeito de suas concepções, seus valores, suas atitudes e os efeitos destas sobre seus alunos.

O processo de formação precisa ser capaz de lidar com características psicossociais de futuros professores, tais como suas

concepções sobre Educação Inclusiva e Educação Especial, levando-os a refletirem sobre elas e eventualmente modifica-las em consonância com as demandas efetivas do processo de ensino e aprendizagem.

O desafio, portanto, é mudar as concepções de futuros professores sobre Educação Inclusiva e Educação Especial amparadas no senso comum, para que possam orientar ações pedagógicas capazes de promover ensino de qualidade a todos os alunos.

Para que se altere o discurso de senso comum a respeito da Educação Inclusiva e Educação Especial, é preciso que “[...] novos discursos sejam incorporados, o que envolve uma conscientização por parte dos falantes, das diferentes formas de discurso e suas implicações” (MENDES, 2001, p. 56).

No âmbito acadêmico, o conhecimento teórico e prático apresentado aos futuros professores pode ter relação com as concepções deles sobre Educação Inclusiva e Educação Especial.

Com o intuito de verificar tal hipótese, realizamos estudo com discentes do 1º e 4º anos de Pedagogia da UNESP de Marília, instituição que possui longa trajetória histórica na formação de pedagogos especializados em Educação Especial e que, atualmente, vem se esforçando para formar pedagogos para a atuação docente na Educação Infantil, Ensino Fundamental e para a Gestão de Sistemas Educacionais e de Ensino, a partir de uma perspectiva inclusiva.

O curso de Pedagogia de tal instituição – com a finalidade de preparar seus discentes para receberem em suas salas de aulas e/ou escolas alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação – oferece uma matriz curricular que contempla amplamente as temáticas da Educação Inclusiva e Educação Especial, bem como oferta o aprofundamento em Educação Especial, no último semestre do curso, quando os estudantes fazem opção pela área na qual pretendem fazer o seu aprofundamento.

No tronco comum da matriz curricular desse curso, entre o primeiro semestre do 1º ano e primeiro semestre do 4º ano, são oferecidas cinco disciplinas obrigatórias totalizando 270 horas/aula e três disciplinas optativas com carga horária total de 135 horas/aula. No Aprofundamento em Educação Especial, no segundo semestre do 4º ano, são oferecidas cinco disciplinas obrigatórias com carga horária total de 300 horas/aula. Portanto, todos os Pedagogos formados nesse curso têm de 270 a 405 horas/aula e os que fazem Aprofundamento em Educação Especial, de 570 a 705 horas/aula de conteúdos relativos a Educação Inclusiva e Educação Especial (MARINHO; OMOTE, 2017).

Em busca de aprofundamento sobre variáveis capazes de influenciar a relação interpessoal entre professor e alunos com diferentes características, incluindo alunos público-alvo da Educação Especial e, conseqüentemente, o processo de ensino e aprendizagem, tivemos por objetivo verificar a relação entre as concepções de Educação Inclusiva, as de Educação Especial por parte de discentes do curso de Pedagogia da UNESP de Marília, e a matriz curricular do referido curso.

Método

Foram participantes da pesquisa 177 discentes do curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, *campus* de Marília.

A primeira etapa de coleta de dados foi realizada no início do primeiro semestre do 1º ano de Pedagogia e no início do segundo semestre do 4º ano de Pedagogia, isto é, início dos aprofundamentos. Nesta etapa, participaram 107 discentes do 1º ano de Pedagogia e 70 discentes do 4º ano de Pedagogia. Esses estudantes foram selecionados em função da presença nas salas de aulas nos dias em que a coleta de dados foi realizada.

A segunda etapa de coleta de dados foi feita ao final do segundo semestre do 4º ano de Pedagogia, isto é, ao final dos

aprofundamentos. Nesta etapa, participaram 48 discentes do 4º ano de Pedagogia cuja seleção foi em função da participação na primeira etapa e presença nas salas de aulas nos dias em que foi realizada a coleta de dados.

Foi utilizada a Escala de Concepções acerca de Educação Inclusiva e Educação Especial (MARINHO, 2013)¹. Trata-se de um instrumento de mensuração, cujo objetivo é identificar concepções sobre Educação Inclusiva e Educação Especial. A escala contém 20 itens, sendo dez atinentes à concepção de Educação Inclusiva e dez atinentes à concepção de Educação Especial. Cada item é constituído por três enunciados com conteúdos que representam três categorias conceituais referentes à concepção de Educação Inclusiva ou de Educação Especial.

As categorias conceituais referentes à concepção de Educação Inclusiva compreendem: sinonímia com a expressão *inclusão escolar*, sinonímia com a expressão *inclusão escolar de pessoas com deficiência* e sinonímia com a expressão *educação de qualidade*.

As categorias conceituais referentes à concepção de Educação Especial compreendem: modalidade educacional específica, modalidade de ensino transversal e modalidade educacional excludente.

Para cada um dos três enunciados de cada item da escala, há um espaço entre parênteses para o respondente indicar com qual enunciado concorda em primeiro lugar, assinalando 1 no parênteses correspondente ao enunciado; em segundo lugar, assinalando 2 no parênteses correspondente ao enunciado; e em terceiro lugar, assinalando 3 no parênteses correspondente ao

¹ A Escala de Concepções acerca de Educação Inclusiva e Educação Especial foi submetida à avaliação de juízes, aplicada em pesquisa (MARINHO, 2013) e a partir dos resultados dos dados obtidos por meio de sua aplicação constatou-se mediante análise a capacidade discriminativa das concepções de Educação Inclusiva e Educação Especial da referida escala (MARINHO, 2014). Além disso, o instrumento foi submetido à procedimentos para verificação de sua confiabilidade e os resultados alcançados foram satisfatórios (MARINHO, 2016).

enunciado. Caso o respondente discorde do conteúdo do enunciado deve assinalar com a letra D no parênteses correspondente ao enunciado. As respostas indicam o grau de concordância com o conteúdo de cada um dos três enunciados do item.

A aplicação da escala para os 107 discentes do 1º ano de Pedagogia ocorreu no início do primeiro semestre, pois eles não tinham cursado disciplinas que abordam as temáticas da Educação Inclusiva e da Educação Especial. Diferentemente, aos 70 discentes do 4º ano a aplicação da escala aconteceu no início do segundo semestre, isto é, início dos aprofundamentos, pois eles tinham cursado disciplinas que abordam as temáticas da Educação Inclusiva e da Educação Especial oferecidas em tronco comum.

Na segunda etapa, a escala foi reaplicada à 48 discentes do 4º ano de Pedagogia. A reaplicação ocorreu ao final do segundo semestre, isto é, ao final dos três aprofundamentos ofertados aos discentes para que possam aprofundar conhecimentos em áreas como Educação Infantil, Educação Especial e Gestão em Educação. Portanto, no momento da reaplicação, os discentes do 4º ano tinham tido acesso aos conhecimentos que abordam temáticas da área pela qual fizeram a opção por cursar ao longo do segundo semestre.

Para a realização das duas etapas de coleta de dados, primeiramente foi solicitado com antecedência aos docentes do curso de Pedagogia, quarenta minutos de suas aulas. O critério de escolha dos docentes para a realização da primeira etapa foi o de que estes não deveriam ministrar disciplinas referentes à temática da Educação Inclusiva e da Educação Especial aos estudantes de Pedagogia, visto que a aplicação durante aulas que abordam essas temáticas poderia enviesar as respostas dos discentes as questões do instrumento. Para a segunda etapa de coleta de dados, o critério de escolha dos docentes foi o de que estes, após o convite, deveriam apenas manifestar interesse em colaborar com a pesquisa por meio da concessão de parte do tempo de suas aulas.

Na primeira etapa, preliminarmente a aplicação da escala, foram dadas explicações sobre o formato do instrumento com o intuito de evitar o seu preenchimento equivocado e todas as demais informações para respondê-lo. Em seguida, foi entregue a cada um dos participantes a Escala de Concepções acerca de Educação Inclusiva e Educação Especial.

Na segunda etapa, os procedimentos realizados para a reaplicação da escala foram iguais aos da primeira etapa.

O tempo de aplicação do instrumento variou entre vinte e trinta minutos.

Os dados da Escala de Concepções acerca de Educação Inclusiva e Educação Especial foram armazenados em um banco de dados construído para esse fim. As respostas foram substituídas por notas para fins de cálculo dos escores individuais de todos os participantes para cada uma das três categorias conceituais referentes à concepção de Educação Inclusiva ou Educação Especial. Portanto, cada participante tem seis escores: três de Educação Inclusiva e três de Educação Especial.

A atribuição das notas às respostas aos itens obedeceu ao seguinte critério: a indicação correspondente ao primeiro lugar recebeu nota 3; a indicação correspondente ao segundo lugar recebeu nota 2; a indicação correspondente ao terceiro lugar recebeu nota 1 e a indicação correspondente a D, que equivale a discordância, recebeu nota 0. O escore é dado pela soma das notas obtidas nos respectivos itens. Portanto, os escores individuais dos participantes podem variar de 0 a 30 para cada uma das seis categorias conceituais, referentes à concepção de Educação Inclusiva ou de Educação Especial.

Após esses procedimentos, com a finalidade de verificar a hipótese de haver diferença estatisticamente significativa, foram realizadas comparações dos escores dos grupos de participantes por intermédio da aplicação dos testes de Mann-Whitney, de Friedman e de Wilcoxon.

Ademais, em cada um dos grupos de participantes foi realizada a correlação dos escores dos dados obtidos por intermédio do instrumento utilizado. Para tal, foi calculado o coeficiente de correlação de Spearman.

Resultados e Discussão

É apresentada na Tabela 1 a síntese dos escores de cada uma das três concepções de Educação Inclusiva por parte de discentes do 1º e 4º anos de Pedagogia que participaram da primeira etapa de coleta de dados, realizada no início do primeiro semestre do 1º ano e início do segundo semestre do 4º ano, isto é, início dos aprofundamentos.

Tabela 1 - Escores dos discentes do 1º e 4º anos de Pedagogia referentes a cada uma das três categorias de concepção de Educação Inclusiva

Curso de Pedagogia	Concepção de Educação Inclusiva	Variação (Mín./ Máx.)	Mediana	Dispersão (Q1 - Q3)
1º ano (n=107)	IE	4 - 24	14	12 - 17
	IEPD	7 - 27	18	15,5 - 21,5
	EQ	11 - 29	22	20 - 24
4º ano (n=70)	IE	2 - 24	15	13 - 18
	IEPD	5 - 26	16	13 - 19
	EQ	07 - 29	22	20 - 25

Fonte: elaborada pela autora.

Legenda: IE - concepção de Educação Inclusiva como sinónímia da expressão *inclusão escolar*; IEPD - concepção de Educação Inclusiva como sinónímia da expressão *inclusão escolar de pessoas com deficiência*; EQ - concepção de Educação Inclusiva como sinónímia da expressão *educação de qualidade*.

Na Tabela 1, a síntese dos escores em relação à concepção de Educação Inclusiva como sinónímia da expressão *inclusão escolar* aponta a tendência à superioridade dos escores dos discentes do 4º

ano de Pedagogia, comparativamente aos dos discentes do 1º ano. Para verificar a hipótese de haver diferença significativa foram comparados por meio do teste de Mann-Whitney os escores dos dois grupos. Verificamos não existir diferença estatisticamente significativa ($p= 0,5042$). O 1º e 4º anos de Pedagogia não se diferenciam entre si com relação à concepção de Educação Inclusiva como sinonímia da expressão *inclusão escolar*.

A síntese dos escores referentes à concepção de Educação Inclusiva como sinonímia da expressão *inclusão escolar de pessoas com deficiência*, apresentada na Tabela 1, aponta a tendência à superioridade dos escores dos discentes do 1º ano de Pedagogia, comparativamente aos dos discentes do 4º ano. Com a finalidade de verificar a hipótese de haver diferença significativa, foram comparados por intermédio do teste de Mann-Whitney os escores dos dois grupos investigados e verificamos que há diferença considerada estatisticamente significativa ($p= 0,0026$). Os dois grupos se diferenciam entre si quanto à concepção de Educação Inclusiva como sinonímia da expressão *inclusão escolar de pessoas com deficiência*, sendo os escores dos discentes do 1º ano de Pedagogia significativamente maiores que os do 4º ano.

Ademais, a síntese dos escores, descritos na Tabela 1, sugere que os discentes do 1º e 4º anos de Pedagogia apresentam escores semelhantes em relação à concepção de Educação Inclusiva como sinonímia da expressão *educação de qualidade*. Procedendo à análise estatística, mediante o teste de Mann-Whitney, comparando os escores dos discentes desses grupos, verificamos que não há diferença estatisticamente significativa ($p= 0,4863$). Os discentes do 1º e 4º anos de Pedagogia não se diferenciam entre si com relação à concepção de Educação Inclusiva como sinonímia da expressão *educação de qualidade*.

Em face desses resultados, podemos perceber que os discentes do 1º e 4º anos de Pedagogia se diferenciam entre si somente quanto à concepção de Educação Inclusiva como sinonímia da expressão *inclusão escolar de pessoas com deficiência*.

Entre os dois grupos investigados, tal concepção destaca-se no grupo de discentes do 1º ano de Pedagogia. A justificativa para tal resultado pode ser o não acesso dos discentes aos conhecimentos teóricos e práticos oferecidos em disciplinas que abordam as temáticas da Educação Inclusiva e da Educação Especial presentes na matriz curricular do curso de Pedagogia da UNESP de Marília.

A definição atribuída à concepção de Educação Inclusiva como sinonímia da expressão *inclusão escolar de pessoas com deficiência* considera que a “educação inclusiva é igual ou a mesma coisa que a colocação de todas as pessoas com deficiência na escola” (FONSECA-JANES, 2010, p. 221), assim, a inserção de alunos com deficiência em contextos escolares comuns junto aos demais alunos sem deficiência consiste na efetivação de uma Educação Inclusiva.

É importante ponderar que a Educação Inclusiva não deve ser compreendida como algo direcionado apenas a inserção de alunos com deficiência, como habitualmente vem acontecendo por parte de pedagogos que atuam em escolas de ensino comum (CAPELLINI; FONSECA, 2010; CHEQUETTO; ALMEIDA, 2014; PEDROSO, 2012; SANT’ANA, 2005; SANTOS; PACCINI, 2014; VICTOR, 2008) e de estudantes ingressantes do curso de Pedagogia (FONSECA-JANES, 2010).

A Educação Inclusiva deve ser compreendida a partir de pressupostos democráticos, em que o direito à educação pressupõe um ensino básico de qualidade para todos, não (re) produzindo mecanismos de diferenciação e de exclusão social (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005).

Em seguida, na Tabela 2, é apresentada a síntese dos escores dos discentes do 1º e 4º anos de Pedagogia referentes a cada uma das três concepções de Educação Especial.

Tabela 2 - Escores dos discentes do 1º e 4º anos de Pedagogia referentes a cada uma das três categorias de concepção de Educação Especial

Curso de Pedagogia	Concepção de Educação Inclusiva	Variação (Min./Máx.)	Mediana	Dispersão (Q1 - Q3)
1º ano (n=107)	MEE	5 - 28	20	18 - 22
	MET	11 - 29	23	20,5 - 25
	MEEEX	1 - 24	10	7 - 13
4º ano (n=70)	MEE	4 - 27	19	16 - 22,75
	MET	12 - 30	24	22 - 26
	MEEEX	0 - 25	6	3 - 9

Fonte: elaborada pela autora.

Legenda: MEE - concepção de Educação Especial como modalidade educacional específica; MET - concepção de Educação Especial como modalidade de ensino transversal; MEEEX - concepção de Educação Especial como modalidade educacional excludente.

A síntese dos escores da concepção de Educação Especial como modalidade educacional específica, na Tabela 2, indica a tendência à superioridade dos escores dos discentes do 1º ano Pedagogia, comparativamente aos dos discentes do 4º ano. Para verificar a existência de uma possível diferença significativa entre os escores dos dois grupos investigados realizamos a comparação entre eles por intermédio do teste de Mann-Whitney. Verificamos não existir diferença estatisticamente significativa ($p = 0,1036$). O 1º e 4º anos de Pedagogia não se diferenciam entre si com relação à concepção de Educação Especial como modalidade educacional específica.

Na Tabela 2, os escores da concepção de Educação Especial como modalidade de ensino transversal apontam a tendência à superioridade dos escores dos discentes do 4º ano de Pedagogia, comparativamente aos dos discentes do 1º ano. A fim de verificar a hipótese de haver diferença significativa foram comparados mediante o teste de Mann-Whitney os escores dos dois grupos. Verificamos não existir diferença estatisticamente significativa ($p = 0,0040$). O 1º e 4º anos de Pedagogia não se diferenciam entre si

quanto à concepção de Educação Especial como modalidade de ensino transversal.

A descrição dos escores concernentes à concepção de Educação Especial como modalidade educacional excludente, apresentada na Tabela 2, aponta a tendência à superioridade dos escores dos discentes do 1º ano de Pedagogia, comparativamente aos dos discentes do 4º ano. Com o propósito de verificar a hipótese de haver diferença significativa, foram comparados por intermédio do teste de Mann-Whitney os escores dos dois grupos e verificamos que há diferença estatisticamente significativa ($p < 0,0001$). Os grupos investigados se diferenciam entre si com relação à concepção de Educação Especial como modalidade educacional excludente, sendo os escores dos discentes do 1º ano de Pedagogia significativamente maiores que os dos discentes do 4º ano.

Os resultados apontam que os discentes do 1º e 4º anos de Pedagogia se diferenciam entre si somente quanto à concepção de Educação Especial como modalidade educacional excludente. O fato dessa concepção de Educação Especial, entre os dois grupos investigados, destacar-se no grupo de discentes do 1º ano, pode ser devido ao não acesso deles aos conhecimentos teóricos e práticos ofertados em disciplinas que abordam as temáticas da Educação Inclusiva e da Educação Especial existentes na matriz curricular do curso de Pedagogia da UNESP de Marília.

A concepção de Educação Especial como modalidade educacional excludente é definida como uma modalidade de ensino direcionada aos alunos com deficiência, a qual serve de instrumento de legitimação da segregação desses alunos (BUENO, 1993). Conceber a Educação Especial como modalidade educacional excludente é defender a ideia de extinção dos serviços educacionais especializados em prol de uma inclusão escolar total em que os alunos independentemente do grau e tipo de comprometimento devem ser inseridos em salas de ensino comum. A perspectiva da inclusão escolar total baseia-se no pensamento de que os serviços

oferecidos pela Educação Especial, organizados e disponibilizados em espaços segregados dos espaços comuns, é que promovem a segregação de seus usuários (MENDES, 2006).

No entanto, como bem discorre Omote (1999), o caráter segregativo ou inclusivo dos serviços ou recursos oferecidos pela Educação Especial depende fundamentalmente do modo como são utilizados.

Em nome de uma inclusão escolar total também podem ser mantidos segregados e, portanto, a margem do processo de ensino e aprendizagem, alunos severamente comprometidos que não tem condições de serem escolarizados em salas de ensino comum por não conseguirem tirar proveito do que a escola tem a oferecer na atualidade (OMOTE, 2003).

A atenção e preocupação devem ser em torno do oferecimento de uma Educação Inclusiva, isto é, de qualidade, para toda a diversidade do alunato, inclusive alunos público-alvo da Educação Especial, em salas de ensino comum, por intermédio, quando necessário, da oferta de suporte pedagógico especializado, admitindo-se também atendimento educacional especializado em escolas especiais, classes hospitalares e em ambiente domiciliar aos alunos que, em função de seu comprometimento, não puderem ser escolarizados em salas de ensino comum.

Para identificar a concepção de Educação Inclusiva e de Educação Especial predominante em cada grupo investigado, realizamos por intermédio da prova de Friedman a comparação intragrupal dos escores dos discentes do 1º e 4º anos de Pedagogia.

No grupo de discentes do 1º ano de Pedagogia foram comparadas as três concepções de Educação Inclusiva mediante o teste de Friedman e verificamos haver diferença considerada estatisticamente significativa ($p= 0,0001$), entre as concepções de Educação Inclusiva comparadas. Ainda neste grupo, nas comparações das três concepções de Educação Especial realizadas por intermédio do teste de Friedman, foi verificado que há

diferença considerada estatisticamente significativa ($p= 0,0001$), entre as concepções de Educação Especial comparadas.

Tal qual, como no grupo anterior, no grupo de discentes do 4º ano de Pedagogia, foi verificada por meio do teste de Friedman diferença considerada estatisticamente significativa nas comparações das três concepções de Educação Inclusiva e das três de Educação Especial.

Significa que no grupo de discentes do 1º ano de Pedagogia e no grupo de discentes do 4º ano de Pedagogia, há concentração em torno de uma determinada concepção de Educação Inclusiva e de Educação Especial. Em ambos os grupos investigados a síntese dos escores, apresentada na Tabela 1 e 2, sugere que tal concentração apresenta-se maior em torno da categoria conceitual referente à concepção de Educação Inclusiva como sinonímia da expressão *educação de qualidade* e da categoria conceitual referente à concepção de Educação Especial como modalidade de ensino transversal.

Conceber a Educação Inclusiva como sinonímia da expressão *educação de qualidade* é considerar que essa educação se destina a todas as crianças e jovens, independentemente de suas características (FONSECA-JANES; OMOTE, 2009).

A lei que define e regulariza os Sistemas Educacionais e de Ensino do Brasil com base nos princípios presentes na Constituição, a Lei de Diretrizes e Bases (1996), em seu artigo 4º, inciso IX, afirma que o dever do Estado para a efetivação do direito à educação será concretizado mediante a garantia de “padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem”. Desse modo, a Educação Inclusiva deve ser oferecida a todos os alunos independentemente de suas particularidades, considerando de modo articulado dimensões como, a socioeconômica e cultural dos sujeitos envolvidos, a dimensão dos direitos, das obrigações do Estado; condições de oferta de ensino pelo sistema; gestão e

organização do trabalho escolar; formação, profissionalização e ação pedagógica e acesso, permanência e desempenho escolar do aluno (BRASIL, 2007).

Em um contexto educacional orientado pela proposta da Educação Inclusiva a Educação Especial tem importante papel, visto que concebida como modalidade de ensino transversal tem a finalidade de assegurar um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais promovendo o desenvolvimento das potencialidades destes, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2008).

A despeito da concepção de Educação Inclusiva como sinonímia da expressão *educação de qualidade* e da concepção de Educação Especial como modalidade de ensino transversal serem predominantes nos grupos de discentes do 1º e 4º anos de Pedagogia, parece que para um dos dois grupos, tais concepções não estão claras devido à falta de acesso aos conhecimentos científicos sobre as temáticas que envolvem os dois conceitos em questão.

Consideramos isso, pois – entre os dois grupos de estudantes de Pedagogia investigados – a concepção de Educação Inclusiva como sinonímia da expressão *inclusão escolar de pessoas com deficiência* e a concepção de Educação Especial como modalidade educacional excludente destacaram-se no grupo de estudantes do 1º ano de Pedagogia.

A prevalência da concepção de Educação Inclusiva como sinonímia da expressão *educação de qualidade* e da concepção de Educação Especial como modalidade de ensino transversal, no grupo de estudantes do 4º ano de Pedagogia, demonstra que no decorrer do curso, tais concepções parecem fortalecer-se. Além disso, demonstra que a proposta do curso de Pedagogia da UNESP de Marília está conseguindo atender parte do que se propõe a fazer

para formar seus discentes dentro de uma perspectiva inclusiva. Aspectos como a construção e/ou modificação da compreensão de dois conceitos fundamentais que podem influenciar positiva ou negativamente práticas pedagógicas direcionadas aos alunos público-alvo da Educação Especial em salas de ensino comum, parece estar sendo possibilitada pelos docentes desta unidade mediante discussões devidamente fundamentadas teoricamente.

Na Tabela 3 está a síntese dos escores de cada uma das três concepções de Educação Inclusiva por parte de discentes do 4º ano de Pedagogia que participaram da primeira e segunda etapa de coleta de dados, realizadas no início e ao final do segundo semestre, isto é, início e final dos aprofundamentos em Educação Infantil, Educação Especial e Gestão em Educação.

Tabela 3 - Escores dos discentes do 4º ano de Pedagogia referentes às três categorias de concepção de Educação Inclusiva, em diferentes etapas

Curso de Pedagogia	Etapa	Concepção de Educação Inclusiva	Varição (Min./Máx.)	Mediana	Dispersão (Q1 - Q3)
4º ano (n=48)	Pré- teste	IE	2 - 23	15	12 - 18
		IEPD	5 - 26	16,5	13 - 19
		EQ	07 - 29	22,5	20 - 25
4º ano (n=48)	Pós- teste	IE	6 - 30	17,5	15 - 20,25
		IEPD	0 - 26	16	12,75 - 19,25
		EQ	0 - 28	21	18 - 25

Fonte: elaborada pela autora.

Legenda: IE - concepção de Educação Inclusiva como sinonímia da expressão *inclusão escolar*; IEPD - concepção de Educação Inclusiva como sinonímia da expressão *inclusão escolar de pessoa com deficiência*; EQ - concepção de Educação Inclusiva como sinonímia da expressão *educação de qualidade*.

Com base nos resultados da Tabela 3, pode ser observado que os escores da concepção de Educação Inclusiva como sinonímia da expressão *inclusão escolar* sugerem a tendência à superioridade dos escores dos discentes do 4º ano de Pedagogia no pós-teste, isto

é, ao final dos aprofundamentos, comparativamente aos escores dos mesmos discentes no pré-teste, isto é, no início dos aprofundamentos. Para verificar a hipótese de haver diferença significativa, foram comparados mediante o teste de Wilcoxon os escores do pré-teste e pós-teste do 4º ano de Pedagogia e verificamos que há diferença considerada estatisticamente significativa ($p= 0,0007$). Os escores dos discentes do 4º ano de Pedagogia referentes à concepção de Educação Inclusiva como sinonímia da expressão *inclusão escolar* foram significativamente maiores no pós-teste que no pré-teste, isto é, ao final dos aprofundamentos que no início dos aprofundamentos.

A síntese dos escores da concepção de Educação Inclusiva como sinonímia da expressão *inclusão escolar de pessoas com deficiência*, na Tabela 3, aponta a tendência à superioridade dos escores dos discentes do 4º ano de Pedagogia no pré-teste, isto é, no início dos aprofundamentos, comparativamente aos escores dos mesmos discentes no pós-teste, isto é, ao final dos aprofundamentos. A fim de verificar a hipótese de haver diferença significativa, os escores do pré-teste e pós-teste do 4º ano de Pedagogia foram comparados mediante o teste de Wilcoxon e verificamos não existir diferença estatisticamente significativa ($p= 0,9741$). Os escores dos discentes do 4º ano de Pedagogia referentes à concepção de Educação Inclusiva como sinonímia da expressão *inclusão escolar de pessoas com deficiência* não se diferenciam no pré-teste e pós-teste, isto é, no início dos aprofundamentos e ao final dos aprofundamentos.

Na Tabela 3, a síntese dos escores da concepção de Educação Inclusiva como sinonímia da expressão *educação de qualidade* indica a tendência à superioridade dos escores dos discentes do 4º ano de Pedagogia no pré-teste, isto é, no início dos aprofundamentos, comparativamente aos escores dos mesmos discentes no pós-teste, isto é, ao final dos aprofundamentos. Com a finalidade de verificar a hipótese de haver diferença significativa, foram comparados por intermédio do teste de Wilcoxon os escores

do pré-teste e pós-teste do 4º ano de Pedagogia e verificamos que há diferença considerada estatisticamente significativa ($p= 0,0316$). Os escores dos discentes do 4º ano de Pedagogia referentes à concepção de Educação Inclusiva como sinonímia da expressão *educação de qualidade* foram significativamente maiores no pré-teste que no pós-teste, isto é, no início dos aprofundamentos que ao final dos aprofundamentos.

O fato de a concepção de Educação Inclusiva como sinonímia da expressão *inclusão escolar* destacar-se ao final dos aprofundamentos, comparativamente ao início dos aprofundamentos, e de a concepção de Educação Inclusiva como sinonímia da expressão *educação de qualidade* destacar-se ao início dos aprofundamentos, comparativamente ao final dos aprofundamentos, pode ser em função de os discentes do 4º ano de Pedagogia terem tido acesso aos conhecimentos teóricos e práticos correspondentes ao aprofundamento pelo qual fizeram a opção para cursar ao longo do segundo semestre, e do momento final de anos de formação para a atividade docente e pedagógica. Isso pode ter exercido alguma influência em suas concepções de Educação Inclusiva como sinonímia da expressão *inclusão escolar* e como sinonímia da expressão *educação de qualidade*.

Os discentes do 4º ano de Pedagogia parecem concluir que é preciso inicialmente assegurar o direito à educação para todos os cidadãos e, em seguida, garantir padrões mínimos de qualidade de ensino.

A seguir, na Tabela 4, é apresentada a síntese dos escores de cada uma das três concepções de Educação Especial por parte de discentes do 4º ano de Pedagogia que participaram da primeira e segunda etapa de coleta de dados, realizadas no início e ao final do segundo semestre, isto é, início e final dos aprofundamentos em Educação Infantil, Educação Especial e Gestão em Educação.

Tabela 4 - Escores dos discentes do 4º ano de Pedagogia referentes às três categorias de concepção de Educação Especial, em diferentes etapas

Curso de Pedagogia	Etapa	Concepção de Educação Especial	Varição (Min./Máx.)	Mediana	Dispersão (Q1 - Q3)
4º ano (n=48)	Pré- teste	MEE	4 - 27	19	15,75 - 22,25
		MET	12 - 29	24,5	23 - 26
		MEEEX	0 - 18	5,5	3 - 7,25
4º ano (n=48)	Pós- teste	MEE	5 - 29	20	16,75 - 22
		MET	5 - 29	24	21 - 26
		MEEEX	0 - 24	7	3 - 10

Fonte: elaborada pela autora.

Legenda: MEE - concepção de Educação Especial como modalidade educacional específica; MET - concepção de Educação Especial como modalidade de ensino transversal; MEEEX - concepção de Educação Especial como modalidade educacional excludente.

Os escores da concepção de Educação Especial como modalidade educacional específica, apresentados na Tabela 4, sugerem a tendência à superioridade dos escores dos discentes do 4º ano de Pedagogia no pós-teste, isto é, ao final dos aprofundamentos, comparativamente aos escores dos mesmos discentes no pré-teste, isto é, no início dos aprofundamentos. Para verificar a hipótese de haver diferença significativa, foram comparados mediante o teste de Wilcoxon os escores do pré-teste e pós-teste do 4º ano de Pedagogia e verificamos que não há diferença considerada estatisticamente significativa ($p= 0,3266$). Logo, os escores dos discentes do 4º ano de Pedagogia referentes à concepção de Educação Especial como modalidade educacional específica não se diferenciam no pré-teste e pós-teste, isto é, no início dos aprofundamentos e ao final dos aprofundamentos.

A síntese dos escores da concepção de Educação Especial como modalidade de ensino transversal, apresentada na Tabela 4, indica a tendência à superioridade dos escores dos discentes do 4º

ano de Pedagogia no pré-teste, isto é, no início dos aprofundamentos, comparativamente aos escores dos mesmos discentes no pós-teste, isto é, ao final dos aprofundamentos. Com o intuito de verificar a hipótese de haver diferença significativa, foram comparados por intermédio do teste de Wilcoxon os escores do pré-teste e pós-teste do 4º ano de Pedagogia e verificamos que não há diferença considerada estatisticamente significativa ($p=0,1814$). Os escores dos discentes do 4º ano de Pedagogia referentes à concepção de Educação Especial como modalidade de ensino transversal não se diferenciam no pré-teste e pós-teste, isto é, no início dos aprofundamentos e ao final dos aprofundamentos.

Na Tabela 4, a síntese dos escores da concepção de Educação Especial como modalidade educacional excludente aponta a tendência à superioridade dos escores dos discentes do 4º ano de Pedagogia no pós-teste, isto é, ao final dos aprofundamentos, comparativamente aos escores dos mesmos discentes no pré-teste, isto é, início dos aprofundamentos. A fim de verificar a hipótese de haver diferença significativa, os escores do pré-teste e pós-teste do 4º ano de Pedagogia foram comparados mediante o teste de Wilcoxon e verificamos que há diferença estatisticamente significativa ($p=0,0090$). Os escores dos discentes do 4º ano de Pedagogia referentes à concepção de Educação Especial como modalidade educacional excludente foram significativamente maiores no pós-teste que no pré-teste, isto é, ao final dos aprofundamentos que no início dos aprofundamentos.

O motivo pelo qual houve diferença significativa quanto à concepção de Educação Especial como modalidade educacional excludente, entre o início e o final dos aprofundamentos, pode ser o acesso dos discentes do 4º ano de Pedagogia aos conhecimentos teóricos e práticos correspondentes ao aprofundamento pelo qual fizeram a opção para cursar ao longo do segundo semestre, bem como o momento final de anos de formação para a atividade docente e pedagógica. Isso pode ter influenciado a concepção mencionada anteriormente.

Além disso, pensamos que a concepção de Educação Especial como modalidade educacional excludente definida como modalidade de ensino destinada a alunos com deficiência, a qual apresenta-se como instrumento de legitimação de sua segregação (BUENO, 1993), fortaleceu-se ao final dos aprofundamentos apoiada na concepção de Educação Inclusiva como sinonímia de *inclusão escolar*. Tal concepção também fortaleceu-se ao final dos aprofundamentos e é definida como direito de todos à educação comum, inclusive de alunos público-alvo da Educação Especial.

Considerações Finais

Ao menos no que concerne às concepções que foram avaliadas, o conhecimento teórico e prático apresentado pelos docentes, por intermédio da matriz curricular do curso de Pedagogia da UNESP de Marília, parece ter exercido algum efeito nas concepções dos discentes do referido curso. As temáticas relacionadas à Educação Inclusiva e à Educação Especial podem estar sendo devidamente discutidas, durante o processo de formação inicial desses estudantes, possibilitando-lhes apresentar concepções sobre Educação Inclusiva e Educação Especial coerentes com a legislação vigente e com a proposta do curso.

Com a organização dessa matriz curricular, esperamos que o curso de Pedagogia da UNESP de Marília esteja formando seus discentes para o domínio de conceitos como os de Educação Inclusiva e de Educação Especial e para o desenvolvimento de atitudes sociais genuinamente favoráveis à Inclusão, a fim de que eles se tornem acolhedores em relação às diferenças e diversidades existentes na sala de aula e exerçam práticas pedagógicas concernentes à inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial (FAINTANIN; COSTA; FERRAZ, 2009; FONSECA-JANES; OMOTE, 2013a; 2013b).

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. *A qualidade da educação: conceitos e definições*. Brasília, DF.: INEP/MEC, 2007. Disponível em: <http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8blioteca/pdf/qualidade_da_educacao.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2015.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes operacionais da educação especial para o atendimento educacional especializado na educação básica*. Brasília, DF.: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <file:///C:/Users/Carla/Downloads/diretrizes_publicacao.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2015.
- BUENO, J. G. S. Educação Especial no Brasil. In: _____. *Educação Especial Brasileira: integração/segregação do aluno deficiente*. São Paulo: EDUC, 1993. p. 85-141.
- CAPELLINI, V. L. M. F.; FONSECA, K. A. Perfil e concepções sobre educação inclusiva de uma equipe escolar participante de um programa de formação continuada por meio da consultoria colaborativa. In: CBEE – Encontro Nacional de pesquisadores em Educação Especial, 4, 2010, São Carlos. *Anais...* São Carlos, 2010. p. 1-16.
- CHEQUETTO, J. J.; ALMEIDA, M. B.; GONÇALVES, A. F. S. Um estudo com professores do Ensino Médio acerca da Educação Inclusiva e Educação Especial. In: Seminário Nacional de Educação Especial, 3.; Capixaba de Educação Inclusiva, 14., 2014, Vitória. *Anais...* Vitória: UFES, 2014. p. 1-18.
- FAITANIN, G. P. S.; COSTA, V. A.; FERRAZ, V. Formação e Educação Inclusiva: as concepções do curso de Pedagogia/UFF à luz das atuais políticas públicas. In: Congresso brasileiro multidisciplinar de Educação Especial, 5, 2009, Londrina. *Anais...* Londrina: UEL, 2009. p. 1540-1549.
- FONSECA-JANES, C. R. X. *A formação dos estudantes de pedagogia para a educação inclusiva: estudo das atitudes sociais e do currículo*. 2010. 269 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista - Unesp, Marília, 2010.

FONSECA-JANES, C. R.; OMOTE, S. Atitudes sociais em relação à inclusão mantidas por estudantes de um curso de pedagogia da Universidade Estadual Paulista: primeira análise. In: Congresso brasileiro multidisciplinar de Educação Especial, 5, 2009, Londrina. *Anais...* Londrina: UEL, 2009.

_____. Atitudes sociais em relação à inclusão: o curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP. In: *Nuances: estudos sobre Educação*. Presidente Prudente, SP, v. 24, p. 158-173, 2013a. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2486>>. Acesso em: 27 mar. 2015.

_____. Os cursos de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista e a Educação Inclusiva. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, SP, v. 19, n. 3, p. 325-342, jul./set., 2013b.

MARINHO, C.C. *Concepções de estudantes de Pedagogia acerca de educação inclusiva e educação especial*. 164 f. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista - Unesp, Marília, 2013.

_____. *Escala de Concepções de Educação Inclusiva e Educação Especial e sua aplicação em pesquisa*. 12f. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Especial) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2014.

MARINHO, C. C. *Concepções de estudantes de Pedagogia sobre Educação Inclusiva e Educação Especial e suas atitudes sociais em relação à Inclusão*. 127f. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista - Unesp, Marília, 2016a.

_____. *Concepções: Educação Inclusiva e Educação Especial*. *Journal of Research in Special Educational Needs*, v. 16, p. 313-317, 2016b.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista de Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>>. Acesso em: 27 mar. 2015.

- OLIVEIRA, R. P.; ARAUJO, G. C. A. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*, Poços de Caldas, MG, n. 28, p. 5-23, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/ao2n28.pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2011.
- OMOTE, S. A formação do professor de Educação Especial na perspectiva da inclusão. In: BARBOSA, R.L.L. (Org). *Formação dos Educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP, 2003, p. 153-169.
- _____. Normalização, integração, inclusão... *Ponto de Vista*, v. 1, n. 1, p. 4-13, 1999.
- PEDROSO, S. R. S. *As concepções de Educação Especial e Inclusão Escolar de professores da Educação Infantil do I ciclo de uma escola de ensino fundamental comum da rede municipal de ensino de Porto Alegre*. 2012. 36 f. Trabalho de conclusão de Curso (Especialização em Educação Especial e Inclusão Escolar) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.
- SANT'ANA, I. M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, mai./ago. 2005. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/%0D/pe/v10n2/v10n2a09.pdf>>. Acesso em: 27 mar. 2015.
- SANTOS, W. M., PACCINI, J. V. Percepção de profissionais da educação: inclusão escolar e capacitação profissional em análise. In: *Seminário de Educação Especial*, 3; *Seminário capixaba de Educação Inclusiva*, 14, 2014, Vitória. *Anais...* Vitória: UFES, 2014. p. 1-8.
- VICTOR, S. L. Inclusão Escolar de crianças com necessidades educacionais especiais na educação infantil: concepções de professoras regentes e especialistas em educação especial. In: *Seminário capixaba de Educação Inclusiva*, 11, 2008, Vitória. *Anais...* Vitória: Editora PPGE/UFES, 2008. p. 01-14.

Capítulo VI

Mudanças de atitudes sociais de professores em relação à inclusão de alunos com deficiência

Maewa Martina Gomes da Silva e Souza

Adriana Alonso Pereira

David Marcos Perrenoud Lindolpho

Introdução

Na construção de uma Educação mais Inclusiva, algumas variáveis dos profissionais envolvidos devem ser consideradas, sendo que as atitudes sociais em relação à inclusão desses podem corresponder a uma parcela relevante desse cenário.

As atitudes sociais são entendidas no campo da psicologia social como uma organização de aspectos cognitivos, emocionais e comportamentais que direcionam ações pró ou contra determinado objeto social (RODRIGUES, ASSMAR e JABLONSKY 2005). A importância de estudos dedicados a essa temática se relaciona à possibilidade de ter condições para compreender como os seres humanos, especificamente aqueles que lidam diariamente com a aprendizagem humana, organizam e reorganizam suas crenças, cognições, sentimentos e, com isso, suas ações particulares e coletivas.

O estudo das atitudes sociais tem sido empregado não só no campo da Psicologia Social e da Sociologia, como também em outras áreas, inclusive na área da Educação Especial, visto que permite ter ideia do caráter das ações adotadas pelos professores no âmbito escolar, a saber, a possibilidade de conhecer a maneira como lidam com os alunos, as mudanças de estratégias e práticas pedagógicas em relação ao público alvo da Educação Especial. Dessa forma, compreende-se a necessidade da interação entre o sujeito e o meio no qual está inserido e, que um sujeito em interação com o meio, cria impressões sobre outras pessoas influenciando em suas próprias impressões constituindo e alterando seu próprio comportamento.

Nesse contexto, percebe-se a valorização dessa temática em estudos tais como de Souza, Silvero e Galhardi (2014). Os autores averiguaram as concepções de deficiência e as atitudes sociais em relação à inclusão de estudantes de um curso de Pós-Graduação em Psicopedagogia Institucional e Clínica antes e após uma capacitação de 12 horas, que visava à importância da Educação Inclusiva no contexto da psicopedagogia. Os resultados encontrados apontaram mudanças estatisticamente significativas nas concepções e atitudes desses profissionais em formação.

Vieira (2014), em sua tese de doutorado, avaliou os efeitos de uma capacitação de professores para ministrar um programa informativo a seus alunos tanto nas atitudes sociais dos estudantes quanto dos próprios docentes. Participaram do estudo 66 professores do ciclo I do ensino fundamental de escolas municipais de uma cidade do interior de São Paulo e 516 alunos destas escolas. Uma delas constituiu o grupo experimental (GE) e a outra o grupo controle (GC), ambos os grupos passaram por pré e pós-testes, nos quais foi aplicada aos professores a Escala Likert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão e aos alunos a Escala Infantil de Mensuração de Atitudes Sociais em relação à Inclusão. Foi realizada uma intervenção com os professores do GE, capacitando-os para ministrar, para seus estudantes, um programa informativo sobre deficiências e inclusão.

Os resultados obtidos indicaram que a capacitação modificou as atitudes sociais dos professores que passaram por ela em relação à inclusão, tornando-as mais positivas. A replicação do procedimento realizado em um primeiro momento com o GE e, posteriormente, com GC fortaleceu a confiabilidade do experimento, pois se reafirmaram os efeitos da capacitação que, em outro grupo, em um diferente momento, também produziu mudanças significantes nas atitudes sociais dos professores, tornando-as mais favoráveis.

Kijima (2008) comparou as atitudes sociais de um grupo de professores que se matricularam em um curso de especialização em Práticas em Educação Especial e Inclusiva com as de um grupo pareado de professores que não se matricularam nesse curso, e verificou que o primeiro grupo era significativamente mais favorável à inclusão que o segundo, antes mesmo de iniciar as atividades do curso.

Resultados similares a essas pesquisas foram encontrados por Omote et al. (2005) que, focando na mudança de atitudes sociais em relação à inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais, aplicaram a Escala Likert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão (ELASI) em 56 alunos do CEFAM¹ que foram previamente distribuídos em dois grupos. Com base em algumas técnicas de modificação de atitudes sociais, foram organizadas atividades direcionadas à temática da inclusão, na forma de um curso de 14 horas, distribuídas em sete encontros. Antes e depois dessa intervenção, mensuraram-se as atitudes sociais, onde, em ambos os grupos os escores do pós-teste foram significativamente maiores que os do pré-teste, indicando que as atitudes sociais de professores do Ensino Fundamental, em relação à inclusão, tornaram-se favoráveis.

¹ Os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAM oferecem oportunidade para alunos do Ensino Médio da Rede Pública Estadual a cursar a 2ª série já na formação para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro séries do Ensino Fundamental.

Shade e Stewart (2001), por sua vez, avaliaram as atitudes sociais de 122 futuros professores do ensino comum matriculados em uma disciplina de 30 horas e as de 72 futuros professores de educação especial matriculados em uma outra disciplina de 30 horas, ambas tendo como temática principal tópicos sobre inclusão. Os resultados apontaram que as atitudes sociais desses futuros professores em relação à inclusão puderam ser modificadas favoravelmente em função do desenvolvimento dessas disciplinas que utilizaram como procedimentos de intervenção, aulas expositivas, discussões em pequenos grupos, dramatizações, atividades pedagógicas e simulações de construção de atitudes favoráveis.

Considerando tais estudos, essa pesquisa teve como escopo aplicar um curso de capacitação tendo como objetivo a aplicação de um conjunto de ações baseadas em técnicas de modificação de atitudes sociais, bem como avaliar se o mesmo influenciou positivamente as atitudes dos professores participantes.

Método

Participantes

Participaram de todas as etapas deste estudo 15 professoras, na faixa etária de 29 a 54 anos de idade. Todas vinculadas a escolas públicas de uma cidade do interior do estado de São Paulo. Ressalta-se que todas as participantes são do gênero feminino.

Material

Foram utilizadas as duas versões da Escala Likert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão (ELASI versão A e B). A ELASI foi elaborada pelo Grupo de Pesquisa “Diferença, Desvio e Estigma” da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus

de Marília, e tem como objetivo mensurar as atitudes sociais em relação à inclusão.

A Escala possui duas versões equivalentes contendo 35 itens na versão A e B. Cada item possui cinco alternativas que expressam o grau de concordância ou discordância em relação ao enunciado. As alternativas são: concordo inteiramente, concordo mais ou menos, nem concordo nem discordo, discordo mais ou menos e discordo inteiramente. Em relação aos itens, metade dos enunciados contém enunciados que expressam atitudes favoráveis à inclusão e a outra contém enunciados que expressam atitudes desfavoráveis.

Procedimentos de coleta e análise de dados

A coleta de dados ocorreu após esclarecimentos prévios do início do curso, sendo realizado em uma Universidade cedida para meios da pesquisa, onde os docentes tiveram condições de participar coletivamente de todas as etapas do estudo.

Durante a coleta dos dados, observou-se que os participantes levaram em torno de 20 minutos para responder todas as etapas da escala e não apresentaram dificuldades em seus respectivos preenchimentos.

Sobre as etapas, os participantes precisariam responder uma das versões da escala antes do curso, em seguida foi aplicado um curso com o total de 8 horas elaborado com técnicas de modificação de atitudes sociais. Ao término do curso, os mesmos participantes responderam a versão oposta da aplicação anterior da escala likert.

Após a coleta foi realizado o tratamento dos dados, tais como a tabulação e atribuição dos valores aos dados da ELASI. Por fim, iniciaram-se as análises quantitativas por intermédio de comparações estatísticas, utilizando a prova de Mann-Whitney visando comparar as respostas dos docentes pré e pós curso de capacitação.

Aspectos éticos

Ressalta-se que a pesquisa respeitou todas as normas estabelecidas pela resolução nº 466/2012 (BRASIL, 2012), referentes aos aspectos éticos em pesquisa com seres humanos e foi realizada após a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP). Os participantes assinaram um *Termo de Consentimento Livre e esclarecido* para a participação voluntária na pesquisa antes do início da aplicação da primeira escala.

Resultados e discussão

As atitudes sociais são definidas por uma relação entre um determinado alvo, referido por um objeto atitudinal e constituído por algum objeto social, como uma categoria de pessoas, uma afiliação grupal ou uma instituição social (RODRIGUES; ASSMAR; JABLONSKI, 2005). Dessa forma, pode-se falar sobre – e principalmente desenvolver estudos sobre – atitudes sociais em relação a pessoas com deficiência(s) ou, até mesmo, em relação à inclusão.

Elas são amplamente estudadas, especialmente pela Psicologia Social, e permitem compreender o entendimento que as pessoas têm a respeito de um determinado problema ou grupo de pessoas, constituindo-se um parâmetro dentro do qual ocorrem as ações direcionadas ao objeto atitudinal (ALTMAN, 1981).

Para Vieira (2014, p. 27),

[...] as atitudes sociais são passíveis de modificações. Várias críticas foram tecidas em relação a determinadas estratégias para produção dessas mudanças intencionalmente em indivíduos ou grupos, com o objetivo das mais variadas formas de controle. A despeito de contextos manipuladores e com intenções questionáveis, entendemos que atitudes sociais que revelam preconceito e ações excludentes ou que levam à discriminação de determinados grupos sociais precisam ser modificadas. Há que se

destacar que aos indivíduos ou grupos que as apresentam não deve ser atribuída culpa neste processo, pois essas atitudes foram construídas em um contexto sócio-histórico-cultural e influenciadas por muitos fatores, e mesmo aquelas diretamente relacionadas aos indivíduos costumam ser inconscientes ou inacessíveis a sua percepção em um primeiro momento, de tal sorte que os sujeitos que as apresentam não devem ser meros objetos deste processo: precisam participar ativamente das estratégias propostas, algumas com sua intencionalidade explícita, outras nem tanto, para fins de sua efetividade nas mudanças pretendidas.

Considerando a fala da autora, há que se ter certo zelo no momento do planejamento, bem como no manejo das intervenções realizadas com esses fins, para, inclusive, esse público. Dessa forma, tendo como base a literatura da Psicologia social, no que tange às teorias relacionadas às mudanças de atitudes sociais, foram elaborados procedimentos, estratégias e recursos nos quais foi possível manipular componentes cognitivos, afetivos e comportamentais a fim de proporcionar vivências e experiências para influenciar positivamente as atitudes sociais com relação à inclusão.

Nesse sentido, o curso elaborado seguiu a seguinte programação: 1) verificação das primeiras lembranças sobre um contato inicial com pessoas com deficiência, resgatando sensações, sentimentos, comportamentos e interferência de terceiros nessa vivência; 2) apresentação dos conceitos atuais e adequados das deficiências, bem como da Educação Inclusiva; 3) discussão sobre a importância da compreensão das variáveis pessoais do professor; 4) discussão sobre as atitudes sociais; 5) apresentação de um vídeo sobre o impacto das atitudes sociais em crianças²; 6) dinâmicas práticas sobre intervenção pedagógica com crianças com deficiência a partir de estudos de casos; 7) sugestões de técnicas, estratégias e recursos para construção de um ambiente inclusivo e

² Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Df56jFoYIE>

para acolhimento de alunos com e sem deficiência; 8) apresentação de mudanças positivas de atitudes sociais com relação à inclusão, por intermédio de elaborações de textos e de desenhos que receberam cursos com o mesmo objetivo que esse; 9) aplicação da dinâmica “A Máquina³”; 10) encerramento com a apresentação de um vídeo sobre a necessidade da aproximação entre as pessoas⁴.

Tendo em vista a programação desse curso, vale ressaltar que não há um molde específico para buscar modificar as atitudes sociais. É possível compilar uma série de ações baseadas em técnicas e estratégias, desde que se tenha domínio do assunto e que sejam respeitadas as competências técnicas de cada profissional, bem como os participantes e seus respectivos contextos e experiências pessoais e profissionais.

Ajzen e Fishbein (2005) destacaram o componente afetivo na formação e modificação das atitudes, indicando que, além da emoção envolvida no processo, é fundamental que seja considerada a percepção que o indivíduo faz sobre o julgamento alheio a seu respeito e sua motivação para se comportar de acordo com essa expectativa externa. Em sua Teoria da Ação Racional, que dentre outros objetivos busca explicações para a relação atitude-comportamento, os autores defenderam que as atitudes dependem das crenças relativas a certas consequências de determinados comportamentos e enfatizam o papel da intenção do sujeito em agir de determinadas maneiras.

³ Tempo de aplicação: cerca de 15 minutos. Número mínimo de participantes 5, não existe número máximo. Atitudes: Planejamento, comunicação, relacionamento interpessoal. Objetivos: Promover integração entre os participantes, explorando sua maneira de trabalhar em equipe. Materiais: Não é necessário. Procedimentos: 1 - Solicite que o grupo escolha um objeto (de preferência do contexto educacional); 2 - Informe que aquele objeto precisará ser construído por todos juntos, utilizando seus próprios corpos como instrumentos, lembrando que esse objeto deverá estar em bom funcionamento, ou seja, os componentes humanos dependem dos demais para se movimentarem; 3 - Dê aos participantes cerca de 10 minutos para a montagem; 4 - Quando o prazo se encerrar solicite que o grupo apresente sua “máquina”; 5 - Promova uma discussão sobre como decorreu a dinâmica.

⁴ Vídeo disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=QwVHbou_GYQ

Em geral, autores como Krech, Crutchfield e Ballachey (1969) destacaram que as mudanças de atitudes sociais dependem de fatores situacionais, fontes de informação, meios de comunicação, forma e contexto da informação, conclusões do orador e do público, ordem da apresentação, assim como da intensidade da ameaça.

Outros autores sugerem ações específicas focando cada componente que compõem as atitudes sociais, como não é o foco desse artigo, serão apresentados os resultados dos escores da Escala Likert de Atitudes Sociais (ELASI), em suas formas A e B, sendo a forma A aplicada antes do início do curso e a forma B após a intervenção. Vale ressaltar que ambas as formas são consideradas estatisticamente equivalentes e que esse instrumento foi elaborado inclusive para mensurar as atitudes antes e após essas situações de aprendizagem.

Sendo assim, apresentam-se os dados da variação, mediana e dispersão de ambas as formas da ELASI, ou seja, na Tabela 1 contém a síntese dos resultados expressos em escores que cada participante obteve.

Tabela 1 – Escores da ELASI do pré-teste e pós-teste

ESCORES DA ELASI		DISPERSÃO (Q1-Q3)	MEDIANA	VARIAÇÃO (MIN-MAX)
PRÉ-CURSO	ELASI A	85,5 - 90	89	64-98
PÓS-CURSO	ELASI B	108,5 -134,5	122	73 - 146

Fonte: elaborado pelos autores.

Considerando os dados apresentados, comparou-se os escores de ambos os grupos, a fim de avaliar se houve mudança estatisticamente significativa das atitudes sociais em relação à inclusão após a intervenção do curso, sendo que de acordo com a Tabela 1, pode-se observar que os dados inicialmente indicam que

os parâmetros do grupo no pós-curso são ligeiramente superiores aos do pré-curso.

Sendo assim, de acordo com o teste de Wilcoxon ($p = 0,0007$), o resultado da análise revelou que essas diferenças são consideradas estatisticamente significantes. Tal resultado pode sugerir que, com ações adequadas para mudanças de atitudes sociais, é possível alterar considerável e positivamente as concepções e as atitudes, mesmo em um curso de apenas 8 horas.

Entretanto, é preciso ponderar que nem sempre é possível encontrar resultados tão satisfatórios como esses. Em dados encontrados por Souza, Silvero e Galhardi (2014), os resultados dessa comparação revelaram não ser tão significantes, embora com ligeira alteração das atitudes sociais em relação à inclusão após um curso interventivo de 12 horas de duração.

Segundo esses autores,

acredita-se que com intervenções maiores e ainda mais direcionadas sobre a inclusão de pessoas com deficiência, futuros profissionais teriam suas concepções e atitudes sociais modificadas, possivelmente com cursos não tão breves sobre as características e necessidades de alunos com deficiência ou ao menos introdução desses tópicos em algumas disciplinas ou cursos de formação, visando capacitar para o ensino inclusivo. (SOUZA, SILVERO, GALHARDI, 2014, p. 85).

Possivelmente seria interessante o desenvolvimento de pesquisas que pudessem replicar estudos como esse para verificar até que ponto é possível alterar essas concepções, e qual o impacto dessas ações na prática profissional desses professores.

A princípio, pode-se afirmar que não é apenas possível, mas fundamental e necessária a mudança do olhar desses profissionais, principalmente quando se leva em conta a referência que os professores podem exercer sobre seus respectivos alunos.

Considerações finais

Esse estudo teve como escopo aplicar um curso de capacitação constituído por um conjunto de ações baseadas em técnicas de modificação de atitudes sociais, bem como avaliar a sua eficácia na influência positiva das atitudes dos professores participantes.

Os resultados encontrados revelaram que o curso surtiu efeito positivo nas atitudes sociais em relação à inclusão dos participantes, indicando atitudes sociais mais favoráveis às apresentadas no início do curso.

A relevância dessa informação se mantém intrinsecamente ligada ao processo de inclusão de crianças com deficiência, visto que as concepções e atitudes dos alunos dependem diretamente das variáveis do professor. Uma das variáveis aqui apresentada e analisada foi a das atitudes sociais. Contudo, Omote et al. (2005, p. 387) evidencia que vários fatores podem influenciar esse processo, tais como: “gênero, a idade cronológica, o tempo de experiência docente no ensino comum, o nível de escolaridade e a experiência no ensino de aluno deficiente [...]”.

Duek (2007, s.p.) endossa: “a inclusão tem a ver com a postura que o professor assume frente ao que lhe é estranho, desconhecido, no caso da deficiência, isso irá depender de como o educador percebe a diferença do outro”. A autora complementa afirmando que, no que se refere à inclusão de crianças com deficiência, é o “[...] olhar lançado pelo professor sobre a deficiência/diferença do outro, sem que isso implique em negá-la”. Para a autora, faz-se necessário permitir que o professor consiga enxergar o outro para além da sua deficiência, percebendo uma pessoa repleta de capacidades e potencialidades assim como ele próprio, o professor.

Os argumentos convergem para a importância de se promover a mudança das atitudes desfavoráveis para favoráveis em relação à inclusão, haja visto que possibilitará a superação do

entendimento da deficiência como uma condição profetizadora do sujeito. Logo, faz-se necessário compreender a diferença como parte da diversidade humana e que, apesar dos possíveis comprometimentos presentes nas diferenças, é possível construir pontes de diálogo no ambiente de ensino, no qual o professor possui papel importante no processo de aprendizagem e de desenvolvimento de seus alunos, e que credencie as pessoas com deficiência a superarem a condição social que lhes é atribuída.

Com base no pensamento freiriano, Alves (2013) destaca que o ato de ensinar exige disponibilidade de diálogo e, subtende-se, que tal ato carregue a necessidade de aplicar doses desmedidas de generosidade, comprometimento, liberdade, autonomia, querer bem dos educandos e saber ouvi-los.

Não se trata de uma tarefa fácil, uma postura de acesso ao conhecimento e de proximidade entre os sujeitos da educação, requer uma formação docente de qualidade e que privilegie o desenvolvimento de práticas coletivas. Dentre essas ações, é possível destacar a intervenção docente a fim de favorecer a cooperação entre os alunos, o rodízio de papéis de liderança e colaboração, a construção de um sentimento de pertencimento grupal e a valorização das decisões coletivas. De tal ponto, essas ações coletivas compreende a construção de diálogo entre os alunos e, professor e alunos, saber ouvir o próximo é fundamental para que as ações coletivas, autônomas e inclusivas sejam construídas no ambiente escolar (VIEIRA, 2014).

Referências

- AJZEN, I.; FISHBEIN, M. The Influence of attitudes on behavior. In: ALBARRACÍN, D.; JOHNSON, B. T.; ZANNA, M. P. (Eds.). *The Handbook of attitudes*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2005. p. 173-221.
- ALTMAN, C. S. Studies of attitudes toward the handicapped: the need for a new direction. *Social Problems*, Brooklyn, v.28, n.3, p.321-334, 1981.

- ALVES, S. M. A pedagogia libertadora e a psicologia histórico-cultural: dialogando educação e desenvolvimento humano. *Revista Pedagógica*, Unochapecó. Ano 17, v. 1, n. 30, p. 427-452, jan./jun., 2013.
- DUEK, V. P. Docência e inclusão: reflexões sobre a experiência de ser professor no contexto da escola inclusiva. *Dissertação* (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2006.
- BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE (BRASIL). *Resolução n^o 466*, de 12 de dezembro de 2012. Brasília, 2012. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>>. Acesso em 17 outubro. 2017.
- KIJIMA, G. Y. M. Análise de atitudes sociais de profissionais da Educação frente à inclusão. 2008. *Monografia* (Curso de Especialização) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2008.
- KRECH, D.; CRUTCHFIELD, R. S.; BALLACHEY, E. L. *O Indivíduo na sociedade*. São Paulo: Pioneira, 1969.
- OMOTE, S. et al. Mudança de atitudes sociais em relação à inclusão. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 15, n. 32, p. 387-398, dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v15n32/o8.pdf>>. Acesso em: 05 outubro de 2017.
- RODRIGUES, A.; ASSMAR, E. M. L.; JABLONSKI, B. *Psicologia social*. 23.ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- SHADE, R. A.; STEWART, R. General Education and Special Education preservice teachers' attitudes toward inclusion. *Preventing School Failure*. v.46, n.1, p.37-41, 2011.
- SOUZA, M. M. G. da S. de; SILVERO, A. S.; GALHARDI, C. M. Formação inclusiva: concepções de deficiência e atitudes sociais em relação à inclusão de estudantes de Psicopedagogia. *Revista Tecer*, Belo Horizonte, v. 7, n. 13, p. 79-90, nov. 2014. Disponível em: <<http://www3.izabelahendrix.edu.br/ojs/index.php/tec/article/view/698/619>>. Acesso em: 10 setembro 2017.

VIEIRA, C. M. Atitudes sociais em relação à inclusão: efeitos da capacitação de professores para ministrar programa informativo aos alunos. *Tese* (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, 183f, 2014

Capítulo VII

O desenvolvimento psíquico das pessoas com deficiência e as contribuições da teoria da atividade

Antonio Paulino de Oliveira Junior

Introdução

Inúmeros estudos, pesquisas e reportagens midiáticas têm demonstrado e reafirmado nos últimos anos, que as pessoas com deficiência são capazes de conquistar o seu espaço na sociedade e enfrentar suas limitações e barreiras encontradas no cotidiano.

Mas para compreendermos esse fenômeno, é importante levarmos em consideração os estudos de L. S. Vigotski (1896–1934) e seus colaboradores sobre o desenvolvimento do psiquismo humano, que diferentemente de outros referenciais teóricos, é sustentado pela perspectiva do Materialismo Histórico e Dialético, no qual a essência do homem não se encontra em sua constituição física, orgânica ou biológica, mas em sua formação social e histórica.

Procuraremos abordar nesse texto uma discussão e reflexão teórica acerca do entendimento e concepção de deficiência trazido pela Teoria Histórico-cultural, aproximando os estudos de Vigotski sobre defectologia e de A. N. Leontiev sobre a atividade humana e o desenvolvimento e formação do psiquismo humano.

Acreditamos que as bases teóricas delineadas por Leontiev em seus estudos acerca da atividade podem apresentar diversos pontos de intersecção com o desenvolvimento psíquico das pessoas com deficiência, sobretudo no desenvolvimento das faculdades e aptidões especificamente humanas que possibilitam a qualquer ser humano, independentemente de sua condição de deficiência.

A defectologia na Teoria Histórico-Cultural

Na ocasião da revolução russa de 1917, realizada pelo grupo denominado "Bolcheviques", liderado por Vladimir Ilyich Ulyanov, mais conhecido como Lênin (1870 - 1924), a nova União Soviética passava por extremas carências relacionadas aos aspectos sociais, educacionais e de saúde. Por esse fator, ao longo dos anos de 1924 à 1934, Vigotski e seus colaboradores desenvolveram uma fecunda produção científica, que sempre manteve em foco as investigações acerca das crianças com deficiência.

Para Silva (2011), nesse contexto pós-revolucionário, Vigotski desenvolvia seu estudo com vistas a encontrar respostas que solucionassem a crítica situação a qual o país perpassava, com milhares de crianças em situação de vulnerabilidade.

Esse era um dos objetivos de Vigotski frente à construção do regime comunista na sociedade russa, o qual demandava uma nova concepção de homem e de psicologia, que só seria possível em um contexto revolucionário.

Dessa forma, mediante os sérios problemas sociais, econômicos e de taxas altas de analfabetismo e déficits de aprendizagem herdados do período de guerras, Vigotski desenvolveu sua teoria e concepção de uma psicologia marxista com base no contexto educacional e nas diferentes deficiências que estavam postas. Para Barroco (2007), o laboratório de Defectologia foi o espaço que possibilitou a Vigotski, por meio de experimentos com pessoas com deficiência, desenvolver muitos dos conceitos fundamentais da Teoria Histórico-cultural.

A defectologia, por sua vez, é considerada por Vygotski (1997) como um ramo da ciência que investiga a variação qualitativa do desenvolvimento das pessoas com deficiência, definindo os objetivos teóricos e práticos a serem enfrentados pela área do conhecimento e as escolas especializadas.

Os princípios teórico-metodológicos que sustentam a Defectologia enquanto uma ciência é "[...] precisamente a tese que diz: a criança cujo desenvolvimento está complicado pelo defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus pares normais, mas desenvolvido de outro modo" (Vygotski, 1997 p. 12 tradução nossa).

Com esses postulados da Escola de Vigotski, a educação das pessoas com deficiência passa a ter um respaldo maior, visto que suas especificidades no percurso do desenvolvimento passam a ocupar um aspecto central no processo educativo. O estudo de Vigotski pode ser considerado

[...] como recurso para compreender os caminhos tomados na defesa do atendimento educacional aos indivíduos que se desenvolvem, porém com percursos diferentes da grande maioria. Entendo, assim, que é preciso tomar emprestado dessa escola psicológica soviética o espírito de lucidez presente na teorização e proposição prático-metodológica (BARROCO, 2007, p. 21).

Para desenvolver essa concepção de deficiência, Vygotski, ao longo de sua produção, buscou sempre refutar as teorias, cujas bases se assentavam em perspectivas quantitativas e de cunho biológico. Para essas concepções teórica, Vygotski (1997) as qualificou como a "Velha Defectologia", justamente por não superar o caráter idealista da deficiência.

Essa crítica se sustentava pelo fato da "Velha Defectologia" supervalorizar o caráter quantitativo do desenvolvimento, considerando os fatores métricos, o tamanho e as proporções do desenvolvimento como um fator mais importante que o processo e

sua diversidade. "Em defectologia começou antes a calcular e a medir do que experimentar, observar, analisar, diferenciar e generalizar, descrever e definir qualitativamente" (VYGOTSKI, 1997 p. 11 tradução nossa).

Essa concepção meramente aritmética da deficiência é herdada diretamente da velha defectologia, que se fundamentava em testes psicológicos e diagnósticos quantitativos que mediam o desenvolvimento e a capacidade das pessoas com deficiência. Isto quer dizer, que todos os problemas da teoria e da prática com relação a defectologia eram relacionados à parâmetros quantitativos e métricos.

Para Vygotski (1997), ao limitar a deficiência a um parâmetro puramente quantitativo do desenvolvimento, a defectologia aproxima-se dos preceitos ligados a teoria do preformismo pedológico, a qual compreende o desenvolvimento de maneira reduzida, cujo processo ocorre exclusivamente pelo crescimento e aumento do organismo.

A educação das pessoas com deficiência, nesse contexto, se preocupava com o caráter agravador ocasionado pelo comprometimento orgânico da deficiência. O problema investigativo e prático estava focado na deficiência e em suas implicações biológicas para os sujeitos.

Vygotski (1997), por outro lado, criou uma nova abordagem metodológica de pesquisa que priorizava a diversidade qualitativa do desenvolvimento e sua implicação no meio social, uma vez que ele via possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento aonde era visto somente a deficiência e a incapacidade por ela ocasionada.

A defectologia delineada por Vygotski (1997), sustenta-se em parâmetros qualitativo do desenvolvimento, o que dá um caráter mais positivo, teórico e prático às complicações ocasionadas pela deficiência. Entendemos como positivo, o fato dessa perspectiva considerar diferentes possibilidades para o desenvolvimento da pessoa com deficiência. Quanto ao teórico e prático, situa-se na

concepção de ciência empregada a defectologia, definindo um objeto de investigação bastante claro.

Com base nos princípios teóricos e práticos da concepção vigotskiana de defectologia, podemos considerar que a deficiência é o objeto de estudo principal?

Pelo que já expomos até o momento, podemos afirmar que a resposta é não. O objeto central da defectologia de Vigotski não encontra-se na deficiência, nos enfermos ou nas limitações causadas pela insuficiência orgânica, como no caso da ausência visual para a pessoa cega ou a surdez para a pessoa surda. A deficiência, seja ela sensorial, física ou intelectual, é um fator biológico que está posto e deve ser objeto de estudo, por exemplo, da medicina ou ciências biológicas que investigam justamente a limitação do organismo. De outra maneira, a defectologia vigotskiana é enfática em defender que a complicação para o desenvolvimento não se encontra na insuficiência orgânica, mas nas barreiras e fatores sociais.

Qualquer insuficiência física - seja a cegueira, a surdez ou a deficiência mental congênita - não só modifica a relação do homem com o mundo, mas, sobretudo, se manifesta nas relações com a gente. O defeito orgânico se realiza como anormalidade social da conduta, inclusive no seio da família, a criança cega e a surda são, sobretudo, uma criança especial, surge para eles uma atitude excepcional, inabitual, que não é a mesma que para os outros filhos. Sua complicação muda, em primeiro lugar, a posição social no lar. E isto se manifesta, não só nas famílias onde olham para essa criança como uma carga pesada e um castigo, mas também naquelas onde rodeiam o filho cego de um carinho redobrado, de uma prestação e uma ternura descomplicadas (VYGOTSKI, 1997 p. 116).

A complicação para o desenvolvimento das pessoas com deficiência é uma consequência oriunda no meio social. A deficiência, enquanto fator biológico, proporciona às pessoas com deficiência uma relação com o mundo característica,

qualitativamente peculiar quando comparada com as demais pessoas.

A insuficiência orgânica ou a falta de alguns dos sentidos perceptivos pela pessoa com deficiência, em muitas vezes, dificulta as suas condições para conquistar um determinado espaço ou status sociais, o que está diretamente relacionado ao seu desenvolvimento psíquico. O lugar ocupado pelas pessoas com deficiência dentro da estrutura do sistema social é um dos principais fatores que causam complicações em seu desenvolvimento.

Portanto, a defectologia é responsável por investigar as implicações sociais causadas pela deficiência no organismo. Para Vygotski (1997) o mais importante para a defectologia é combater as barreiras e os fatores sociais que são impostos às pessoas com deficiência. É necessário compreender que o agravamento do desenvolvimento ocorre não por uma insuficiência do organismo, mas por um sistema social que impede a plena participação e relacionamento das pessoas com deficiência.

A atividade humana e suas implicações para o desenvolvimento da pessoa com deficiência

Agora passamos a nossa análise para a estrutura das relações sociais e o papel da atividade humana para o desenvolvimento das pessoas com deficiência. Como já abordamos anteriormente, elas têm as mesmas condições de desenvolvimento das demais, o que modifica é o seu relacionamento com o mundo e o seu lugar ocupado nos espaços sociais.

Essa concepção de deficiência desenvolvida por Vygotski está enraizada nas bases epistemológicas que dão sustentação a Teoria Histórico-cultural do desenvolvimento humano. Leontiev, assim como Vygotski defendem que o homem se forma em um processo de interação com o meio social, por intermédio da apropriação da

cultura humana, fixadas pelos instrumentos físicos e simbólicos, os quais refletem a experiência social da atividade do próprio homem.

Essa concepção de desenvolvimento humano sustentada por Leontiev (2004), se opõe a outros dois referenciais que são empregados para explicar o processo de desenvolvimento: 1) que o desenvolvimento ocorre naturalmente por uma determinação biológica, na qual a aprendizagem e o desenvolvimento se dão por etapas, respeitando o amadurecimento do organismo; 2) que o desenvolvimento é um produto do meio em que se vive, de forma que a personalidade seja moldada pelo meio ambiente e pelos demais fenômenos externos ao organismo, sem considerar a herança genética as características biológicas dos sujeitos.

Podemos encontrar a superação dessas concepções de desenvolvimento nos estudos de Vygotski (1997) acerca do desenvolvimento da concepção de cegueira ao longo da história. Desde a antiguidade o entendimento do que seja a deficiência passa por transformações e de acordo com Vygotski (1997), o desenvolvimento dessas concepções divide-se em três estágios: o período místico, biológico-ingênuo e científico.

O período místico parte da Antiguidade até o início da Idade Moderna, cujo momento acreditava-se que a cegueira era uma "desgraça", ao passo que também, por outro lado, era atribuído ao cego um dom espiritual e a capacidade de uma visão interior, mística capaz de enxergar o mundo de um modo diferente.

Essa concepção de cegueira e de deficiência está sustentada em uma visão metafísica de que a essência do homem é aquilo que está mais próximo da imagem e semelhança de Deus. Desse modo, o processo de educação deve ser contemplativo e tem como ideal o desenvolvimento de funções inatas. Isto é, o desenvolvimento ocorre de maneira natural e deve-se respeitar o seu percurso de amadurecimento.

No período biológico-ingênuo, que teve como marco o Iluminismo no século XVIII, foi o momento em que o homem e a natureza estiveram no centro das investigações científicas,

possibilitando uma produção imensa de conhecimentos e avanços científicos e tecnológicos. Com os estudos de John Locke (1621-1704), o qual enfatiza que o desenvolvimento humano ocorre por decorrência de experiências no mundo sensível, o período foi marcado pela influência de que a verdade e a razão são adquiridas por meio dos órgãos sensoriais (CHAUÍ, 2000).

Dessa forma, passaram a considerar as pessoas com deficiência como capazes de aprender e de se desenvolver. Para Vygotski (1997) esse período é considerado como biológico-ingênuo por acreditar que a própria reorganização do organismo é suficiente para promover o desenvolvimento. O importante para essa concepção é que o mundo sensível seja perceptivo pela via sensorial, o que de fato acontece. As pessoas recebem estímulos externos pela via sensorial. Para as pessoas com deficiência, então, acreditava-se que ao "compensar" a ausência de um dos sentidos por outros remanescentes, o desenvolvimento e a aprendizagem seriam possíveis.

Por isso, a educação nesse período voltou-se completamente para o desenvolvimento e aperfeiçoamento dos sentidos e "[...] passa a ser um ideal que deve ser compartilhado com todos" (CAIADO, 2006 p. 36).

A partir dos estudos de Jacob Pereira (1715-1780), que criou um método de ensino de linguagem aos surdos; Jean Marc Itard (1774-1838), que desenvolveu o trabalho pioneiro com um menino selvagem, cujo desenvolvimento estava atrasado por conta do período de isolamento na floresta; Valentin Haüy (1745-1822), o qual organizou as primeiras escolas especiais na França e na Rússia; caracterizaram o período e contribuíram imensamente para a defesa da educação das pessoas com deficiência. Para Caiado (2006 p. 37) o "Ponto comum entre esses três educadores, além de acreditarem na capacidade de aprendizado da pessoa deficiente, é que acreditam também que essa aprendizagem se dá com o auxílio e a estimulação dos sentidos remanescentes.

No terceiro e último estágio do desenvolvimento da concepção de deficiência, denominado por Vygotski (1997) como período científico, tem como base a educação sistematizada como fator que favorece o desenvolvimento. Nessa perspectiva, as possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento são atribuídas às relações sociais que o sujeito estabelece. Todo o conhecimento acumulado historicamente, socialmente e culturalmente são produzidos e transmitidos por gerações nas relações dos homens entre si e com a natureza.

Dessa forma, a mera "compensação" sensorial e supervalorização dos sentidos remanescentes, não garantem a pessoa com deficiência o desenvolvimento, visto que o conhecimento está intrínseco às relações sociais.

Em oposição às duas concepções de desenvolvimento atribuídas no período místico e biológico-ingênuo, Leontiev (2004) sustenta que o desenvolvimento não se dá naturalmente por um determinismo biológico e nem tão pouco pela determinação externa e do meio ambiente. Para ele, o homem é formado em um processo de atividade, que é capaz de estabelecer uma interação entre as características biológicas e o meio social.

[...] as aptidões e funções especificamente humanas se formam no processo de apropriação pelo indivíduo do mundo dos objetos e fenômenos humanos e que o seu substrato material é constituído por sistemas de reflexos sensíveis formados pela vida (LEONTIEV, 2004 p. 273).

Com essa perspectiva, Leontiev compreende que as aptidões e faculdades inerentes a formação do homem, como a memória, a atenção arbitrária, o pensamento abstrato e o raciocínio lógico, não podem se formar a partir de uma determinação biológica ou da relação direta do sujeito com o meio. Por essa razão, ele se debruçou para investigar quais são as forças motoras para o desenvolvimento do psiquismo humano.

Para isso, Leontiev (2004) traça as duas linhas do desenvolvimento da humanidade: o processo de filogênese e ontogênese. O primeiro é caracterizado pela história do desenvolvimento da espécie humana, cujo processo é denominado de "hominização" e é responsável pelas modificações físicas do homem, herdadas biologicamente em um processo de seleção natural das espécie, conforme as pesquisas de Charles Darwin (1809-1882) revelaram. O segundo, trata do desenvolvimento da história social do homem, que pode ser compreendido como o processo de "humanização".

Por essas duas vias fundamentais do desenvolvimento humano, Leontiev (2004) concebe o desenvolvimento do psiquismo humano, porém com ênfase muito maior no processo ontogênico, uma vez que é o fator que diferencia a atividade humana da atividade dos animais.

Para Leontiev (2004, p. 282), o desenvolvimento filogenético, responsável pelas modificações biológicas e hereditárias não é capaz de determinar o "[...] desenvolvimento sócio-histórico do homem e da humanidade; este é doravante movido por outras forças que não as leis da variação e da hereditariedade biológicas".

Para estudar o desenvolvimento sócio-histórico da humanidade, Leontiev buscou compreender a dinâmica da atividade humana pela relação entre objetivação e apropriação, que possibilita a criação de objetos físicos e simbólicos.

A atividade vital do homem é o que possibilita a interação com seus pares e com a natureza, com o objetivo e a necessidade de garantir a sua subsistência. Diferentemente dos demais animais, que realizam ações determinadas por leis biológicas e hereditárias e pela direta adaptação ao meio para a sobrevivência, o homem, ao alcançar determinada etapa de sua evolução biológica, não somente se adapta a natureza, mas também passa a intervir nela com o objetivo de garantir sua subsistência, produzindo

instrumentos e utensílios que viabilizam a sua interação com a natureza.

No que concerne a essa atividade, o homem não produz apenas os instrumentos e objetos físicos, mas também o conhecimento que os dá significado. Podemos tomar como exemplo, a criação de um utensílio como a faca, que proporciona ao homem o conhecimento sobre as propriedades do material utilizado, as técnicas de sua produção, bem como o formato para o melhor corte e precisão e etc. Nesse sentido, ao produzir um objeto, temos em suas propriedades físicas, de acordo com Leontiev (2004), a cultura material e, ao mesmo tempo, o conhecimento da produção, que é a cultura intelectual. Em outras palavras,

O instrumento é produto da cultura material que leva em si, da maneira mais evidente e mais material, os traços característicos da criação humana. Não é apenas um objeto de forma determinada, possuindo determinadas propriedades.

O instrumento é ao mesmo tempo um objeto social na qual estão incorporadas e fixadas as operações de trabalho historicamente elaboradas (LEONTIEV, 2004 p. 287).

Esse é o principal fator que diferencia a atividade ontogênica humana da ontogênica animal, é a capacidade de fixar e cristalizar as operações e atividades humanas em objetos e transmiti-las às gerações procedentes. A esse processo que Leontiev considera como humanização, o qual compreende a capacidade humana de objetivação e apropriação.

Sobre a objetivação, podemos compreender que é a atividade prática e intelectual do homem transferida para os instrumentos físicos e os instrumentos simbólicos, fixando e cristalizando todo o conhecimento e experiência humana adquirida.

Como exemplo, podemos tomar o objeto (instrumento físico) e a palavra (instrumento simbólico) "martelo" que diante de uma criança que ainda não havia o manipulado ou visto, não

apresenta para ela nenhum significado ou sentido. O objeto e a linguagem em suas próprias propriedades não apresentam sentido algum para uma pessoa que não os conhece. A criança só terá conhecimento do que é um martelo quando observar um adulto em uma atividade de trabalho na carpintaria ou demais operações inerentes a esse utensílio. Isso nos leva a compreensão de que o significado e a construção do sentido não se encontram nem no objeto e nem na linguagem, mas sim na atividade do homem que dá origem a determinado objeto e linguagem.

Dessa forma, o processo de objetivação é a cristalização da atividade humana, as suas aptidões, os seus conhecimentos nos objetos e na linguagem, constituindo-se dessa maneira, a cultura material e a cultura intelectual, patrimônio exclusivo dos seres humanos.

Em um processo oposto a objetivação, mas que interage dialeticamente, ocorre a apropriação, que para Leontiev (2004) se configura na capacidade humana de apropriar-se das atividades e operações fixadas nos instrumentos físicos e simbólicos. Por meio desse processo, o homem consegue superar a sua condição natural e biológica e pode alcançar os mais altos patamares no desenvolvimento psíquico. Ao mesmo tempo em que o sujeito se apropria da cultura humana, ele também objetiva em si próprio os traços essenciais do gênero humano, o qual foi construído pela experiência social ao longo da história.

Nesse sentido, o que foi produzido pela humanidade e fixado nos objetos físicos e na linguagem (objetivação), são faculdades humanas indispensáveis para a apropriação das crianças e futuras gerações, visto que é esse conhecimento histórico e social que possibilitou a humanidade se desenvolver a patamares superiores.

A dinâmica apropriação-objetivação ocorre sempre em condições que são históricas, e, dessa forma, para que os indivíduos se objetivem como seres humanos, é preciso que se insiram na história. Esta inserção dá-se pela apropriação das objetivações resultantes das atividades das gerações passadas, e por este

processo o homem constrói sua genericidade de tal forma que a vida individual e a vida genérica encontram-se sempre imbricadas uma na outra. O gênero humano expressa-se, portanto, como resultado da história social posta sob a forma de objetivações genéricas (MARTINS, 2012 p. 49).

Sob a base dessa perspectiva de desenvolvimento humano, podemos compreender o ponto central da investigação de Vigotski em seus estudos sobre defectologia. Para uma criança com deficiência conseguir atingir patamares mais elevados em seu desenvolvimento e objetivar em si própria o gênero humano, superando sua limitação orgânica, é imprescindível que ela seja inserida na história por meio da apropriação das faculdades humanas. Dessa forma, a chave para o desenvolvimento desses sujeitos não se encontra na superação biológica por meio da compensação sensorial ou pela pré-disposição genética e inata, o fator principal que pode alavancar ou agravar o desenvolvimento está relacionado com a atividade social e histórica dos seres humanos.

As atividades as quais as crianças desenvolvem, de acordo com Leontiev (2001) está diretamente relacionada com o lugar ao qual ela ocupa na estrutura das relações sociais, o qual é modificado a cada estágio avançado em seu desenvolvimento. Da mesma forma, Vygotski (1997) assinala que o espaço ocupado pela criança com deficiência pode alavancar ou agravar o decurso de seu desenvolvimento.

A mudança do lugar ocupado pela criança no sistema das relações sociais é a primeira coisa que precisa ser notada quando se tenta encontrar uma resposta ao problema das forças condutoras do desenvolvimento de sua psique. Todavia, esse lugar, em si mesmo, não determina o desenvolvimento: ele simplesmente caracteriza o estágio existente já alcançado. O que determina diretamente o desenvolvimento da psique de uma criança é sua própria vida e o desenvolvimento dos processos reais desta vida - em outras palavras: o desenvolvimento da atividade da criança,

quer a atividade aparente, quer a atividade interna. Mas seu desenvolvimento, por sua vez, depende de suas condições reais de vida (LEONTIEV, 2001 p. 63).

O estágio do desenvolvimento psíquico da criança é caracterizado a partir do lugar ocupado por ela nas relações sociais. A cada etapa do desenvolvimento, ela ocupa determinado lugar nas relações sociais. A partir do momento em que ela cresce e se desenvolve, suas relações sociais se ampliam, modificando o lugar ocupado e reorganizando suas funções psíquicas.

O que determina a modificação do lugar ocupado pela criança são as condições da vida social que exigem dela a mudança da atividade dominante a partir da ampliação de suas relações sociais. Para Leontiev (2004) essas transições se configuram pelas crises do desenvolvimento que ocorrem aos três anos (inserção da criança na educação infantil, cuja atividade mais importante é o brincar), dos sete anos (início da idade escolar, que tem a atividade de estudo como dominante) e na adolescência (início da vida adulta e da atividade profissional).

A crise ocorre pelo fato da ruptura que há na transição de um estágio para outro. De um lado temos o meio social que exige da criança novo posicionamento diante das relações sociais e, por outro, sua estrutura interna e orgânica ainda em desenvolvimento e amadurecimento. A crise dos sete anos se agrava, por exemplo, quando uma criança com deficiência, que já está em idade escolar, por algum motivo particular, não frequenta a escola ou a frequenta, mas não é inserida nas atividades.

Em um estudo que realizamos nos primeiros anos do Ensino Fundamental de escolas públicas (OLIVEIRA JUNIOR, 2014) pudemos identificar crianças com deficiência visual, inseridas em classes comuns da rede regular de ensino, que por falta de recursos de apoio e didáticos, ficavam alheias às aulas e ao conteúdo escolar. Era priorizado o espaço do aluno para a socialização em

detrimento da atividade de estudo, que nessa idade é fundamental para o seu desenvolvimento.

A atividade de estudo é a atividade dominante nesse estágio do desenvolvimento, que segundo Leontiev (2004, p. 312) é "[...] aquela cujo desenvolvimento condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos da criança e as particularidades psicológicas da sua personalidade num dado estágio do seu desenvolvimento".

O estágio de desenvolvimento, assim como o lugar ocupado pela criança com deficiência nas relações sociais são determinados pela atividade dominante, que quando modificada, modifica toda a estrutura do desenvolvimento da criança, modifica o lugar ocupado, assim como o estágio de seu desenvolvimento.

Dessa forma, uma escola que não disponha de condições adequadas para a aprendizagem e plena participação social das crianças com deficiência, ela se configura em um espaço social dificultoso para o desenvolvimento. É justamente esse o principal fator a ser enfrentado pela escola e pela educação especial.

A sociedade e a estrutura das relações sociais estão organizadas de tal forma, que evidenciam a deficiência ou a insuficiência orgânica como um desvio no desenvolvimento, como um fator de limitação para a participação social. Por isso, os espaços sociais destinados para as pessoas com deficiência é sempre restrito e limitado, quanto mais comprometido for a deficiência, mais complicado se torna a sua inserção social.

Para Vygotski (1997) a educação das pessoas com deficiência deve combater exatamente a forma como a estrutura das relações sociais estão organizadas, deve-se mobilizar para remover todas as barreiras que impeçam as pessoas com deficiência de alcançarem um espaço de destaque nas relações sociais.

Para o pleno desenvolvimento da pessoa com deficiência, Vygotski (1997) coloca como fator importante o processo de "supercompensação", o qual distingue qualitativamente das concepções de deficiência apresentadas anteriormente. Nesse

processo, não há uma compensação inata ou por um dom espiritual, como na concepção mística, nem tão pouco uma substituição sensorial ou aprimoramento dos sentidos remanescentes, como sugere as teorias do período biológico-ingênuo. A compensação vigotskiana está relacionada a superação da pessoa com deficiência às barreiras que dificultam a conquista de seus espaços na estrutura das relações sociais.

Para Vygotski (1997, p. 14),

O fato fundamental que encontramos no desenvolvimento agravado pelo defeito, é o duplo papel que desempenha a insuficiência orgânica no processo desse desenvolvimento e da formação da personalidade da criança. Por um lado, o defeito é o menos, a limitação, a debilidade, a diminuição do desenvolvimento; por outro; precisamente porque cria dificuldades, estimula um avanço elevado e intensificado. [...] todo defeito cria os estímulos para elaborar uma compensação.

A motivação para o processo de compensação se dá no âmbito da própria deficiência, que dialeticamente coloca em movimento a menos valia trazida pela insuficiência orgânica e, também, uma reação positiva do próprio organismo, que pelo desenvolvimento da personalidade da pessoa com deficiência, se reestrutura e força uma superação das limitações.

Para Vygotski (1997) a compensação e as características positivas da deficiência, são fundamentais para a educação da pessoa com deficiência, uma vez que o professor, ao reconhecer as peculiaridades do desenvolvimento desses sujeitos, torna-se capaz, por meio da mediação, aprendizagem e apropriação do conhecimento produzido pelo gênero humano, contribuir para as crianças com deficiência "supercompensar" as limitações e impossibilidades refletidas no meio social. Isto é, "[...] o comprometimento do desenvolvimento não se dá pela deficiência em si, mas pela ausência de mediações que permitam compensar a função ou o órgão afetado" (BARROCO; LEONARDO, 2016 p. 327).

Nesse sentido, a supercompensação se dá por uma compensação social que ocorre, sobretudo, na educação das pessoas com deficiência. É necessário, para o desenvolvimento desses sujeitos, que eles sejam inseridos no processo histórico do gênero humano. É imprescindível que, por meio da objetivação e apropriação da cultura material e simbólica, eles façam parte da reprodução e produção da história humana e, dessa forma, possam eliminar as diferenças e limitações ocasionadas pela deficiência. Isto é, a objetivação em si próprio das especificidades e faculdades do gênero humano é o conteúdo fundamental para a supercompensação e a conquista de um espaço na estrutura das relações sociais condizente ao estágio de desenvolvimento.

Considerações

Encaminhamos a conclusão dessa reflexão teórica sobre o desenvolvimento psíquico e a concepção de deficiência na perspectiva da Teoria Histórico-cultural, compreendendo que podemos intervir no desenvolvimento das pessoas com deficiência a partir da atividade por elas desenvolvida.

Embora, a produção de Leontiev sobre a teoria da atividade não tenha tratado especificamente da deficiência e das suas diversas formas de desenvolvimento, podemos colocá-la como um complemento aos estudos de Vigotski sobre defectologia, visto que a essas pesquisas se dão o crédito de ter contribuído para a formulação dos principais conceitos fundamentais da Teoria Histórico-cultural.

Por meio da atividade realizada pela pessoa com deficiência, podemos observar qual é o lugar que ela ocupa na estrutura das relações sociais e, por essa perspectiva, podemos verificar o quanto ela se apropria e se objetiva do gênero humana e de suas especificidades.

A superação das limitações impostas pela sociedade para a pessoa com deficiência pode acontecer mediante a esse processo de

apropriação e objetivação que se dá por meio da atividade que o sujeito exerce sob o meio em que vive. A esse processo de superação, Vigotski o denominou de supercompensação, que é justamente quando uma pessoa com deficiência consegue se inserir na vida social e ocupar uma posição de destaque na sociedade.

Portanto, tanto a supercompensação quanto o desenvolvimento psíquico das pessoas com deficiência tem como forças motoras a apropriação e objetivação do gênero humano, que possibilita sua inserção na história do desenvolvimento humano.

Referências

- BARROCO, S. M. S. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski: implicações e contribuições para a Psicologia e a Educação atuais.** 2007. 414 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara. Universidade Estadual Paulista, 2007.
- BARROCO, M. S.; LEONARDO, N. S. T. A periodização histórico-cultural do desenvolvimento na educação especial - o problema da idade. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D, (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice.** Campinas, SP: Autores Associados, 2016.
- CHAUÍ, Marilena. **Convite a Filosofia.** São Paulo: Ática 2000.
- CAIADO, K. R. M. **Aluno deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos.** 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados: PUC, 2006 (Coleção educação contemporânea).
- LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 4.ed. Tradução Maria da Penha Villalobos. 7ª ed. São Paulo: Ícone, 2001, p. 59-83.
- LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo.** 2 ed. São Paulo: Centauro, 2004.

MARTINS, L. M. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In: Duarte, N. (Org.). **Crítica ao Fetichismo da Individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2012, p. 47-64.

OLIVEIRA JUNIOR, A. P. **Alunos com cegueira ou baixa visão no ensino regular**: uma análise das condições de aprendizagem e desenvolvimento. 188 f.. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Prof^a. Dr^a. Marta Sueli de Faria Sforzi. Maringá, 2014. Disponível em: <<http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2014%20-%20Antonio.pdf>>. Acesso em 20 de Agosto de 2017.

SILVA, A. C. **Defectologia soviética e a deficiência intelectual**: contribuição para a formação e atuação do psicólogo para o atendimento educacional especializado. 2011. 155 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Estadual de Maringá, 2011.

VYGOTSKI, L. S. **Fundamentos de defectología**. Obras Escogidas. Vol. V. Madrid: Visor Dis. S.A. 1997.

Capítulo VIII

Participação de alunos com deficiência física nas aulas de educação física: estratégias de sucesso de um professor¹

Maria Luiza Salzani Fiorini

Eduardo José Manzini

Manoel Osmar Seabra Júnior

Introdução

A inclusão escolar, conforme a definição da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, possui três princípios: “[...] o acesso, a participação e a aprendizagem de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares” (BRASIL, 2008, p.8). Desse modo, no presente manuscrito, o conceito de inclusão escolar contemplará a ideia de criar condições para que os alunos com e sem deficiência possam participar das mesmas atividades, tendo como pano de fundo as aulas regulares de Educação Física.

Entretanto, o acesso ao ensino regular, via matrícula, não garante e, nem ao menos, assegura que esses alunos estão incluídos (MANZINI, 2002). Nesse sentido, a participação é o

¹ Apoio: Apoio: FAPESP/CAPES. Processo 2014/26764-0, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

princípio defendido por diferentes autores do que se objetiva com a inclusão escolar, mais precisamente a participação na mesma turma e na mesma atividade que os alunos com desenvolvimento típico (BAILEY et al., 1998; BRASIL, 2015; MENDES, 2006). A aprendizagem será decorrente da forma como a participação for oportunizada pelo professor.

Este professor irá trazer consigo um *background*, que é histórico e cultural e, quando se trata do ensino de alunos com deficiência, esse conhecimento acumulado estará presente nas concepções e representações sobre deficiência desse professor de Educação Física (PEF) (FIORINI; MANZINI, 2018, no prelo).

Algumas pesquisas foram realizadas para analisar a concepção de PEF sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência, e os resultados indicam uma tendência quando se trata da deficiência física (DF). Florence (2002) destacou que a DF foi citada pela maioria dos PEF como a mais difícil de trabalhar. Em complemento, Neves (2006) concluiu que houve mais dificuldade, por parte dos PEF, em descrever e tipificar a DF. Nesse mesmo caminho, Fiorini (2011, p.52) identificou que o aluno com DF foi concebido pelos PEF como aquele que “sofre mais impacto nas aulas de Educação Física pelas características das atividades”.

Com base na predominância das concepções apresentadas, o objeto de estudo, deste texto, será as estratégias utilizadas pelos PEF para promover a participação de alunos com DF² nas mesmas atividades que os demais alunos da turma.

Pesquisadores têm descrito como ocorre a participação de alunos com DF em aulas de Educação Física, a partir do relato dos próprios PEF. Neves (2006, p.72) identificou que, de acordo com os

² Nesse texto, a deficiência física foi concebida como: [...] alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções (BRASIL, 2004, p.8).

PEF, os alunos com DF “ficavam à parte”, por exemplo, observando a aula, sendo o goleiro ou o auxiliar do PEF. Algo semelhante foi descrito por Moraes (2010, p.185), segundo o qual, o aluno com DF tinha um “atendimento segregado”, em uma atividade separada dos demais alunos da turma. Fiorini (2011, p.63), ao entrevistar PEF concluiu que a participação do aluno com DF ocorria apenas em atividades “mais lentas” ou em uma atividade “mais adequada ao aluno”, como, ser o auxiliar do professor e brincar com jogos de tabuleiro.

Para que os alunos com DF possam participar das aulas de Educação Física, nas mesmas atividades que os alunos sem deficiência, o PEF necessita de estratégias que sejam funcionais ao aluno no que se refere à atividade e à participação, visando à autonomia e independência (BRASIL, 2007).

A estratégia de ensino é definida como uma ação do professor que possui uma intenção subjacente, direcionada ao aluno, com a finalidade de ensino, que é flexível e passível de alteração em função do comportamento do aluno nesse processo de interação durante o ensino. Portanto, não é uma ação estática do professor, mas processual devido à interação com o aluno (FIORINI; MANZINI, 2018, no prelo). Dessa forma, as ações que atingem a funcionalidade para o ensino podem ser consideradas estratégias de sucesso. Assim, entende-se que ações dos PEF que promovem a participação e a aprendizagem dos alunos com DF nas mesmas atividades que os demais alunos da turma são estratégias de sucesso.

Com relação às estratégias, Fiorini (2011, p.68) identificou que, para os PEF entrevistados, quando havia um aluno com deficiência nas aulas “não era preciso mudar o conteúdo, mas eram necessárias estratégias para transmitir esse conteúdo”. Entretanto, os participantes não souberam descrever quais poderiam ser estas estratégias. Diante do relato dos PEF, o obstáculo parece ser a dificuldade em elaborar procedimentos para que todos os alunos possam participar das mesmas atividades (MANZINI, 2002). As

questões subjacentes são: o quê fazer? Como fazer? (CHICON; CRUZ, 2013).

Todavia, diferentemente dessas pesquisas que tiveram o relato de PEF como objeto de análise, outros dois estudos pautaram-se na análise de filmes de aulas regulares de Educação Física e, de acordo com os resultados, naquelas aulas, o PEF conseguia promover a participação do aluno com DF. Cruz (2008) registrou as aulas de Educação Física em vídeo e os resultados indicaram que não havia apenas dificuldades, mas sucessos e diversas estratégias utilizadas pelo PEF frente à inclusão escolar do aluno com DF.

Fiorini e Manzini (2016), ao acompanharem e registrarem aulas de Educação Física, elucidaram que, na prática, o mesmo PEF que encontrava dificuldades no que se referia à inclusão escolar de um aluno com DF também vivenciava situações de sucesso, as quais advinham de estratégias bem-sucedidas desse PEF.

Nota-se que, por um lado, os relatos de PEF indicam as dificuldades que eles encontram para promover a participação de um aluno com DF na mesma atividade que os alunos sem deficiência. Por outro lado, a análise de aulas de Educação Física permite afirmar que, os PEF também têm ações exitosas no que se refere à inclusão escolar de alunos com DF. Sendo assim, a aula de Educação Física é o contexto propício para que sejam investigadas as possibilidades para promover a participação do aluno com DF nas aulas, justamente porque, a partir das interações que nela ocorrem, é plausível compreender a origem, o significado e o desenvolvimento das ações do PEF em relação ao aluno com DF.

Nesse sentido, problematiza-se: *quais são as estratégias utilizadas pelos PEF para promover a participação dos alunos com DF nas mesmas atividades que os demais alunos da turma?*

Identificação e análise das estratégias de sucesso

Pelo fato de a estratégia de ensino ser uma ação processual, que ocorre nos processos de interação entre professor e aluno, cuja mediação acontece por meio da linguagem, da demonstração, da indicação de como o aluno deve se comportar frente à situação apresentada, estudar esse fenômeno requer uma abordagem que foque no processo e não no produto (FIORINI; MANZINI, 2018, no prelo). Por esse motivo, a Abordagem Microgenética foi a escolha teórico-metodológica (BEZERRA, 2010; FLYNN; PINE; LEWIS, 2006; MEIRA, 1994; PETERS; ZANELLA, 2002).

O estudo das estratégias demanda, ainda, uma forma adequada de registro, já que se trata de ações ocorridas a partir da interação entre sujeitos. Dessa forma, a partir da filmagem de aulas de Educação Física, de um PEF, para turmas regulares em que havia alunos com DF matriculados, identificou-se os episódios interativos que exemplificassem as estratégias de sucesso desse professor.

Para que fosse possível criar condições favoráveis à participação de alunos com DF na mesma atividade que os demais alunos da turma, o PEF utilizou cinco diferentes tipos de estratégias, as quais serão apresentadas e discutidas a seguir.

Estratégias Prévias

Compreendem a ação do PEF antes do momento de ensino de uma atividade, sendo crucial para que, tanto o ensino quanto a realização da atividade possam acontecer em condições favoráveis à participação do aluno com DF.

- *Solicitar ao aluno com DF que tentasse realizar a atividade tal como foi demonstrada.*

A intenção foi avaliar as necessidades e as potencialidades do aluno com DF em relação à atividade a ser realizada. Essa ação

corroborar o indicativo da literatura, segundo o qual, em primeiro lugar, deve-se avaliar o aluno para posteriormente intervir (SEABRA JÚNIOR; FIORINI, 2013). O desfecho dessa ação foi que o PEF identificou a necessidade de adaptar a forma como o aluno realizaria a atividade, buscando um modo mais funcional a ele.

- *Solicitar ao aluno com DF que realizasse as adaptações previamente planejadas; observar como o aluno se comportava diante de cada adaptação, e optar por aquela que permitisse uma participação com mais autonomia e independência.*

O intuito dessa ação do PEF foi avaliar as necessidades e as potencialidades do aluno em relação à atividade a ser realizada. O êxito dessa estratégia foi a avaliação prévia do grau de funcionalidade do aluno com DF para a atividade pretendida (CAMPEÃO, 2003), visando melhores condições para a sua participação. Cabe destacar que o parâmetro utilizado pelo PEF, para definir qual seria a forma de o aluno realizar a atividade, foi o desempenho do próprio aluno.

Estratégias para o Ensino da Atividade

Contemplam as ações utilizadas pelo PEF para explicar a atividade, auxiliar o aluno na realização da atividade, fornecer *feedback* e selecionar e utilizar um recurso pedagógico.

- *Explicar a atividade para todos os alunos e, em seguida, explicar individualmente para o aluno com DF.*

Inicialmente, o PEF instruiu a atividade para todos os alunos, sendo que, para Bezerra (2010), essa é a forma recomendada para explicar uma atividade, pois, permite que os alunos iniciem as tarefas conjuntamente. Entretanto, essa explicação geral não foi suficiente para que o aluno com DF realizasse, adequadamente, a atividade, já que, em função da demanda da tarefa, seria necessária uma adaptação.

- *Prestar assistência física (instigação física) ao aluno com DF quando a explicação verbal e a demonstração não forem suficientes.*

A intenção dessa ação foi auxiliar o aluno com DF na realização da atividade. Como a explicação verbal e a demonstração não forem suficientes para que ele conseguisse realizar, com autonomia e independência, o movimento solicitado, a ação bem-sucedida do PEF foi oferecer ajuda física para auxiliá-lo na compreensão e na realização da tarefa solicitada (SEABRA JÚNIOR; FIORINI, 2013). Essa estratégia foi definida por Iñesta (1974) como instigação física: um estímulo suplementar utilizado na modelagem da resposta. De acordo com Lieberman e Houston-Wilson (2009), trata-se de guiar o movimento do aluno.

- *Oferecer estímulo instigador verbal, como a dica, e instigador visual, como o movimento corporal, no momento em que o aluno com DF fosse realizar a atividade.*

A finalidade da ação do PEF foi auxiliar o aluno com DF na realização da atividade. A estratégia consistiu em narrar a ação do aluno, segundos antes dele realizar um movimento inerente à atividade, verbalizando o quê ele deveria fazer. Iñesta (1974) definiu a dica verbal e a informação visual, utilizadas com o objetivo de facilitar a emissão de um comportamento, como estímulo instigador.

- *Oferecer um estímulo de preparação, por meio da demonstração e da instrução verbal, que indicasse os movimentos que deveriam ser realizados.*

O intuito dessa ação foi preparar o aluno com DF para a atividade, lembrando-o o quê e como ele deveria fazer naquela situação. Na atividade, um aluno de cada fila realizava o exercício e, os demais, aguardavam. Em decorrência dessa espera e do tempo decorrido desde a explicação inicial, a ação do PEF foi bem-sucedida por lembrar o aluno como ele deveria fazer o

movimento, por meio da dica verbal e da demonstração. Como definiu Iñesta (1974, p.37), o estímulo de preparação é um estímulo de apoio, por meio do qual se consegue “extrair” ou “facilitar” um comportamento.

- *Proporcionar feedback por meio de elogio e de gestos.*

A intenção inerente, nessa ação, era motivar o aluno com DF após o êxito na realização da atividade. Os autores Lieberman e Houston-Wilson (2009) salientaram que o *feedback* é fundamental para a aprendizagem, e deve ser oferecido depois que o aluno finaliza a tarefa. O PEF optou por oferecer o *feedback* na forma de elogios, os quais o aluno com DF retribuiu com sorrisos e com a repetição da atividade.

A estratégia de oferecer *feedback* foi um reforçador, podendo ter como consequência o aumento ou a manutenção do comportamento enfatizado, e a probabilidade de ele ocorrer, com maior frequência, em situações futuras (IÑESTA, 1974).

- *Optar por bolas tradicionais da Educação Física e sem adaptações desde que fossem funcionais ao aluno com DF.*

O intuito foi selecionar e utilizar um recurso pedagógico. O aspecto fundamental dessa estratégia foi ter levado em consideração aquilo que o aluno com DF conservava e mantinha como funcional, ou seja, a movimentação do pé direito (CAMPEÃO, 2003). Uma bola de voleibol foi selecionada por ser aquela que, dentre as disponíveis na escola, ofertava mais autonomia e independência ao aluno, justamente por permitir que ele chutasse.

Estratégias que Decorrem da Resposta ou Ação do Aluno com DF

Abrangem as ações do PEF que, na verdade, são reações a uma ação específica do aluno com DF, o qual demanda uma estratégia diferenciada, que não é prévia, não é para o ensino, não é para auxílio por meio de colega tutor e nem para a comunicação.

- *Adaptar a maneira de arremessar a bola ao permitir que o aluno com DF chutasse a bola.*

Nessa ação o intuito foi adaptar a regra da atividade. O aspecto fundamental dessa estratégia foi que o PEF considerou aquilo que o aluno com DF conservava e mantinha como funcional, ou seja, a movimentação do pé direito (CAMPEÃO, 2003). A bola de voleibol foi selecionada pelo PEF, e utilizada pelo aluno com DF, por ser aquela que, dentre as disponíveis na escola, ofertava mais autonomia e independência ao aluno, justamente por permitir que ele chutasse, uma vez que ele realizava movimentos com maior facilidade com o membro inferior direito. A adaptação da regra e o recurso pedagógico foram propostos em função das necessidades e, principalmente, das potencialidades do aluno com DF.

A essência da adaptação é ajustar a tarefa ao nível de desempenho da pessoa (WINNICK, 2004). Dessa maneira, a adaptação proposta pelo PEF não deixou a atividade mais fácil para o aluno com DF, mas permitiu que a atividade fosse realizada de modo menos restritivo.

- *Adaptar a maneira de arremessar a bola ao permitir que o aluno com DF empurrasse a bola por uma calha de latão.*

O intuito da ação do PEF era adaptar a regra da atividade. Conforme mencionaram Lieberman e Houston-Wilson (2009), alunos com deficiência podem necessitar de adaptações nas regras a fim de que sejam incluídos com sucesso. Nesse sentido, em função da demanda da atividade que exigia arremesso de bola, a estratégia bem-sucedida do PEF foi oferecer ao aluno com DF uma calha de latão para que ele empurrasse a bola, já que ele tinha dificuldade de garra com as mãos. O uso da calha de latão proporcionou direcionamento e velocidade à bola (CAMPEÃO, 2003; LIEBERMAN, 2007), além de garantir que o aluno realizasse a mesma atividade que os demais alunos da turma.

- *Adaptar a atividade de soletração, de modo que, o aluno com DF apontasse para letras em EVA com o olhar e, conseqüente, com o direcionamento da cabeça.*

A atividade compreendia a soletração de palavras, mas o aluno com DF não era oralizado. Em decorrência desse fato, a estratégia de sucesso utilizada pelo PEF foi adaptar a forma de soletrar as palavras, buscando uma alternativa compatível com as necessidades e as potencialidades do aluno: usar um recurso pedagógico – alfabeto em EVA –, para que o aluno com DF apontasse para as letras, criou a oportunidade de o aluno participar da mesma atividade que os demais, em condições adequadas ao seu nível de desempenho (WINNICK, 2004). Adaptar a atividade para o aluno com deficiência não significa torná-la mais fácil, mas modificá-la a ponto de o aluno conseguir participar (ALVES; DUARTE, 2013).

Estratégias de Auxílio por meio de Colega Tutor

Trata-se de ações do PEF para selecionar e instruir alunos sem deficiência, para que auxiliassem o aluno com DF na realização da atividade.

O colega tutor é um aluno, da mesma turma, que auxilia o aluno com deficiência no recebimento de instruções e na realização de atividades (NABEIRO, 2010). Alguns estudos da área já identificaram os efeitos positivos dessa estratégia (NABEIRO, 2010; ORLANDO, 2007; SOUZA, 2008).

- *Selecionar, previamente, mais de um colega tutor para a mesma atividade, de modo que eles revezassem o auxílio ao aluno com DF.*

O PEF selecionou não apenas um, mas três colegas tutores. Mas por que é interessante ter mais de um colega tutor na mesma aula? Segundo os indicativos da literatura, porque permite o revezamento de quem auxilia o aluno com deficiência (HOUSTON-

WILSON et al., 1997; SOUZA, 2008). Essa estratégia implica no estabelecimento de critérios para selecionar os colegas tutores que, na situação em questão, foi o voluntarismo ou a disponibilidade dos três alunos sem deficiência, e a afinidade que esses alunos possuíam com o aluno com DF.

- *Instruir os colegas tutores, verbalmente, sobre o quê e como eles fariam para auxiliar o aluno com DF.*

O PEF utilizou a estratégia de instruir os colegas tutores sobre o quê e como eles fariam para auxiliar o aluno com DF. James, Kell e Lieberman (2011) afirmaram que uma das melhores práticas para a melhoria das condições da aula de Educação Física, em relação à inclusão escolar, é ensinar aos colegas tutores os modos de passar instruções e *feedback*. Entende-se que, a estratégia é uma ação do PEF e, apesar de a estratégia de auxílio por meio de colega tutor envolver ações dos alunos sem deficiência, a base dessa estratégia está em ações cruciais do PEF, tais como, selecionar, instruir e supervisionar os colegas tutores.

- *Garantir que o colega tutor participasse da atividade não apenas auxiliando o aluno com DF, mas que tivesse a sua oportunidade particular para realizá-la.*

Essa estratégia complementa as duas anteriores, na medida em que, além de o PEF ter selecionado e instruído os colegas tutores para auxiliarem o aluno com DF, ele também garantiu que os colegas tutores participassem da atividade proposta. O sucesso desse conjunto de estratégias de auxílio por meio de colega tutor deve-se ao fato de elas terem sido utilizadas para dinamizar a aula de Educação Física (FIORINI; NABEIRO, 2013).

Uma discussão subjacente a esse tipo de estratégia é a de que: ter colegas tutores em aula, auxiliando o aluno com deficiência, não significa que o PEF transferiu as suas atribuições e responsabilidades a esses alunos. O PEF continuou sendo o responsável por todos os alunos e pelo gerenciamento da aula. O

uso da estratégia de auxílio por meio de colega tutor foi viável porque ofereceu condições para o PEF lidar com a inclusão escolar do aluno com DF (BLOCK; OBERWEISER; BAIN, 1995).

Estratégias para a Comunicação

Correspondem às ações do PEF para se comunicar com o aluno com DF. A intenção desse tipo de estratégia era compreender o quê o aluno com DF expressava por meio da comunicação não verbal.

- *Estar atento às expressões faciais e aos movimentos corporais utilizados pelo aluno com DF para se comunicar.*

O PEF identificou que a expressão facial e a movimentação excessiva dos membros superiores, do aluno com DF tinham um significado ou um motivo, e se aproximou dele. De fato, o aluno expressava a necessidade de retirar o apoio de pés, da cadeira de rodas, para que ele pudesse colocar o pé direito no chão e impulsionar a cadeira. Manzini e Deliberato (2004, p.3) esclareceram que “[...] a comunicação entre pessoas é muito mais abrangente do que se pode expressar pela fala”. Para os autores, a comunicação verbal pode ser complementada pela expressão facial, que transmite informações e estado emocional, e pelos gestos, uma “poderosa fonte de comunicação” (p.3). Essa ação do PEF foi bem-sucedida pelo fato de ter valorizado a forma de comunicação utilizada pelo aluno com DF.

- *Fazer perguntas ao aluno com DF quando não fosse possível compreender, com facilidade, as expressões faciais ou os movimentos corporais utilizados pelo aluno para se comunicar.*

Sabe-se que alguns alunos com deficiência não conseguem desenvolver a fala ou podem ter dificuldades para se comunicar verbalmente, por isso, é possível observar habilidades de expressão que podem complementar ou ampliar a fala, tais como, os gestos e

as expressões faciais e corporais (CAMPEÃO, 2003; DELIBERATO, 2015). Entretanto, para o PEF, nem sempre é fácil compreender o quê o aluno com DF expressa pelos gestos e pelas expressões. A estratégia de sucesso utilizada pelo PEF foi fazer pequenas perguntas ao aluno com DF, tais como, “É isso?”, “Aqui?”, as quais o auxiliaram a se comunicar com o aluno.

Algumas considerações

Com a formação, ainda em processo, do que se pode chamar de ideal para intervir com o aluno com DF, o que se percebe é que o PEF: tem emitido esforços, ainda empíricos, e tem tido experiências de sucesso ao ponto de sanar dificuldades psicomotoras e superar expectativas, de modo a conduzir seus alunos a serem participativos nas atividades motoras e/ou esportivas geradas no interior da escola.

O trabalho do PEF tem produzido efeitos, principalmente, na conquista da funcionalidade destes sujeitos para a aquisição de competências, considerando o trabalho psicomotor oferecido com o objetivo de os participantes perceberem suas limitações, mas trabalharem suas capacidades e desenvolverem competências, ao ponto de conquistarem independência nas atividades da aula.

Em síntese, pode-se perguntar: ao longo da história da Atividade Motora Adaptada, o que foi que mudou para poder afirmar que o professor tem se sentido mais preparado? A formação profissional? O acúmulo de conhecimento? A tecnologia disponível para intervenção? O trabalho colaborativo? Ou a possibilidade de se deparar constantemente com alunos com alterações motoras, em diferentes ambientes que desafiam a reação, a aproximação, o vínculo, a troca e a intervenção?

Respondendo a este questionamento, talvez possa-se dizer que foi um pouco de cada um desses elementos que trouxeram ao PEF maior entendimento, recursos, e, ainda, a possibilidade de ver modelos diferenciados de atuação em situações acadêmicas,

recreativas ou esportivas. Um dos exemplos marcantes é a presença dos estudantes com diferentes alterações motoras, sensoriais e cognitivas na escola, o que há pouco tempo não era contingente do professor.

Conclusões

Reiterando uma afirmação apresentada na Introdução “[...] entende-se que ações dos PEF que promovem a participação e a aprendizagem dos alunos com DF nas mesmas atividades que os demais alunos da turma são estratégias de sucesso”. Diante dessa afirmativa, conclui-se que, além de promover a participação e a aprendizagem, uma estratégia de sucesso possui três componentes: 1) tem uma *finalidade* voltada ao ensino. Em cada ação há uma intenção, e não simplesmente “a estratégia pela estratégia”; 2) atinge a *funcionalidade* do aluno com DF em relação à participação na atividade; e, 3) respeita as *características*, as *necessidades* e as *potencialidades* do aluno com DF.

Para promover a participação de alunos com DF, nas mesmas atividades que os demais alunos da turma, foram necessárias estratégias direcionadas à diferentes aspectos da aula, as quais se modificaram a partir da interação entre o PEF e os alunos com DF. Nessa interação, e tendo sempre uma intenção, as ações do PEF não foram lineares, isso é, ora o PEF utilizou uma Estratégia Prévia, ora uma Estratégia para o Ensino, ou então, uma Estratégia que Decorria da Resposta do Aluno com DF, ou uma Estratégia de Auxílio por meio de Colega Tutor ou, ainda, uma Estratégia para a Comunicação. A exceção foi a Estratégia Prévia, que sempre antecedeu uma Estratégia para o Ensino da Atividade.

Além de não haver linearidade, as estratégias também não foram excludentes, pelo contrário, elas foram combinadas e complementadas. Em determinadas situações de aula, apenas uma estratégia foi suficiente, mas em outras ocasiões, o PEF utilizou duas ou mais estratégias para atingir um objetivo.

Embora se tenha a possibilidade de demandar estratégias para a resolução de problemas nas aulas, de modo que se obtenha sucesso, é essencial entender que: apesar de o uso de uma estratégia mudar a auto estima, as frustrações e possibilitar a funcionalidade e a equiparação de oportunidades para o aluno com DF, deve se alterar ou intervir em regras, tarefas ou mesmo ações somente quando avaliar a impossibilidade do aluno agir conforme o solicitado ou o exposto, o que condiciona a garantia de minimizar diferenças e dar supremacia à diversidade.

Referências

- ALVES, M.L.T.; DUARTE, E. O aluno com deficiência física/motora. In: ALVES, M.L.T; MOLLAR, T.H.; DUARTE, E. (Org.). *Educação física escolar: atividades inclusivas*. p.57-78.
- BAILEY, D.B. et al. Inclusion in the context of competing values in early childhood education. *Early Childhood Research Quarterly*, v.13, n.1, p.27-47, 1998.
- BEZERRA, A. F. S. *Estratégias para o ensino inclusivo de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física*. 2010. 108f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.
- BLOCK, M.E.; OBERWEISER, B.; BAIN, M. Using classwide peer tutoring to facilitate inclusion of students with disabilities in regular physical education. *The Physical Educator*, v.52, n.1, p.47-56, 1995.
- BRASIL. *Lei n. 13.146*, de 6 de julho de 2015. Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da pessoa com deficiência). Casa civil. Brasília, DF, 2015.
- BRASIL. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Secretaria de Educação Especial/MEC. Brasília, DF, 2008.
- BRASIL. *Comitê de ajudas técnicas*. Ata da reunião VII, de dezembro de 2007 do Comitê de Ajudas Técnicas. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da

Presidência da República (CORDE/SEDH/PR), 2007. Disponível em: <<http://www.mj.gov.br/corde/arquivos/doc/Ata%20III%2019%20e%2020%20abril2007.doc>>. Acesso em: 10 out. 2017.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. *Decreto n. 5.296*, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nos 10.048, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF, 2004.

CAMPEÃO, M.S. Atividade física para pessoas com paralisia cerebral. In: DUARTE, E.; LIMA, S.M.T (Org.). *Atividade física para pessoas com necessidades especiais: experiências e intervenções pedagógicas*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan S.A., 2003. p.33-46.

CHICON, J. F.; CRUZ, G. C. Educação física inclusiva: formação e prática pedagógica. In: VICTOR, S. L.; DRAGO, R.; PANTALEÃO, E. (Org.). *Educação especial: indícios, registros e práticas de inclusão*. São Carlos: Pedro & João, 2013. p.123-136.

CRUZ, G. C. *Formação continuada de professores de educação física em ambiente escolar inclusivo*. Londrina: Eduel, 2008.

DELIBERATO, D. Questões a respeito da comunicação do aluno com deficiência sem oralidade. In: DELIBERATO, D.; MANZINI, E.J. (Org.). *Instrumentos para a avaliação de alunos com deficiência sem oralidade*. São Carlos: Marquezine & Manzini; Marília: ABPEE, 2015. p.11-22.

FIORINI, M.L.S. *Concepção do professor de educação física sobre a inclusão do aluno com deficiência*. 2011. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011.

FIORINI, M.L.S.; MANZINI, E.J. Concepção do professor de educação física sobre a inclusão escolar do aluno com deficiência. *Debates em Educação*, Maceió, v.8. n.15, p.81-107, 2016.

FIORINI, M. L. S., MANZINI, E. J. Estratégias de professores de educação física para promover a participação de alunos com deficiência auditiva nas aulas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.24, n.2, 2018. No prelo.

- FIORINI, M. L. S., NABEIRO, M. Um estudo sobre a intervenção com o professor de Educação Física para inclusão educacional do aluno com deficiência visual. *Revista da Sobama*, Marília, v.14, n.2, p-21-26, 2013.
- FLORENCE, R. B. P. *A educação física na rede pública do município de São João da Boa Vista-SP e o portador de necessidades especiais: do direito ao alcance*. 2002. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.
- IÑESTA, E.R. *Técnicas de modificação do comportamento: aplicação ao atraso de desenvolvimento*. Goiânia: E.P.U., 1974.
- JAMES, A.R.; KELLMAN, M.; LIEBERMAN, L. Perspectives on Inclusion from Students with Disabilities and Responsive Strategies for Teachers. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*; v.82, n.1; p. 33-54, 2011.
- LIEBERMAN, L.J. *Paraeducators in physical education: a training guide to roles and responsibilities*. Champaign: Human Kinetics, 2007.
- LIEBERMAN, L.J.; HOUSTON-WILSON, C. *Strategies for inclusion: a handbook for physical educators*. 2.ed. Champaign: Human Kinetics, 2009.
- MANZINI, E. J. Participação em aulas de educação física: o que alunos com deficiência visual e física relatam. *Coleção prata da casa*, São Luís do Maranhão, v. esp., p. 81-85, 2002.
- MANZINI, E. J. Recurso pedagógico adaptado e estratégias para o ensino de alunos com deficiência física. In: MANZINI, E. J.; FUJISAWA, D. S. (Org.). *Jogos e recursos para comunicação e ensino na educação especial*. Marília: ABPEE, 2010. p. 117-138.
- MANZINI, E. J.; DELIBERATO, D. *Portal de ajudas técnicas: equipamento e material pedagógico para educação – recursos para a comunicação alternativa*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2004.
- MEIRA, L. Análise microgenética e videografia: ferramentas de pesquisa em psicologia cognitiva. *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, v.2, n.3, p.1-8, 1994.

MENDES, E.G. Inclusão: é possível começar pelas creches? In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambú. *Anais eletrônicos...* Caxambu: ANPED: 2006. p.1-17.

MORAES, F.C.C. *Educação física escolar e o aluno com deficiência: um estudo da prática pedagógica de professores*. 2010. 210f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de ciências humanas e sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2010.

NABEIRO, M. O Colega tutor nas aulas de educação física inclusiva. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Org.). *Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010. p.401-406.

NEVES, C. P. *A inclusão de pessoas com deficiência segundo professores de Educação Física na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia*. 2006. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2006.

ORLANDO, P.A. *A inclusão e a educação física: colega tutor como estratégia de ensino*. 2007. 49p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) - Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2007.

PETERS, L.L; ZANELLA, A.V. Videografia e análise microgenética como ferramentas para a pesquisa em Educação Física escolar. In: VAZ, A.F; SAYÃO, D.T.; PINTO, F.M. (Org.). *Educação do corpo e formação de professores: reflexões sobre a prática de ensino de Educação Física*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2002. p.65-84.

SEABRA JÚNIOR, M. O.; FIORINI, M.L.S. Caminhos para a inclusão educacional do aluno com deficiência nas aulas de Educação Física: estratégias de ensino e recursos pedagógicos. In: MANZINI, E.J. (Org.). *Educação especial e inclusão: temas atuais*. Marília: Abpee; Marquezine & Manzini, 2013.

SOUZA, J. V. *Tutoria: estratégias de ensino para inclusão de alunos com deficiência em aulas de educação física*. 2008. 136f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

WINNICK, J.P. Organização e gerenciamento de programas. In: WINNICK, J. P. (Org.). *Educação física e esportes adaptados*. Barueri: Manole, 2004. p.21-36.

Capítulo IX

Precocidade e superdotação: apontamentos sobre a utilização das tecnologias digitais da informação e comunicação

Ketilin Mayra Pedro

Introdução

O fenômeno da superdotação faz parte do público-alvo da Educação Especial, sendo que este apresenta diferentes graduações e definições que variam de acordo com o referencial teórico utilizado. Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), pode-se considerar como indivíduos superdotados aqueles que,

[...] demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. (BRASIL, 2008, p. 15).

Renzuli (1986) utiliza o Modelo dos Três Anéis para conceituar os comportamentos superdotados, para o autor estes consistem em,

[...] pensamentos e ações resultantes de uma interação entre três grupos básicos de traços humanos: habilidades gerais e/ou específicas acima da média, altos níveis de comprometimento com a tarefa e altos níveis de criatividade. Crianças que manifestam ou são capazes de desenvolver uma interação entre os três grupos requerem uma ampla variedade de oportunidades educacionais, de recursos e de encorajamento acima e além daqueles providos ordinariamente por meio de programas regulares de instrução. (RENZULLI, 2014, p. 246).

De acordo com Cupertino (2008), são gradações de um mesmo fenômeno a genialidade, o prodígio e a precocidade, sendo que cada uma destas possui características específicas. Segundo a autora, a precocidade é caracterizada pela presença prematura de algumas habilidades específicas, em qualquer área do conhecimento. Os prodígios podem ser compreendidos como algo raro e único, que desvia ao curso normal do desenvolvimento, Wolfgang Amadeus Mozart é um exemplo de prodígio, uma vez que começou a tocar piano aos três anos de idade e aos sete compunha as próprias peças. Por fim, o termo genialidade é reservado para aqueles que deram grandes contribuições para a humanidade e que se tornaram ícones após a morte, como exemplo: Albert Einstein, Mahatma Gandhi, Vincent Van Gogh entre outros.

Diante do exposto, serão discutidas neste capítulo as características dos indivíduos precoces e/ou com comportamento superdotado, bem como os apontamentos da literatura sobre a temática, por compreender que a precocidade é um indicador da superdotação e que esta pode ser concebida enquanto um atributo que poderá sofrer modificações ao longo do desenvolvimento, podendo aparecer em áreas específicas da aprendizagem humana. Posteriormente, serão apresentados apontamentos sobre a utilização das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação¹

¹ Segundo Valente (2013), as TDIC, tal como se apresentam hoje, resultam da convergência de distintas tecnologias, tais como: vídeo, TV digital, imagem, DVD, celular, Ipad, jogos, realidade

(TDIC) com esses indivíduos, uma vez que tais recursos podem ser considerados como ferramentas de aprimoramento intelectual, que proporcionam maior interação, motivação e qualidade às atividades pedagógicas desenvolvidas.

Indicadores de precocidade e/ou comportamento superdotado

Segundo o teórico francês Terrassier (199_, 2000), os estudantes precoces podem ser caracterizados como aqueles, que desde a tenra idade, apresentam dessincronia interna e social. A dessincronia descreve o desenvolvimento heterogêneo específico e normal das crianças intelectualmente precoces (dessincronia interna) assim como as particularidades de sua relação e integração no contexto de vida (dessincronia social). (TERRASSIER, 199_, 2000, p. 1).

Extreminana (2010) explora o conceito de dessincronia postulado por Terrassier. Segundo a autora, a dessincronia evolutiva resulta da relação entre a capacidade intelectual (que evolui rapidamente) e outras áreas de conduta, como, por exemplo, a emocional, que tem uma evolução normal. Essa dessincronia evolutiva pode ser: externa e/ou social (escolar e familiar); nesses casos, há uma diferença entre a velocidade do desenvolvimento intelectual e o nível de ensino oferecido pela escola, como também a dificuldade de aceitação e compreensão desses comportamentos por parte da família; ou interna, quando há uma dessincronia em relação ao nível intelectual e afetivo, intelectual e psicomotor, linguagem e raciocínio.

Terrassier (199_) alude ainda o efeito “pigmaleão negativo”, que consiste no embotamento do potencial, gerando situações nas quais o estudante superdotado se iguala aos demais estudantes e passa a esconder o seu potencial. Esse efeito acontece

principalmente com aqueles estudantes que não têm o seu potencial identificado e/ou valorizado. Considera-se importante diferenciar os estudantes que, desde tenra idade, exibem desenvolvimento prematuro em alguma área específica, por compreender que a precocidade é um fenômeno sinalizador da superdotação. Assim, para identificar a precocidade, é preciso conhecer o que a literatura sobre o desenvolvimento infantil (BEE; BOYD, 2011) aponta como esperado para o desenvolvimento típico de uma criança, visto que é com base nesse desenvolvimento que a precocidade salta aos olhos. Embora não haja um consenso teórico sobre essa questão, alguns autores, como Craecker (1958), Benito (1994), Winner (1998), Louis (2004), Guenther (2006a), Cupertino (2008), Pérez (2014) e Gauvrit (2015), reconhecem a existência da precocidade, a realização de pesquisas com essa população demonstram que os estudantes que desenvolveram antecipadamente habilidades na área da linguagem (vocabulário amplo e rico, interesse por outros idiomas e aquisição da leitura e escrita) continuam mostrando domínio nessa área e nos agrupamentos básicos dos traços humanos definidos no modelo dos três anéis: habilidade acima da média, altos níveis de criatividade e envolvimento com a tarefa (PEDRO; KOGA; SILVA, 2014).

Os autores, a seguir, trouxeram contribuições sobre o fenômeno da precocidade, no que diz respeito tanto à caracterização quanto à sua manutenção ou não.

Para Backer (1950), a maioria das pessoas que demonstraram grandes capacidades desde a infância obtiveram sucesso na vida adulta. Complementando esse posicionamento, Craecker (1958) afirma que a precocidade é um indicador confiável à superdotação, sendo que, para esse autor, não se pode assegurar que todo superdotado foi precoce na infância. Craecker (1985) ainda reforça que o fenômeno da precocidade deve se manifestar de maneira natural, ou seja, não como resultado de estímulos do

meio, como, por exemplo, a superestimulação que o ambiente familiar pode oferecer aos seus filhos.

Segundo Benito (1994), a criança precoce é aquela que apresenta um desenvolvimento antecipado em uma determinada área, de sorte que a maioria dos estudantes com comportamento superdotado são precoces, sobretudo em relação ao desenvolvimento psicomotor e à linguagem.

Tarrida (1997) assume outro posicionamento sobre os fenômenos da precocidade e superdotação, ao sustentar que são fenômenos independentes, sendo que aquele se refere a um acontecimento apenas evolutivo, e este corresponde a uma configuração intelectual superior à média, que poderá levar o estudante a obter altos níveis de rendimento em áreas de domínio específicas. O mencionado autor pontua que a maioria dos casos de precocidade pode não se confirmar em superdotação, tratando-se de uma conduta pouco confiável na identificação desse fenômeno. Quando uma criança apresenta alguma habilidade prematuramente desenvolvida, trata-se apenas de precocidade, a qual irá requerer uma atenção especial para que esta possa se desenvolver adequadamente, dentro do ambiente escolar.

Winner (1998) ressalta que crianças com um alto quociente de inteligência (Q.I.), frequentemente, têm as seguintes características, antes dos cinco anos de idade: amplo vocabulário, curiosidade, altos níveis de energia, interesses obsessivos, boa memória, desenvolvimento físico antecipado (engatinham e andam antes do tempo), interesse pela leitura, senso de humor, preferência pela companhia de crianças mais velhas, persistência, concentração e reação intensa e incomum a ruídos, dor e frustrações.

Cabe salientar que a utilização de testes de inteligência não pode ser considerada como único instrumento de avaliação, pois estudantes com superdotação criativo-produtiva podem não obter scores significativos nesse tipo de avaliação. Para Renzulli (2014), os estudantes criativo-produtivos possuem habilidades que os

testes de inteligência não podem detectar, ressaltando que estes são mais produtores do que consumidores do conhecimento. Nesse sentido, recomenda-se uma avaliação multimodal que seja capaz de avaliar o estudante em diferentes áreas de domínio.

Sobre o desenvolvimento evolutivo antes do esperado para a idade, Mota (2015) afirma que esse desenvolvimento pode ser considerado um indício de precocidade. Essa autora ainda crê que a precocidade é mais frequente em estudantes com comportamento superdotado, de modo que quase todas as crianças com precocidade são confirmadas na superdotação.

Louis (2004) defende que, estatisticamente, há mais meninos precoces do que meninas, sendo que aqueles se mostram muito ativos, abertos a estimulações sensoriais e curiosos desde a tenra idade, além de revelar prematuramente habilidades linguísticas e inadaptação escolar. Sobre a relação entre gênero e superdotação, a literatura demonstra que mais homens são identificados, devido às questões culturais que permeiam o gênero feminino, já que historicamente as mulheres permaneciam excluídas do universo acadêmico. Dessa forma, acreditamos que paradigmas sexistas dificultam a identificação e o desenvolvimento de habilidades em estudantes do gênero feminino com superdotação (PÉREZ; FREITAS, 2012; OGEDA; PEDRO; CHACON, 2016).

Quanto aos comportamentos da criança precoce, Louis (2004) elenca os seguintes: alta sensibilidade; recusa a repetições; fixação com uma determinada ideia, mas se desmotiva ao longo da repetição; falta de confiança em si mesma, quando não é reconhecida; e necessidade de poucas horas de sono.

Para Gama (2006), a precocidade pode ser entendida como uma das características da superdotação, e pode ser facilmente percebida entre as crianças da Educação Infantil, manifestando-se com mais ou menos intensidade. A autora ainda destaca que, ao longo do desenvolvimento, tais crianças podem ou não apresentar outras características da superdotação, mas as oportunidades para

o desenvolvimento é que podem determinar ou não a continuidade do fenômeno.

Morales Chacón (2010) elenca algumas características que, se observadas pelos professores da Educação Infantil, podem revelar uma possível precocidade ou superdotação: realiza atividades com rapidez; conhece números ou letras; não gosta de realizar tarefas atribuídas; faz perguntas e mostra mais curiosidade que as outras crianças da sua idade; utiliza conceitos abstratos; evidencia profundidade em certos temas; tem vocabulário amplo e complexo; bom nível de conversação e expressão oral; facilidade para montar quebra-cabeças; elevada capacidade mnemônica; dificuldade para relacionar-se com crianças da mesma idade; destaque em liderança; alto grau de originalidade; criatividade; domínio da leitura e escrita de maneira prematura e com maior habilidade.

Embora se observe que diferentes autores elencam características semelhantes para uma possível precocidade, esses não são unânimes ao afirmar que se trata de um sinônimo da superdotação, ou que todo estudante precoce será um superdotado no futuro.

Guenther (2006a, 2006b) compreende que a precocidade pode estar prematuramente presente, tanto no desenvolvimento motor quanto no físico, como nas habilidades mentais; no entanto, acredita que essa precocidade não pode ser garantia de uma capacidade elevada, uma vez que o desenvolvimento precoce pode ser “nivelado”, de maneira que esse estudante atingirá o desenvolvimento esperado para a idade cronológica.

Essa nivelção, segundo a autora, pode acontecer pela falta de estímulo da instituição escolar, estimulação demasiada, meio não favorável, excesso de exposição e falta de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Com base nessa perspectiva, a autora assevera que nem todo precoce será um estudante superdotado e vice-versa. A referida autora enfatiza que

[...] pessoas que não foram “crianças especiais”, mas se tornaram adultos eminentes, alcançando níveis de excelência em sua área de desempenho, revelam que havia alguma coisa, uma inspiração, uma pessoa, um ponto-chave em sua infância e adolescência, apontando direção e conduzindo energia concentrada na área em que o talento se desenvolveu. Portanto, parece que precocidade não é sinal tão confiável como interesse, e a busca e gosto por algum tipo de atividade, desde a infância, é um dos melhores sinais de produtividade e excelência na vida adulta. (GUENTHER, 2006b, p. 26).

Analisando o trecho anterior, observamos uma contradição, quando se assinala que a precocidade não é um indício confiável de superdotação, porque a autora considera confiáveis sinais como interesse e busca por algum tipo de atividade e/ou temática, características essas típicas do fenômeno da precocidade, conforme indicam autores como Winner (1998) e Cupertino (2008).

Pérez e Rodrigues (2013) corroboram a ideia exposta anteriormente, segundo a qual nem todo superdotado foi precoce na infância; assim, a autora defende que não podemos considerar a precocidade como o único indicador da superdotação.

Winner (1998) destoa de Guenther (2006b), Pérez e Rodrigues (2013), ao explicitar que a precocidade é um indicador da superdotação, sendo que os estudantes superdotados foram precoces na infância. Em consonância com essa afirmação, mencionamos os achados de Piirto (1994), os quais revelam que a melhor maneira de reconhecer uma criança superdotada é por meio da sua precocidade, de modo que, quando os professores conhecem esse fenômeno, podem identificar facilmente os indicadores nos estudantes. Ademais, conforme a autora, a precocidade pode ser chamada também de conduta preditiva.

Em relação aos estudantes identificados com comportamento superdotado, além de ter como base a presença dos três anéis postulados por Renzulli (1986) – habilidade acima da média, altos níveis de criatividade e envolvimento com a tarefa – é

importante que se observem ainda características que podem revelar desde os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Sobre o modelo dos três anéis, usado para identificação da superdotação, Renzulli (2014) pontua que a interação entre os três traços, no referido modelo, é imprescindível, sendo que é um equívoco valorizar mais as habilidades superiores do que os demais traços. Esse autor ainda destaca que os comportamentos superdotados se desenvolvem ao longo do tempo, e que o meio cultural, social e as oportunidades oferecidas ao indivíduo contribuem para o desenvolvimento do talento.

Morales Chácon (2010) enumera várias características que podem ser, inicialmente, observadas pelos professores e posteriormente avaliadas de maneira mais específica e sistemática: usa estratégias diferenciadas na solução de problemas; demanda mais trabalho e profundidade nos conteúdos, por parte do professor; capta com rapidez diferentes aprendizados; fica entediado quando termina antes as atividades propostas; antecipa-se às explicações do professor; às vezes, manifesta problemas de conduta; tem preocupação por temas transcendentais; faz perguntas variadas e de qualidade; em algumas situações, crítica os companheiros de classe e os professores; apresenta ideias originais, tendência ao perfeccionismo; exibe expressão e recursos linguísticos superiores e capacidade metacognitiva.

Segundo Winner (1998), há três características atípicas que marcam um estudante superdotado: precocidade, insistência em fazer as coisas a seu modo e “fúria por dominar”. Como já foi explicitado anteriormente, a precocidade é caracterizada pela manifestação de um domínio ou habilidade antes da idade esperada; a insistência em fazer as coisas a seu modo indica uma aprendizagem que se dá de maneira mais rápida e de formas diferentes, visto que geralmente, esse estudante necessita de pouca instrução para demonstrar domínio em uma área; a fúria por dominar é reconhecida por um desejo intenso e quase obsessivo em adquirir conhecimentos sobre uma determinada área,

mostrando-se extremamente motivado para alcançar seus objetivos.

Mira (1989, p. 55) afirma que o comportamento superdotado caracteriza-se pela “[...] magnitude de sua potencialidade, pela expressividade de sua performance e pela constância de seus talentos e aptidões”.

Para Vygostky e Luria (1996, p. 234), a grande distinção entre estudantes “bem-dotados” e aqueles que apresentam desenvolvimento típico ou deficiência intelectual não estaria relacionada aos processos naturais inatos, mas à capacidade de criar e utilizar os dispositivos culturais. O que os autores consideram como talento cultural inato, em uma determinada área, seria o “[...] emprego racional de dispositivos culturais e de considerável capacidade de maximizar o uso dos recursos naturais”.

Embora as condições sociais e culturais a que os estudantes precoces e/ou com comportamento superdotado são expostos possam influenciar o desenvolvimento de suas capacidades, há que se considerar que esses estudantes possuem uma motivação intrínseca elevada (NEVES; BORUCHOVITCH; 2007; SILVA; METTRAU, 2010), a qual promove sua autodeterminação e pode favorecer o desempenho escolar, mesmo em situações em que o meio não é favorável.

Outro aspecto importante é o reconhecimento de que pode haver estudantes superdotados com baixo rendimento acadêmico, denominados por Tentes e Fleith (2014) como superdotados *underachiever*, os quais podem ter atitudes mais negativas em relação à escola, à família e ao próprio potencial. Uma consequência dessa categoria é que, com repetidos fracassos escolares, a família pode não reconhecer seu talento. Segundo as autoras, este é um campo que necessita de mais pesquisas, a fim de que possamos compreender melhor esse fenômeno e aperfeiçoar os processos de identificação e atenção a esses estudantes.

Diante do exposto, acredita-se que as especificidades dos estudantes precoces e/ou superdotados compreendem o conjunto de indicadores mencionados anteriormente e, principalmente, o uso diferenciado que estes fazem dos dispositivos culturais.

Sobre a identificação desses estudantes, algumas variáveis podem ser elencadas como dificultadoras: formação docente específica, salas superlotadas, invisibilidade e não valorização do potencial. De acordo com Landau (2002), este último é um dos grandes fatores pelos quais tais estudantes não são identificados, pois os sistemas de ensino nivelam o desempenho dos estudantes pela média, sendo que aqueles que se destacam não recebem qualquer tipo de atenção ou incentivo diferenciado. Dessa maneira, o sistema escolar negligencia tanto os que se destacam, na área escolar, quanto os que apresentam potencial para a área artística, desportiva e social.

Assim, considera-se essencial reconhecer as especificidades dos estudantes precoces e/ou superdotado, para que possamos delinear estratégias e currículos capazes de proporcionar apoio e não negligenciar seu potencial, como tem ocorrido no sistema regular de ensino. Gama (2014, p. 389) afirma que oferecer atenção a esse alunado pode ser justificado por três motivos: “[...] a necessidade educacional do estudante, justiça social e a necessidade econômica e política do país”. Dessa forma, acreditamos que ofertar um ensino de acordo com as necessidades educativas é atender aos pressupostos da inclusão e da equidade, de sorte a oportunizar aos estudantes o favorecimento e o estímulo de suas habilidades e aptidões, na medida da necessidade de cada um.

Precocidade, Superdotação e as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

Sobre o emprego das TDIC com os estudantes precoces e/ou com comportamento superdotado, Freitas (2012, p. 208) aponta

que estas podem funcionar como facilitadores do processo de ensino-aprendizagem, mas que a mediação é imprescindível para que os recursos tecnológicos sejam usados de maneira adequada. Nesse sentido, a autora ressalta que “[...] estas tecnologias são muito importantes para o desenvolvimento destes sujeitos, porém devem ser mediadas e canalizadas para o progresso pessoal e científico”.

Touron et al. (2010) reforçam esse discurso, ao expressar que, embora as TDIC sejam importantes para o processo de ensino-aprendizagem, elas não são mais que um veículo, sendo que os verdadeiros atores são professores e estudantes; aqueles são os verdadeiros pilares da experiência da aprendizagem, pois organizam o processo, delinham atividades, tiram dúvidas e propõem desafios.

Para Smith (2003; 2008), a tecnologia favorece o processo de ensino-aprendizagem de estudantes com comportamento superdotado, ao proporcionar uma instrução diferenciada, de sorte que o estudante pode realizar atividades individualizadas que correspondam às suas necessidades educacionais, facilitar a individualização, servir como estímulo para o desenvolvimento cognitivo, ajudar a desenvolver a criatividade e favorecer o trabalho em equipe.

Ainda sobre a função pedagógica das TDIC, o autor enfatiza que, quando “[...] a tecnologia é integrada a outras disciplinas, o computador torna-se uma ferramenta intelectual usada como facilitador da aprendizagem, para ir além do conteúdo padronizado e efetivar sua generalização para outras situações e habilidades”. (SMITH, 2008, p. 221).

Corroborando os dados citados anteriormente, Morales Chacón (2010) afirma que as TDIC podem ser recursos efetivos, na tentativa de responder às necessidades pedagógicas e indagadoras dos estudantes precoces e superdotados. A autora ainda ressalta que o emprego dos recursos tecnológicos é potencializado pelo

mediador, sendo que, para alcançar um bom aproveitamento destes, é indispensável à capacitação dos professores.

Freitas (2012) pontua que a falta de um direcionamento construtivo frente à precocidade e à superdotação pode levar os estudantes a utilizar o próprio potencial de maneira inadequada. Podemos relacionar a importância da identificação de estudantes precoces e/ou com comportamento superdotação e a mediação adequada no uso das TDIC aos fenômenos do *bullying* e do *cyberbullying*. De acordo com o estudo de Maciel (2012), o fenômeno do *bullying* pode ser favorecido pela falta da identificação e valorização do potencial desses estudantes; além disso, os achados de Wendt e Lisboa (2014) versam sobre o *cyberbullying*, o qual seria a versão virtual do primeiro, sendo que este acontece, comumente, entre crianças e adolescentes, por meio de redes sociais e aplicativos de mensagens instantâneas.

Assim, acreditamos que o desenvolvimento de competências digitais², para uso adequado de redes sociais, blogs e demais aplicativos que proporcionam interatividade, pode coibir ações como o *cyberbullying*, que ocasionalmente envolvem tanto estudantes superdotados quanto aqueles que têm desenvolvimento típico.

Para mapear a maneira como as TDIC são utilizadas com os estudantes precoces e/ou com comportamento superdotado, realizou-se uma busca em bases de dados e bibliotecas digitais sobre produções que versam sobre a precocidade, superdotação e a adoção das TDIC. Diante das produções encontradas, observa-se que as publicações existentes exploram a tecnologia como recurso pedagógico, comumente empregada nas atividades de enriquecimento intra e extra curricular (PYRYT, 2003).

O estudo de Siegle (2004) revela que os estudantes com comportamento superdotado podem apresentar habilidades em

² São as habilidades técnicas e críticas que devem ser desenvolvidas por professores e estudantes para usar as TDIC de modo intencional e produtivo.

tecnologia de duas formas: 1. Área da programação, desenvolvendo *softwares* e explorando a linguagem de programação; 2. Demonstrando habilidades na adoção de *hardwares* e *softwares*, destacando-se por lançar mão de tais recursos de maneira eficaz e criativa. O autor afirma que, geralmente, os estudantes com comportamento superdotado adquirem de maneira mais rápida as habilidades necessárias para utilizar as TDIC e são capazes de transferir o que aprendem sobre um determinado *software* para outros recursos, de sorte que parte dessa habilidade para transferência está relacionada à habilidade de resolução de problemas, que normalmente nesses estudantes é mais aguçada.

Nessa perspectiva, o autor conclui que os estudantes com comportamento superdotado demonstram na área da tecnologia sofisticada criatividade e, ao trabalhar com recursos tecnológicos, são capazes de integrar os mais variados em seus projetos, aproveitando esses elementos de maneira incomum e avançada.

Sobre a demonstração de habilidades superiores na área da tecnologia, Battro (2010) indaga se a teoria de Howard Gardner, sobre as Inteligências Múltiplas, não poderia ser ampliada com a inclusão da Inteligência Digital, sendo incluídos nessa categoria aqueles que apresentam habilidade superior para a linguagem de programação e aqueles que fazem uso criativo dos recursos tecnológicos, para criar novos produtos e/ou conteúdos. O referido autor ainda destaca a necessidade de desenvolver habilidades relacionadas às TDIC, para que possamos melhor aproveitar as vantagens e facilidades do mundo globalizado e da era digital.

O estudo de Periathiruvadi e Rinn (2013) aponta que o uso das TDIC no ensino de estudantes com comportamento superdotado possibilita que o professor ofereça uma instrução diferenciada, principalmente como um recurso pedagógico. Para os autores, ainda que as pesquisas empíricas envolvendo essa temática geralmente tenham como foco o impacto da tecnologia no aprendizado desses estudantes, são necessários estudos mais verticais capazes de investigar e orientar os estudantes na

utilização da internet e demais TDIC, de forma positiva e segura, foco principal desta pesquisa.

Renzulli (2014) afirma que, na atual conjuntura, em que as informações e conhecimento se expandem rapidamente, é preciso refletir e orientar estudantes precoces e/ou com comportamento superdotado sobre a maneira como estes acessam e usam as informações disponíveis, sendo que modelos educacionais devem considerar essas habilidades, em vez de se preocuparem apenas com o modo com que estes acumulam o conhecimento.

Reforçando essa perspectiva, acredita-se que as TDIC são valiosas ferramentas intelectuais para enriquecimento de estudantes precoces e/ou com comportamento superdotado; no entanto, é necessário identificar as habilidades que são específicas desses estudantes e aquelas que são comuns a todos os estudantes nascidos na era digital, a fim de que possamos orientá-los e ajudá-los a desenvolver competências digitais.

Neste sentido, o estudo de Pedro (2016) teve por objetivo identificar a maneira como estudantes precoces e superdotados utilizam as TDIC. Os resultados encontrados demonstraram que embora alguns estudantes superdotados utilizem as tecnologias digitais como fonte de busca e enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem, estes não apresentam competências digitais relacionadas ao tratamento da informação, segurança digital e produção de conteúdos, o que evidencia a necessidade de ofertar, para todos os estudantes, instrução para uma utilização adequada das TDIC.

Algumas Considerações

Diante dos apontamentos e reflexões apresentados anteriormente, acredita-se que a incorporação das TDIC no contexto educativo, de maneira inovadora, juntamente com a criatividade dos estudantes precoces e superdotados, retira-os do papel de receptores do conhecimento e os coloca na condição de

produtores ativos, mudança esta que irá favorecer o desenvolvimento de todos os estudantes, principalmente aqueles que são impulsionados por uma motivação intrínseca e que usam os recursos das TDIC como uma ferramenta de aprimoramento intelectual, a fim de potencializar o fenômeno da superdotação.

A tendência para os próximos anos é a que a tecnologia se expanda de maneira intensa e ocupe cada vez mais espaço na vida cotidiana; nesse sentido, aqueles que pretendem ser ou manterem-se professores no século XXI deverão buscar formação nessa área, romper todas as barreiras atitudinais relacionadas à tecnologia, utilizar as TDIC com intencionalidade pedagógica e propor metodologias de ensino ativas, que coloque os estudantes no papel de protagonistas do processo de ensino-aprendizagem.

Somente alcançaremos a tão almejada inovação educativa quando estudantes e professores forem capazes de utilizar os mais variados recursos tecnológicos de maneira intencional, consciente, criativa e digitalmente competente, de modo que essas enriqueçam e favoreçam o processo de ensino-aprendizagem, buscando cada vez mais, uma educação equitativa que promova a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os estudantes.

Referências

- BATTRO, A. M. Inteligências Múltiplas e o Construcionismo na Era Digital. In: GARDNER, H.; CHEN, J.Q.; MORAN, S. (Org.). *Inteligências múltiplas ao redor do mundo*. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 294-302.
- BEE, H.; BOYD, D. *A criança em desenvolvimento*. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- BENITO, Y. M. *Superdotación: definición, pautas de identificación y educación, para padres y profesores*. Ideación, Valladolid, n. 1, p. 49 - 63, Abril.1994.
- CRAECKER, R. *Los niños intelectualmente superdotados*. Buenos Aires: Editora Kapelusz, 1958.

- CUPERTINO, C. M. B. *Um olhar para as altas habilidades: construindo caminhos*. São Paulo: FDE, 2008.
- EXTREMIANA, A. L. *Niños superdotados*. Madrid: Ediciones Pirámide, 2010.
- FREITAS, S. N. Altas Habilidades/superdotação: processos de mediação com a utilização das tecnologias de informação e comunicação. In: GIROTO, C. R. M.; POKER, R. B.; OMOTE, S. (Org.). *As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 185-210.
- GAMA, M. C. S. S. *Educação de superdotados: teoria e prática*. São Paulo: EPU, 2006.
- GAUVRIT, N. Précocité intellectuelle: un champ de recherches miné. *ANAE. Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, n. 132/133, p. 1-6. 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/280977890_Precocite_intellectuelle_u_n_champ_de_recherches_mine. Acesso em: 20 nov. 2015
- GUENTHER, Z. C. *Capacidade e Talento: Um programa para a escola*. São Paulo: EPU, 2006a.
- _____. *Desenvolver capacidades e talentos: um conceito de inclusão*. Petrópolis: Vozes, 2006b.
- LANDAU, E. *A coragem de ser superdotado*. São Paulo: Arte & Ciência, 2002.
- MACIEL, M. O. *Alunos com Altas Habilidades/Superdotação e o fenômeno bullying*. (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 2012.
- MORALES CHÁCON, K. *Alta dotación y talentos en la niñez: aspectos básicos*. San José: C.R: Litografía e Imprenta LIL, 2010.
- MOTA, M. E. F. Conceptualización y términos afines. In: REJANO, E. I. (Org.). *Manual shining de atención a las altas capacidades intelectuales*. Sevilla: Aconcagua Libros, 2015. p. 35-50.
- NEVES, E. R. C., BORUCHOVITCH, E. Escala de avaliação da motivação para aprender de alunos do Ensino Fundamental. *Psicologia: Reflexão e*

Crítica. v.20, n.3, p. 406-413. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v20n3/ao8v20n3.pdf>. Acesso em: 02 de jun. 2016.

OGEDA, C. M. M.; PEDRO, K. M.; CHACON, C. M. C. A sub-representação da mulher no universo da superdotação. In: I Congresso Internacional de Educação Especial e Inclusiva e XIII Jornada de Educação Especial, 2016, Marília. *Anais do I Congresso Internacional de Educação Especial e Inclusiva e XIII Jornada de Educação Especial*. Marília: Fundepe, 2016.

PEDRO, K. M. *Estudo comparativo entre nativos digitais sem e com precocidade e comportamento dotado*. (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp/Marília, 2016. Disponível em: <http://repositorio.unesp.br/handle/11449/143469>. Acesso em: 01 set. 2017.

_____; KOGA, F. O.; SILVA, R. C. Indicadores de precocidade e comportamentos de superdotação na área acadêmica: a sondagem pedagógica como instrumento de verificação. In: 12^a Jornada de Educação Especial. 2014, Marília. *Anais da 12^a Jornada de Educação Especial*. Marília: Unesp, 2014. p. 1-12.

PÉREZ, S. G. P. B; FREITAS, S. N. A mulher com altas habilidades/superdotação: à procura de uma identidade. *Revista Brasileira de Educação Especial*. v.18, n.4, p. 677-694. 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382012000400010>. Acesso em: 1 dez. 2015.

_____; RODRIGUES, S. T. Pessoas com Altas Habilidades/Superdotação: das confusões e outros entreveros. *Revista Brasileira de Altas Habilidades/Superdotação*, v. 1, n.1, 2013, p. 1-13. Disponível em: <http://www.revistaconbrasd.org/wp/?p=79>. Acesso em: 28 out. 2015.

PERIATHIRUVADI, S.; RINN, A. N. Technology in Gifted Education: A Review of Best Practices and Empirical Research. *Journal of Research on Technology in Education*, v. 45, n. 2, p. 153-169, 2013. Disponível em: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ991843.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2015.

PIIRTO, J. Talented children and adults: their development and education. *Englewood Cliffs*, New Jersey: Merrill/Prentice Hall, 1994.

RENZULLI, J. S. A concepção de superdotação no modelo dos três anéis: Um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. In: VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ, E. C. (Org.). *Altas Habilidades/Superdotação, inteligência e criatividade*. Campinas: Editora Papirus, 2014. p. 219-264.

_____. The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. In: RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. (Org.). *The triad reader*. Mansfield Center: Creative Learning, 1986. p. 2-19.

SHAUNESSY, E. Assessing and Addressing Teachers' Attitudes Toward Information Technology in the Gifted Classroom. *Gifted Child Today*, v. 28, n. 3, p. 45-53. 2005. Disponível em: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ694019.pdf>. Acesso em: 6 dez. 2015.

SIEGLE, D. Identifying Students with Gifts and Talents in Technology. *Gifted Child Today*, v. 27, n. 4, p. 30-33. 2004. Disponível em: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ684160.pdf>. Acesso em 04 jan. 2015.

SILVA, I.; METTRAU, M. B. Talento acadêmico e desempenho escolar: a importância da motivação no contexto educacional. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*. Londrina, v. 1, n. 2, p. 216-234. 2010. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/eip/article/view/8664/7261>. Acesso em: 02 de jun. 2016.

SMITH, D. D. *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial*. Madrid: Pearson Educación, 2003.

_____. *Introdução a Educação Especial: ensinar em tempos de inclusão*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TARRIDA, A. C. Problemática escolar de las personas superdotadas y talentosas. In: BRAVO, C. M. (Coord.). *Superdotados: problemática e intervención*. Valladolid: Servicio de Apoyo a la Enseñanza. Universidad de Valladolid, 1997. p. 75-102.

TENTES, V. T. A.; FLEITH, D. S. Características pessoais, familiares e escolares: estudo comparativo entre superdotados e superdotados underachievers. *Avaliação Psicológica*. v. 3, n.1, p. 77-85. 2014. Disponível em:

<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v13n1/v13n1a10.pdf>. Acesso em: 02 de jun. 2016.

TERRASSIER, J.C. La disincronía de los niños precoces. In: BENITO MATE, Y. (Org.). *Problemática del niño superdotado*. Salamanca: Amarú Ediciones, 2000. p. 69-74.

_____. *Les dyssynchronies des enfants intellectuellement précoces*. Paris: ESF, [199_]. Disponível em: <http://www.anpeip.org/images/stories/FEDE/articles/AN5_Texte_Conf_Ren_nes_psychiatres_2005_Les_Dyssynchronies.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2015.

TOURON, J., MARCOS, G., Y TOURON, M. La educación online con alumnos de alta capacidad intelectual. Evaluación de una intervención en el ámbito de las Matemáticas. *REIFOP*, v. 13, p.119-135. 2010.

VALENTE, J. A. Integração currículo e tecnologia digitais de informação e comunicação: a passagem do currículo da era do lápis e papel para o currículo da era digital. In: CAVALHEIRI, A.; ENGERROFF, S. N.; SILVA, J. C. (Org.). *As novas tecnologias e os desafios para uma educação humanizadora*. Santa Maria: Biblos, 2013, p. 113-132.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. *Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e a criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

WENDT, G. W.; LISBOA, C. S. de M. Compreendendo o fenômeno do cyberbullying. *Temas psicol.* v.22, n.1, p. 39-54. 2014. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2014000100004. Acesso em: 24 out. 2015.

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

Capítulo X

Contribuições da tecnologia para a inclusão e profissionalização da pessoa cega ou com baixa visão

Karen Regiane Soriano
José Luiz Vieira de Oliveira

Introdução

A temática da inclusão escolar e social da pessoa com deficiência perpassa diversos níveis da formação, tanto no decorrer do processo de escolarização, quanto nos processos seguintes. Neste sentido, a inclusão dessas pessoas na escola pode favorecer um melhor preparo para outras etapas da vida em sociedade, sendo uma delas a profissionalização, que contribui no preparo para o mercado de trabalho.

Mendes et al. (2004) apontou que a Educação Especial discute o trabalho como uma das principais vias para a inclusão social de pessoas com deficiência, sendo destacado pelos autores como fundamental para, inclusive, diminuir o estigma que essas pessoas possuem em relação ao trabalho. Os autores indicaram ainda a importância do trabalho para as potencialidades e competências que levam à autonomia e independência, assim como, contribuem para a melhoria da autoestima dessas pessoas e do nível de ajustamento pessoal (MENDES et al., 2004).

A sociedade capitalista atual exige o sucesso profissional para a inclusão social das pessoas em geral, sendo que com as pessoas com algum tipo de deficiência isso não se difere. Segundo Kuenzer et al. (1988) este êxito depende de conhecimentos específicos, um tipo de conhecimento não produzido na escola, mas no interior das relações sociais e no trabalho, atividade prática e produtiva. A escola é, na sociedade contemporânea segundo estes autores, um dos agentes responsáveis pela produção e distribuição do conhecimento.

A educação, a organização política e o trabalho são formas de participação social do ser humano, mas o trabalho possibilita, além da realização pessoal, o atendimento das necessidades básicas e a visão de si mesmo como agente de transformação social (NASCIMENTO; MIRANDA, 2007).

Dentro deste contexto, torna-se relevante a discussão sobre a efetivação da trajetória social deste público e a discussão de alguns assuntos envolvidos neste processo, tais como a obrigatoriedade de contratação de pessoas com deficiência de acordo com o número de empregados das empresas (BRASIL, 1991; 1999), a qualificação profissional dessas pessoas, muitas vezes distante do ideal buscado pelos empregadores, a visão dos empregadores sobre a obrigatoriedade da contratação e a importância, conforme já citada, para a inserção e conquista de autonomia e independência da pessoa com deficiência.

As legislações que asseguram o acesso ao mercado de trabalho formal de pessoas com deficiência são a Lei n. 8.213/1991 (BRASIL, 1991), que dispõe sobre os planos de benefícios da Previdência Social, e o Decreto n. 3.298/1999 (BRASIL, 1999) que regulamentou a Lei n. 7.853/1989 (BRASIL, 1989) no que se refere a contratação proporcional dessas pessoas em relação ao número total de empregados da empresa.

A Lei n. 8.213/1991 (BRASIL, 1991), denominada frequentemente como “Lei de Cotas” determina diversas especificidades dos planos de benefícios da Previdência Social,

relacionada, assim, não só às pessoas com deficiência, mas a todos os contribuintes e/ou beneficiários.

O Decreto n. 3.298/1999 (BRASIL, 1999) regulamentou a Lei n. 7.853/1989 (BRASIL, 1989), sobre apoio à pessoa portadora de deficiência¹ e outros assuntos, quanto a proporção de profissionais com deficiência, de acordo com o número total de empregados da empresa, conforme disponibilizado na Tabela 1:

Tabela 1 – Proporção de contratação de pessoas com deficiência de acordo com o número total de empregados

Número total de empregados	Proporção de empregados com deficiência
I - até 200 empregados	2%
II - de 201 a 500 empregados	3%
III - de 501 a 1.000 empregados	4%
IV - de 1.001 empregados em diante	5%

Fonte: Elaboração própria, com base nos dados da Lei n. 8.213 (BRASIL, 1991) e do Decreto n. 3.298 (BRASIL, 1999).

Outro aspecto relevante é o fato da temática da inclusão ter tomado maior proporção, trazendo um movimento de escolarização da pessoa com deficiência desproporcional às demandas do trabalho, e como consequência, um atraso no aprimoramento dessas pessoas (GLAT, 1989).

Por outro lado, ainda é registrada alta percentagem de alunos com deficiência concentrados no Ensino Fundamental (BRASIL, 2015) e, juntamente com essa realidade, está a falta de qualificação profissional que, por sua vez, está associada, em parte, com a baixa escolaridade e a especificação dos empregos que exigem formação técnica para sua atuação e, conseqüentemente, maior nível de competência ou de desenvolvimento cognitivo.

A falta de convivência com a pessoa com deficiência acaba criando um abismo invisível quando o foco são as oportunidades

¹ Nomenclatura utilizada em referida Lei.

para o exercício do trabalho, pois segundo Amaral (1994), mesmo a pessoa com deficiência devidamente qualificada, será um estranho no mercado de trabalho, justamente por ela nunca ter sido seu colega de escola. A autora reforça o questionamento dessa situação, quando coloca que tal fato não ocorreu na fase escolar, e com isso faz repensar a crença do empregador na inclusão profissional e, principalmente, na cultura organizacional das empresas.

Monteiro e Manzini (2008) apontaram mudanças significativas nas concepções de professores em relação à inclusão após a entrada de alunos do público-alvo da Educação Especial nas salas regulares. Ao refletirmos sobre o mercado de trabalho, essa convivência pode ser fundamental para que a mesma mudança (positiva) aconteça.

A formação profissional da pessoa com deficiência

Segundo Silva e Palhano (2005), os projetos de formação profissional como princípio educativo, voltados para a educação da pessoa com deficiência, devem evidenciar à sociedade que o trabalho produtivo possibilitará a esse público sua objetivação como ser social, pois é por meio dessa ação (trabalho) que o ser humano cria riqueza e produz valor.

Soriano et al. (2015), em um mapeamento sobre cegueira e baixa visão em duas das mais conhecidas revistas de Educação Especial do país, não identificaram nenhum artigo relacionado à profissionalização deste público, o que indica a necessidade de estudos voltados para esta temática.

É preciso compreender que, se por um lado, a pessoa com deficiência possui capacidades, por outro ela também possui especificidades que não podem ser ignoradas. Isto é, suas limitações e possibilidades lhes são próprias, como são próprias as limitações e possibilidades de cada sujeito social.

Sobre isto Masini (2013) apontou que as pessoas cegas ou com baixa visão possuem especificidades em relação às outras pessoas (a visão), no entanto, Soriano (2017) indicou que essas pessoas também possuem uma base comum (os outros sentidos) e, a partir destes sentidos é que devemos auxiliar no desenvolvimento de outras habilidades, sem perder de vista as especificidades deste público.

Ocorre que a inclusão no mercado de trabalho é por si só excludente, pois mantém critérios de aceitabilidade ou de rejeição permanentes que independem de características pessoais, haja vista que perpassam por questões de interesse e de poder, dentre outras; mas também levam em consideração fatores como ausência de anomalias físicas e intelectuais, competência profissional, eficiência pessoal e marketing pessoal (SILVA; PALHANO, 2005).

Moraes (2008) desenvolveu um estudo sobre a inserção das pessoas cegas ou com baixa visão no mercado de trabalho na região de Belém entre os anos de 2000 e 2006 e apontou, além de uma tímida contratação destas pessoas, uma disparidade entre o número de contratação de pessoas com baixa visão e cegas, sendo esta última muito inferior a primeira.

Diante desse cenário, algumas opções metodológicas colocam-se hoje no centro das análises da formação profissional, relacionadas à educação e ao emprego inclusivo. Há, no entanto, que se compreender que o conceito de educação compreende o de formação integral do sujeito, ou seja, compreende a formação em todas as dimensões: humanas, culturais, afetivas, estéticas, físicas e biológicas, voltadas para o desenvolvimento e emancipação do sujeito (SILVA; PALHANO, 2005).

Tecnologia disponível para pessoas cegas ou com baixa visão

Os avanços tecnológicos na sociedade contemporânea provocam inúmeras alterações no dia a dia das diferentes áreas de

trabalho. Alteram as relações políticas, sociais, econômicas, incluindo as formas das relações de interação e comunicação.

As tecnologias podem ajudar as pessoas com deficiência a superarem barreiras de mobilidade ou de discriminação social, dentre outras. Se o uso do computador no ensino é capaz de favorecer o processo educacional, no caso de um indivíduo com deficiência, este é um recurso que favorece a sua vida, já que se trata de um meio de comunicação, de produção, de construção, de diagnóstico, entre outros (CAMPOS; SILVEIRA; SANTAROSA, 1998; PASSERINO; MONTARDO, 2007).

Nos dias atuais, a inclusão digital se tornou sinônimo de inclusão social, visto que o indivíduo que não possui contato com a tecnologia, fica impossibilitado da maioria das tarefas cotidianas, sejam elas profissionais ou até mesmo para diversão. Essa pessoa, fazendo uma analogia, vive em uma ilha rodeada de informações e não consegue acessá-las. Informações essas que são importantíssimas para realizações da maioria das atividades sociais ou individuais (OLIVEIRA, 2016).

Dentro deste contexto e com foco específico neste capítulo para as pessoas cegas ou com baixa visão, alguns recursos tecnológicos (*softwares* e aplicativos para celular) colaboram para a inclusão deste público no mercado de trabalho e facilitam seu dia-a-dia nas empresas, tais como o: Braille² *Translator*, DOSVOX, *Jaws*, *MAGic*, MEC *Daisy*, Non Visual Desktop Access (NVDA), *QR Code*, *Talk Back*, *Virtual Vision* e *WebSonora*. É importante ressaltar que alguns destes recursos podem ser utilizados por ambos os públicos e, por isso, serão abordados conjuntamente.

A seguir exemplificaremos estes recursos, dentre muitos outros, disponíveis no Brasil e que têm sido utilizados com frequência para que este público possa exercer qualquer função que envolva o uso de computadores com processamento de dados,

² Adotaremos a palavra Braille assim grafada quando tratar-se do nome de algum *software* ou aplicativo e grafada como braile quando nos referirmos ao sistema desenvolvido por Louis Braille.

como por exemplo, a função de programador ou testador de *software*, digitador, dentre outros.

- *Braille Translator*

O Braille Translator é uma ferramenta *online* gratuita que permite traduzir textos de até mil caracteres para o braile. É indicado para escrever pequenas notas neste sistema de escrita e é de fácil usabilidade, pois consiste em escrever em um campo de texto e, em seguida, clicar no botão “*Translate!*”, que o programa traduz o conteúdo em uma imagem e em alfabeto braile.

Após a tradução o *software* permite salvar no formato de imagem para impressão em uma impressora braile ou em uma impressora comum (no entanto, neste caso é necessário furar os pontos manualmente).

- *DOSVOX*

Desenvolvida no Brasil pelo Núcleo de Computação Eletrônica da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) esta interface de distribuição gratuita possibilita o uso do computador por meio do sistema operacional MS-DOS e, embora venha caindo em desuso devido às novas tecnologias, ainda é utilizada por muitos cegos.

Além disso, permite a manipulação, dentre outras possibilidades, de arquivos existentes no computador, de acesso rápido e facilitado no formato *.txt* (somente texto, sem formatação).

As instruções dadas pelos desenvolvedores, referentes à manipulação de arquivos, são as seguintes:

Ao pressionar a letra "A" (após a pergunta "DOSVOX - o que você deseja?"), são informados pelo sistema: "Número de arquivos neste diretório: xx" "Arquivos: use as setas para selecionar, depois tecle sua opção." A partir deste momento, usando as setas são falados um a um os arquivos do sistema. Quando um arquivo desejado é falado, pode-se escolher uma função a ser realizada

com ele, bastando para isso acionar uma tecla. Para se saber as funções de manipulação de arquivos pressionar-se "F1" (PROJETO DOSVOX, 2000).

Segundo Borges (2000), o sistema DOSVOX contém mais de 60 programas que cobrem a maior parte das aplicações dos computadores, desde funções de edição, impressão a tinta e braile, acesso à internet, multimídia e muitas outras aplicações.

- *JAWS*

O Jaws é um *software* leitor de tela que interage com o sistema operacional *Windows*, ou seja, consegue ler tudo o que acontece na tela do computador com esta interface.

Segundo Tecnovisão (2013), o JAWS oferece tecnologia de voz sintetizada em ambiente *Windows* para acessar *softwares*, aplicativos e recursos na internet. Oferece acesso a um leque muito amplo de aplicativos sem o uso do monitor ou do mouse.

A dificuldade deste *software* está na sua disponibilidade: é liberada uma licença para uso por 40 minutos de forma gratuita e, após este período, é necessário reiniciar o computador e gerar uma nova licença temporária.

- *MAGic*

Embora este *software* seja voltado exclusivamente para pessoas com baixa visão, seu uso pode ser concomitante com o Jaws, o que merece destaque, uma vez que auxilia estes dois públicos no uso do computador.

Segundo Hill et al. (2009), o MAGic é um *software* de ampliação de tela de computador. Além de ampliar a tela em até 16 vezes, permite escolher entre diversas configurações visuais e formas de exibição para conseguir a melhor condição de visualização possível para a condição visual do usuário. Uma versão com voz permite ainda vocalizar textos da tela ao mesmo tempo em que esta é ampliada.

Assim como o Jaws, o MAGic também foi desenvolvido pela *Freedom Scientific* e possui licença temporária de 40 minutos para uso, renováveis após reiniciar o sistema operacional.

- *MEC DAISY*

A tela inicial é composta por painel de comando na parte superior azul e as teclas em amarelo com seus respectivos ícones em preto, o fundo da tela principal é preto, no qual são projetados os textos em formato “*daisy*”.

Baseado no padrão internacional Daisy – Digital Accessible Information System -, a ferramenta de distribuição gratuita desenvolvida pelo Núcleo de Computação Eletrônica da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) em parceria com o Ministério da Educação (MEC), traz sintetizador de voz (narração) e instruções de uso em português (brasileiro).

O *software* pode ser utilizado por pessoas cegas ou com baixa visão e permite converter qualquer texto em formato *daisy* e, após essa conversão, é possível manusear o texto sonoro de maneira semelhante ao texto escrito (MARTINS, 2013).

- *NonVisual Desktop Access (NVDA)*

O NVDA é um leitor de telas para o sistema operacional *Windows*. Atualmente suporta os sintetizadores de voz compatíveis e usa uma estrutura modular, que permite o uso de outros sintetizadores de voz que sejam programados, como os sintetizadores utilizados por GPS, por exemplo. Além disso, basta iniciar o programa instalado para que o sintetizador seja acionado e faça a leitura da tela do computador.

O NVDA é um programa experimental e está em constante desenvolvimento, com atualizações semanais ou quinzenais. Outro destaque é que permite navegação na internet e possui uma versão compacta, para ser utilizada em um *pen drive*, por exemplo.

- *QR Code*

O recurso de leitura QR Code, criado pela empresa japonesa Denso-Wave em 1994, é um código de barras bidimensional (2D) que pode ser lido pela maioria dos *smartphones* que possuem uma câmera fotográfica, desde que instalado no dispositivo de uso (GIARDELLI, 2016).

A codificação, após a leitura do código, é transferida ao usuário informações relevantes sobre o assunto que está sendo pesquisado, com recursos de texto, sites, fotos, vídeos e som, por exemplo.

- *TalkBack*

Segundo Techtudo (2013), o aplicativo *Talkback* é uma função de acessibilidade que ajuda pessoas cegas ou com baixa visão a selecionarem as opções do celular. A função oferece suporte de voz a quem tem baixa ou perda total de visão e fala em voz alta cada operação realizada no aparelho.

A ferramenta corresponde bem com relação aos ajustes de configurações do aparelho e tudo o que é acessado no celular. As opções são lidas simultaneamente enquanto o usuário navega.

Sempre que o usuário selecionar um aplicativo ou uma opção do aparelho, este irá emitir um som correspondente ao seu toque, alertando sobre o que está sendo selecionado (TECHTUDO, 2013).

O aplicativo permite acesso amplo e irrestrito às operações do celular ou tablet a qualquer pessoa cega ou com baixa visão.

- *VIRTUAL VISION*

Segundo Sonza e Santarosa (2003), o *Virtual Vision*, lançado em janeiro de 1998, é uma ferramenta para que pessoas cegas possam utilizar com autonomia o sistema operacional *Windows*, aplicativos de escritórios *Office*, navegadores e outros aplicativos, através da leitura dos menus e telas desses programas por um sintetizador de voz.

O Virtual Vision faz uma busca nos programas em busca de informações que podem ser lidas para o usuário, possibilitando a navegação por menus, telas e textos presentes em praticamente qualquer aplicativo.

A navegação é realizada por meio de um teclado comum e o som é emitido através da placa de som presente no computador. Nenhuma adaptação é necessária para que o programa funcione e possibilite a utilização do computador pelas pessoas cegas, assim, o uso de sintetizadores externos é dispensado.

O Virtual Vision também acessa o conteúdo presente na Internet através da leitura de páginas inteiras, leitura sincronizada, navegação elemento a elemento e listagem de *hyperlinks* presentes nas páginas.

- *WebSonora*

Este aplicativo foi desenvolvido em 2009 com a finalidade de utilizar-se de áudio e comandos táteis para o acesso a qualquer banco de dados *online*. Trata-se de um aplicativo desenvolvido para a plataforma *android* e que pode ser utilizado em tablets e celulares com conexão à internet. Outro destaque é que este aplicativo possui duas versões: uma versão gratuita, disponível para a plataforma *android* 4.0 ou superior e outra paga, com qualidade superior de modulação de voz (CASTADELLI, 2017).

Em síntese permite fazer buscas por meio da voz e ouvir os resultados encontrados, propiciando a navegação totalmente sonora por cada um destes resultados. O aplicativo possui ainda diferentes “diretórios”, como o *wiksonora*, uma espécie de enciclopédia a qual o aplicativo dá acesso.

Considerações finais

De forma geral os recursos apresentados utilizam-se do áudio e/ou de sintetizadores de voz para cumprirem sua função de

acessibilidade. Outro aspecto relevante é que todos eles são de fácil obtenção, mesmo que temporária, e possuem versões gratuitas.

As tecnologias para acessibilidade e inclusão digital não dizem respeito apenas ao acesso à *software*, *hardware* e outros dispositivos, mas também à eliminação de barreiras de comunicação. Equipamentos adequados às diferentes necessidades dos usuários garantem acessos em diferentes meios sociais e também profissionais.

Assim, a questão da acessibilidade está intimamente relacionada com a inclusão, pois somente a partir de espaços acessíveis é que poderemos incluir os indivíduos (PASQUALOTTI; PASSERINO, 2006).

Além disso, a popularização do uso e das ferramentas computacionais e tecnológicas para a profissionalização mostram a importância para a pessoa com deficiência no auxílio para ingresso no mercado de trabalho, bem como para se manter no mesmo.

Há muitas ferramentas que podem e devem ser adaptadas para auxiliar a pessoa cega ou com baixa visão, com a finalidade de se conseguir um espaço no mercado de trabalho. O uso adequado e a mescla dessas ferramentas de apoio devem ser mais que utilizadas e assim, fazer a socialização profissional que todos os indivíduos precisam.

Na maioria dos casos, a tecnologia pode auxiliar a pessoa com deficiência não somente na sua inclusão no mercado de trabalho, mas também torná-los mão de obra especializada. Assim, adequando o uso dessas ferramentas tecnológicas às necessidades do usuário, o paradigma da pessoa com deficiência no mercado de trabalho pode ser minimizado e mudar a realidade não só dessas pessoas, mas também da sociedade como um todo.

Referências

- AMARAL, L. A. *Pensar a diferença/ deficiência*. Brasília: Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), 1994.
- BORGES, J. A. Recursos tecnológicos para acesso de pessoas cegas ao computador: a abordagem DOSVOX. In: *Anais do Congresso da Reabilitação Internacional*. Rio de Janeiro. 2000.
- BRASIL. *Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989*. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília/DF: Diário Oficial da União, 1989.
- BRASIL. *Lei n. 8.213, de 24 de julho de 1991*. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 1991.
- BRASIL. *Decreto n. 3.298 de 20 de dezembro de 1999*. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. *Dados Finais do Censo Escolar da Educação Básica de 2014 - Anexo II*. Brasília/DF: O Instituto, 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/descricao-do-censo-escolar>>. Acesso em: 20 mai. 2015.
- CAMPOS, M. B.; SILVEIRA, M. S.; SANTAROSA, L. M. C. Tecnologias para educação especial. *Informática na educação: teoria & prática*, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 55-72, 1998.
- CASTADELLI, G. A. *Estudo da usabilidade de software telemático em dispositivos móveis com interface háptica e acústica para deficientes visuais*. 2017. 197 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Marília, 2017.

GIARDELLI, G. *Você é o que você compartilha*. São Paulo: Editora Gente, 2016.

GLAT, R. *Somos iguais a vocês: depoimentos de mulheres com deficiência mental*. Rio de Janeiro: Editora Agir, 1989.

HILL, J. B. et al. Magic quadrant for business process management suites. *Gartner Research*, v. 164485, 2009.

KUENZER, A. Z.; et al. *Educação e trabalho*. Salvador: Fator, 1988.

MARTINS, D. S. *Educação especial: oficina de capacitação para professores de matemática na área da deficiência visual*. 2013. 114 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Matemática) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2013.

MASINI, E. F. S. *O perceber de quem está na escola sem dispor da visão*. São Paulo: Cortez, 2013. Volume 10. [Coleção Educação & Saúde].

MENDES, E. G.; et al. Estado da arte das pesquisas sobre profissionalização do portador de deficiência. *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, v. 12, n. 2, p. 105-118, 2004.

MONTEIRO, A. P. H.; MANZINI, E. J. Mudanças nas concepções do professor do ensino fundamental em relação à inclusão após a entrada de alunos com deficiência em sua classe. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 14, n. 1, p. 35-52, 2008.

MORAES, L. V. *A inserção das pessoas com deficiência visual no mercado de trabalho: um estudo em empresas da região metropolitana de Belém no período de 2000 a 2006*. 2008. 210 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Belém, 2008.

NASCIMENTO, E. S; MIRANDA, T. G. O trabalho e a profissionalização das pessoas com deficiência. *FACED*, Salvador, n. 12, p. 169-184, 2007.

OLIVEIRA, J. L. V. *Autoavaliação de Ferramentas Digitais para Educação e Educação Especial por Licenciandos*. 2016. 85 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Marília, 2016.

- PASQUALOTTI, P.; PASSERINO, L. Critérios de Usabilidade e de Acessibilidade em software de construção de narrativas colaborativas. In: *Anais do IBERDISCAP*, 2006, Vitória, 2006.
- PASSERINO, L. M.; MONTARDO, S. P. Inclusão social via acessibilidade digital: Proposta de inclusão digital para Pessoas com Necessidades Especiais. In: *Anais do XI Colóquio Internacional sobre a Escola Latino Americana de Comunicação*, na Universidade Católica de Pelotas. Pelotas, 2007.
- PROJETO DOSVOX. Núcleo de Computação Eletrônica. Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2000. Disponível em: <<http://intervox.nce.ufrj.br/dosvox/ferramentas.htm>>. Acesso em: 28 set. 2017.
- SILVA, A. G.; PALHANO, E. G. S. Formação profissional: uma alternativa inclusiva para pessoas com deficiência. In: *XXVIII Reunião anual da ANPEd*, Caxambu, 2005.
- SONZA, A. P.; SANTAROSA, L. M. C. Ambientes digitais virtuais: acessibilidade aos deficientes visuais. *RENOTE: Revista Novas Tecnologias na Educação*, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 1-11, 2003.
- SORIANO, K. R. et al. Mapeamento da produção científica sobre deficiência visual em revistas de educação especial entre os anos de 2008 e 2014. In: OLIVEIRA, J. P.; ANTOSZCZYSZEN, S.; MATA, S. P.; SORIANO, K. R. (Orgs.). *Educação Especial: desenvolvimento infantil e processos educativos*. Curitiba: CRV, 2015. p.157-175.
- SORIANO, K. R. *Efeitos de histórias adaptadas na produção de narrativas orais de uma criança com baixa visão em idade pré-escolar*. 2017. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Marília, 2017.
- TECHTUDO. *Conheça o Talkback que facilita a vida dos deficientes visuais*. 2013. Disponível em: <<http://www.techtudo.com.br/tudo-sobre/talkback.html>>. Acesso em: 29 out. 2017.
- TECNOVISÃO. *Leitor de Telas Jaws*. 2013. Disponível em: http://tecnovisao.net/?page_id=166. Acesso em: 10 nov. 2013.

Capítulo XI

Uso tecnologia da informação na educação especial: desenvolvimento e aplicação de jogo pedagógico

Angelo Antonio Puzipe Papim

Mariane Andreuzzi de Araujo

Introdução

Piaget descreve o desenvolvimento cognitivo como uma evolução de estádios com origem na interação entre sujeito e objeto, que estimula o desequilíbrio e a retomada de equilíbrio e, em decorrência, a formação de estruturas cognitivas complexas. A tecnologia conforma o comportamento e a vida social contemporânea; aos poucos, esse universo tecnológico passa a invadir a escola e trazer para o professor o desafio de empregá-lo nas estratégias pedagógicas, sem subutilizá-las em seu valor pedagógico. O presente artigo apresenta o desenvolvimento colaborativo de um *software* pedagógico que explora o conhecimento físico dos objetos voltado para a educação especial.

As políticas públicas que regulam a educação nacional apontam para a necessidade de as escolas ofertarem materiais pedagógicos, além de significativos e estimulantes, os quais possuam um aporte tecnológico. Documento sobre a política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva

(BRASIL, 2008) confere aos professores de sala regular e de educação especial, principalmente aos que atuam em sala de recurso e multifuncional, a incumbência de utilizar as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) como item suplementar ao processo de escolarização dos alunos.

Embora o emprego de TIC na educação tenha aumentado, seu uso limita-se aos materiais disponíveis ou que podem ser acessados através de recursos tecnológicos presentes na escola. A infraestrutura escolar apresenta para o professor o primeiro desafio a ser enfrentado. Outro fator somado ao infraestrutural e que configura uma barreira ao professor é a falta de capacitação ou de formação continuada, a qual favoreceria aos agentes escolares manejar os recursos tecnológicos disponíveis de forma pedagógica, sem subutilizá-los como entretenimento (CARVALHO, 2001).

Para Carvalho (2001), atualizar a escola, a fim de que ela siga o compasso tecnológico, demanda tempo, investimento e formação inicial e continuada. De acordo com Souza (2011), professores capacitados para usar recursos tecnológicos como instrumento de mediação capaz de provocar o sentimento de desequilíbrio e a retomada de equilíbrio, que estimule a assimilação e a acomodação e, por fim, a construção de estruturas cognitivas complexas nos escolares, seria o cenário mais adequado.

Schiffer aponta as estruturas cognitivas complexas como responsáveis pelo processo de adaptação. Ele se utiliza da seguinte metáfora para explicar a sua formação, assemelhando-a

[a] uma escada em que as assimilações e as acomodações constituem degraus, sendo o equilíbrio, os patamares sucessivos. Cada patamar, pode ser considerado nova estrutura, capaz de englobar novos elementos, mais estável, no sentido autorregulável, capaz de compensar mais desequilíbrios. Há interdependência dos sucessivos patamares, cada um se constitui a partir do patamar anterior. (SCHIFFER, 2004, p. 143).

O desenvolvimento cognitivo equivale a uma constante quantitativa e qualitativa escalada de estádios cada vez mais complexos de estruturas cognitivas, na qual os novos estádios emergem com base no anterior, que são conformados pelas mediações culturais. Os estádios de desenvolvimento seguem uma sequência ampla e contínua que leva ao aumento da capacidade individual de operar elementos da culturais, ou seja, favorece a adaptação, o acesso e a permanência dos indivíduos com integrantes ativos e autônomos da vida social (SCHIFFER, 2004).

Piaget (2012) descreve quatro grandes estádios de desenvolvimento cognitivo: o sensório-motor, o pré-operatório, o operatório-concreto e o lógico formal. Cada qual depende de múltiplas variáveis biológicas, culturais e sociais, para ser desenvolvido.

A coordenação desse conjunto provoca a evolução das estruturas cognitivas simples para as complexas, derivadas de sucessivos processos de equilíbrio, cuja gênese integra a experiência empírica e cognoscente, resultado da relação ativa e motivada entre a operação e a consignação. Conforme Oliveira, a dualidade composta pela interação do plano social com o cognitivo está imbricada “[...] em um processo somatório entre duas realidades aparentemente distintas, mas que se complementam para formar todo e qualquer conhecimento possível.” (OLIVEIRA, 2013, p. 63).

No entanto, Arantes (2000) comenta que a interação com os objetos culturais sem passar pela mediação, isto é, por uma intenção social, configurada na escola pela figura do professor, não possibilita a formação de novas estruturas cognitivas, pois a regularidade de contato deve ser acompanhada por elementos que instaurem crises na estrutura cognitiva atual, a fim de forçar o desequilíbrio e a retomada do equilíbrio. A crise cognitiva assegura a busca de novas formas de operar o fenômeno.

Macedo (1994), por sua vez, ressalta que a retomada de equilíbrio pode adquirir duas formas: aumentar a capacidade

adaptativa ou diminuí-la. Tarefas mediadas com grau excessivo de dificuldade inibem ou prejudicam a assimilação e a acomodação. A dificuldade em executar tarefas complexas, muito acima do nível real da capacidade cognitiva individual, pode restringir a capacidade adaptativa, ao invés de estimulá-la. Com pouca capacidade adaptativa, o nível cognitivo permanece atado a estruturas primárias, as quais conferem um sentido místico e egocêntrico, como o animismo¹, o artificialismo² e o realismo³, às relações e objetos culturais.

Diante dos desafios impostos pela cultura, o professor e a mediação pedagógica apresentam-se como fatores principais para erigir pontes, de modo a diminuir as dificuldades adaptativas e a estagnação cognitiva enfrentada pelos escolares.

Katz e Lazcano-Ponce (2008) salientam a organização do currículo pedagógico e a subsequente fragmentação das atividades, para cumprir os objetivos traçados como desconexas, sem a devida preocupação em segmentar os conteúdos como fórmula-base para estimular a aprendizagem do escolar, principalmente de Escolares com Deficiência Intelectual (EDI).

A capacidade adaptativa presente no EDI não se dá devido a baixos escores no funcionamento intelectual, mas em grande medida em decorrência da falta de um sistema de apoio social que atenda às necessidades individuais e respeite o nível de desenvolvimento cognitivo individual.

Em decorrência dos sintomas que compõem o transtorno⁴, as pessoas com deficiência apresentam baixa capacidade de

¹ Animismo é aquele tipo de pensamento que projeta vida ou movimento a todas as coisas, o que torna caótica qualquer explicação causal (MACEDO, 1994).

² Artificialismo é o tipo de pensamento que localiza no homem ou em algo equivalente a origem de todas as coisas, o que desorganiza qualquer esforço de explicação causal (MACEDO, 1994).

³ Realismo é aquele tipo de pensamento animista que confunde o objeto com sua representação, obrigando a criança a defender que a palavra “boi” é maior que a palavra “tartaruga”, já que boi é maior que tartaruga (MACEDO, 1994).

⁴ Atualmente, a Deficiência Intelectual é definida pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, em sua 5ª versão, como pertencente à categoria dos Transtornos do

adaptação, em parte porque os espaços não estão organizados para estimular essa variante social, a qual exibe baixos níveis cognitivos e que necessitam de um número maior de estímulos para interagir. A Associação Americana de Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento (AAIDD) indica a necessidade de ofertar apoios adequados em dois níveis: social e individual. O primeiro deve estar disposto de forma geral e compor a paisagem social; no segundo, os apoios disponibilizados devem ser decorrentes de um processo de avaliação global, que considera os aspectos específicos do deficiente. Ambas as dimensões devem contribuir para um ganho na qualidade de vida (AAIDD, 2012).

Alonso (2003) recomenda avaliar o EDI levando em conta os recursos presentes na comunidade, preservando ao máximo o contexto e a singularidade cultural, linguística, aspectos sensoriais, motores e comportamentais apresentados por cada sujeito, para que a proposição de estímulos possua significado e produza sentido.

Na perspectiva de Oliveira (1980), o professor, ao partir da avaliação, precisa adaptar o currículo pedagógico, de sorte a proporcionar desequilíbrio programados, estimular a capacidade inventiva, a imaginação e a realização de novas descobertas, e, conseqüentemente, desenvolver a capacidade cognitiva do EDI. Conforme comenta Werner (2012), a educação escolar é o único dispositivo humano capaz de desenvolver a cognição e integrar o indivíduo ao seu meio cultural, de forma produtiva.

Segundo Seabra (2010), Devries e Sales (2013), a mobilidade tecnológica torna-se uma aliada da escola e do professor, no intercâmbio de conteúdo pedagógico. Ao ultrapassar os muros que dividem escola e sociedade, o processo de aprendizagem fica mais flexível e acessível, porque está relacionado com a realidade do escolar. Assim, atividades como as de identificar as características

físicas dos fenômenos, ou seja, aquilo que é visível e percebido nos objetos, como a cor, o tamanho, o peso e a forma, podem ser reconhecidas em operações ligadas a um contexto maior, provocando a aprendizagem.

Jogos de operação e identificação de características físicas, tanto analógicos quanto digitais, também representam um instrumento valioso para o ensino e para a construção da base cognitiva, pois simulam a realidade e possibilitam a formação de estruturas complexas.

De acordo com Gonçalves (2006), a construção de estruturas cognitivas advindas do fenômeno físico constitui as bases para estrutura de pensamento mais elaboradas, como o pensamento lógico-matemático. Todavia, salientam Devries e Sales (2013), a construção de estruturas simples, derivadas do conhecimento físico, não constroem de imediato a capacidade do sujeito de explicar, a partir de uma atmosfera mais abstrata, a realidade observada, mas lhe confere uma rica bagagem de informação prática, a qual servirá de base para a elaboração do conhecimento conceitual.

Assim, um *software* pedagógico elaborado para trabalhar operações físicas, mesmo em ambiente digital, mas que provoque desequilíbrio e retomada de equilíbrio, aplicado por professores capacitados, é capaz de promover o desenvolvimento do EDI? Para responder à questão, esta pesquisa teve por objetivo desenvolver um jogo pedagógico, de forma colaborativa, a fim de ser utilizado por professores da educação especial com o EDI, como atividade parte do currículo no ensino das características físicas de objetos do conhecimento.

Métodos

Para desenvolver o *software* pedagógico, foi empregado o método de prototipagem evolutiva. A escolha por esse método de desenvolvimento dinâmico permite aplicar o protótipo e alterá-lo,

melhorando seus requisitos técnicos, a partir de observação, sugestões etc., de sorte a melhorar o produto, ao longo do desenvolvimento até a versão final. Para cumprir a etapa de desenvolvimento inicial, a equipe contou com a parceria de um *designer*, programador e professor de educação especial.

Realizou-se um levantamento junto à equipe sobre a necessidade pedagógica que poderia ser explorada pelo jogo. Com base nesse levantamento inicial, foi apontada a necessidade de um recurso que explorasse, de forma atrativa, as características físicas dos objetos, atividade trabalhada na época pelo professor com seus alunos. Uma vez definido o objetivo pedagógico, a equipe reuniu-se novamente para formular as atividades que poderiam compor as etapas do jogo. Optou-se por recriar os jogos educativos disponíveis na escola e usados pelo professor na intervenção pedagógica para explorar o conhecimento físico. Foram escolhidos seis brinquedos lógicos de madeira. Definido os componentes que fariam parte do jogo, elaborou-se um *storyboard*, sequência de desenhos, marcações e instruções técnicas que expõem, de maneira panorâmica, a interface e a mecânica do jogo.

A etapa seguinte consistiu na elaboração gráfica e a escrita do código responsável pelo comportamento geral e dos componentes presentes em cada etapa. Os recursos adotados para executar essa etapa foram: *Adobe Illustrator CC*, *Adobe Photoshop CC*, *Adobe Flash CC* e *Adobe Audition CC*. Com o protótipo pronto, deu-se início ao primeiro ciclo avaliativo, realizado com os integrantes da equipe e com alunos que não compuseram a amostra da pesquisa.

Feitos os ajustes em função da participação dos usuários do primeiro ciclo de avaliação, deu-se início à fase de aplicação, dividida em três momentos: avaliação inicial, aplicação do jogo e avaliação final. A aplicação do *software* pedagógico ocorreu ao longo de três sessões dirigidas pelo professor de educação especial com o EDI, em sala multifuncional. Os dois escolares que fizeram

parte da amostragem, os quais possuíam ente 4 e 6 anos, não participaram do processo inicial de desenvolvimento do *software*.

O processo de avaliação inicial, realizado na primeira sessão, consistiu em apresentar os jogos aos escolares, em atendimentos individualizados, seguindo a sequência em que eles aparecem no *software*, explicar a regra e o objetivo de cada um. Dadas as instruções, o professor permanecia disponível ao lado do escolar, caso ele solicitasse ajuda, instrução indicada pelo professor e lembrada de tempos em tempos. Ao final, o professor deveria marcar suas impressões no protocolo de avaliação, que avaliava três áreas: tempo de execução da atividade, tempo no qual mantém interesse na atividade e capacidade de resolução de problemas com ou sem ajuda. Cada um dos itens era pontuado em uma escala com valor de 0 a 5 pontos, sendo 0 ruim e 5 ótimo.

A aplicação do *software* ocorreu na segunda sessão com o EDI. O procedimento adotado foi o mesmo que o anterior, mudando apenas a plataforma do jogo físico para o jogo digital e o protocolo de avaliação. Na terceira sessão, foram aplicadas as duas modalidades de jogo, físico e digital. Primeiro, foi apresentado ao EDI o jogo físico, passada a instrução e, na sequência, o jogo digital, quando o professor retomava as instruções. Foi aplicado o protocolo de avaliação em cada uma das modalidades.

Resultados

A versão de teste do *software* possui uma interface intuitiva, que possibilita uma boa jogabilidade. A organização das fases permite aos usuários um ambiente experimental, causal e com reversibilidade para concluir o desafio. Em todas as etapas, as características físicas tornam-se indicativos para resolução da situação-problema. A lógica de resolução apoia-se na manipulação dos objetos. Após o término de cada desafio, uma pequena animação é apresentada ao jogador como forma lúdica de recompensa, que serve de estímulo para avançar para a etapa

seguinte. A transição entre as etapas foi elaborada de maneira a proporcionar um progresso dinâmico, com começo, meio e fim.

Composto por duas fases com três minijogos cada, recria a dinâmica de regras e a física próxima do jogo analógico. Diferentemente do jogo concreto, a interatividade e a imersão não exigem do jogador grande destreza motora, mas cognitiva. A interface privilegia a leitura do usuário, destacando as características e as diferenças entre os objetos, através da exploração dos componentes, promovendo um desequilíbrio dos estímulos lógicos, para a retomada do equilíbrio cognitivo.

A tela principal ou menu principal do jogo (Figura 1) apresenta ao usuário uma composição que remete a uma prateleira de brinquedo, semelhante à existente na sala de recurso multifuncional da escola. Nela, estão dispostos os dois conjuntos com três minijogos cada, os quais podem ser acessados pelo usuário através do *mouse*.

Figura 1 – Tela Principal / Menu

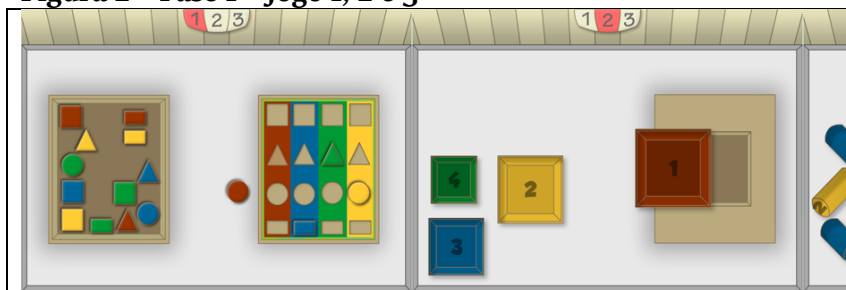


Fonte: Organizada pelos autores

Na fase 1 (Figura 2), a primeira prateleira, de cima para baixo, é constituída por três minijogos que trabalham a abstração

empírica e construtiva. O objetivo de cada jogo dessa etapa consiste em explorar os aspectos físicos, através do encaixe de formas geométricas, da correspondência termo a termo, sequenciação e seriação.

Figura 2 – Fase 1 – Jogo 1, 2 e 3



Fonte: Organizada pelos autores

Kamii e Housman (2002) entendem como fator para realizar a abstração empírica e construtiva a necessidade de focalizar uma determinada propriedade do objeto e ignorar as demais. Nos minijogos 1, por exemplo, o usuário pode focalizar a cor, a forma ou o tamanho como características para o objeto, descartando outros elementos. Estendendo a reflexão dos autores, a mesma atividade pode estimular a abstração construtiva, a qual consiste em fazer relações mentais entre um ou mais objetos e seriá-los com objetos semelhantes ou diferentes. A abstração empírica e a construtiva ocorrem de forma simultânea, na realidade da psicologia da criança, e não é possível que uma aconteça sem a outra, pelo menos até os seis anos de idade.

Um possível desdobramento dos minijogos da fase 1, apontado pelo professor, que também podem ser explorados com os EDI, está em iniciar o trabalho de conceitos matemáticos simples como quantidade para estimular a estrutura de conservação. Por haver atividades de termo a termo, os professores concluíram que o jogo pode servir para estimular a criança a

calcular as coleções de objetos, comparar os conjuntos ou fazer relação global.

Conforme Piaget (1971), crianças entre 4 e 6 anos conseguem realizar simples relações quantitativas, por exemplo, maior ou menor, comprido ou curto, grande ou pequeno etc., sem efetuar operações matemáticas propriamente ditas entre os componentes. O conceito de número pode ser apresentado, pois sua construção cognitiva se dá através da contagem e da medição.

A fase 2 (Figura 3) também é composta por três jogos, que exploram os mesmos conceitos trabalhados nas atividades anteriores.

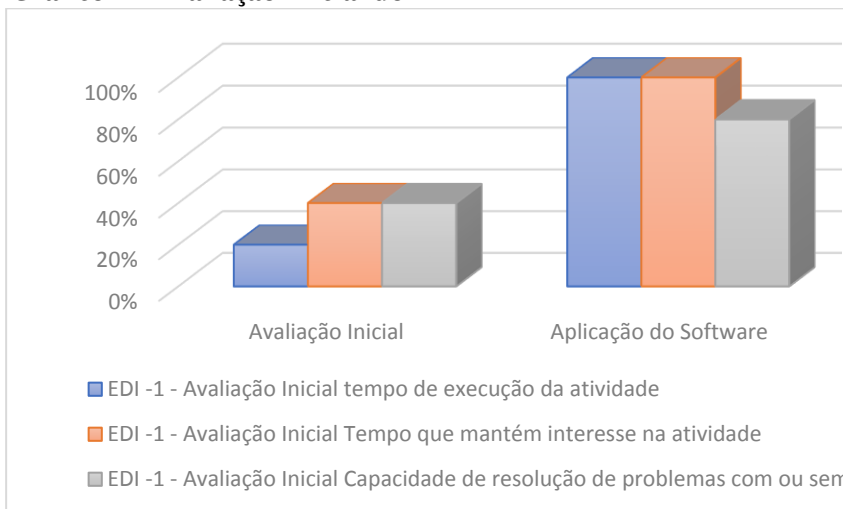
Figura 3 - Fase 2 - Jogos 1, 2 e 3



Fonte: Organizada pelos autores

A avaliação do professor apontou para os EDI que não conseguiram ou não se sentiram estimulados a fazer as atividades analógicas, concretas, explicitando outra disposição com o *software* (Gráficos 1 e 2).

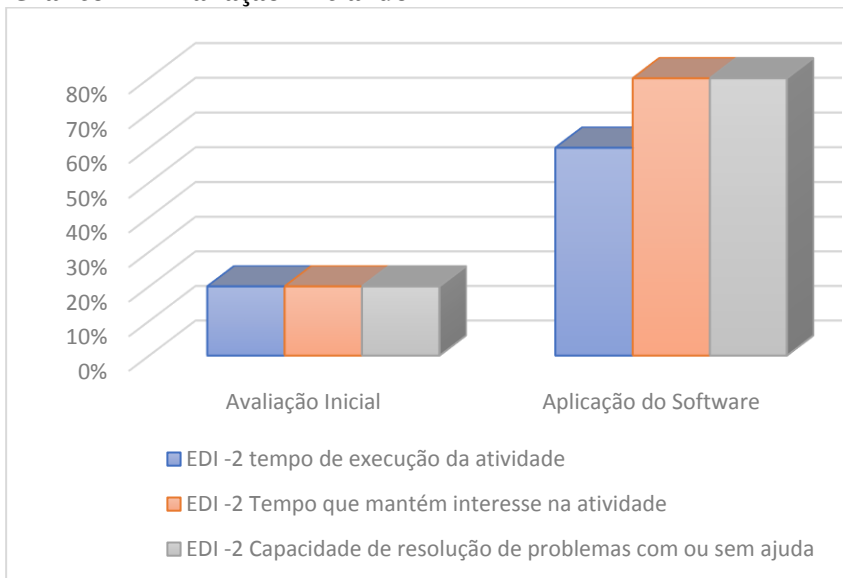
Gráfico 1 – Avaliação Inicial do EDI - 1



Fonte: Organizado pelos autores

Ambos os gráficos evidenciam uma paridade entre os EDI de desempenho, na avaliação inicial.

Gráfico 2 – Avaliação Inicial do EDI - 2



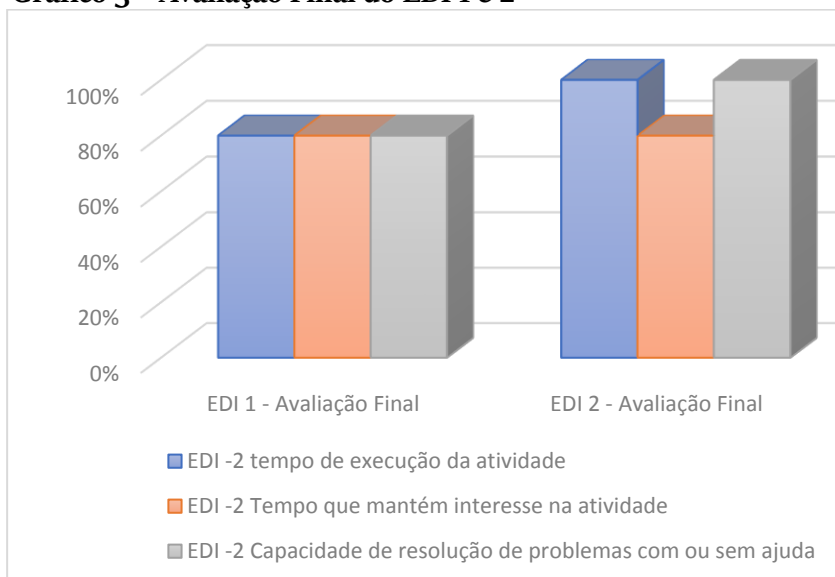
Fonte: Organizado pelos autores

Pode-se observar um aumento significativo nos itens avaliados de uma atividade para outra. Ao relacionar o desempenho da avaliação inicial com a aplicação do *software*, os EDI obtiveram desempenho maior com o *software*, atingindo um *score* elevado.

Embora o *software* tenha oferecido aos EDI um maior estímulo para desempenhar a atividade, o que ficou mais ressaltado para o professor foi a solicitação de ajuda de ambos os EDI, nos momentos em que eles sentiram dificuldade com a execução da atividade. Segundo comentário do professor, o jogo inseriu a necessidade de os escolares solicitarem ajuda para se manterem atentos na atividade.

O gráfico de avaliação final (Gráfico 3), sessão em que foi solicitada aos EDI executar ambas as modalidades das atividades, concretas e digitais, o desempenho deles na modalidade mista foi cumprido com êxito.

Gráfico 3 – Avaliação Final do EDI 1 e 2



Fonte: Organizado pelos autores

O uso misto de atividades concretas e digitais é corroborado pelos achados de Kamii e Housman (2002), de que, ao propor atividades que estimulam e conduzam o escolar a refletir, a questionar, a argumentar e a experimentar as atividades pedagógicas, aumentam-se o interesse e a permanência na atividade, em um tempo suficiente para aprendê-la.

No documento sobre a política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008), recomenda-se ao professor o uso de estratégias que propiciem aos escolares participar de forma ativa em seu processo de aprendizagem; isso só é possível, se as atividades pedagógicas oferecerem desafios adequados e pertencentes a um contexto maior que o escolar, como o uso de tecnologia.

Assim, a adoção de tecnologia na educação especial é uma ferramenta que amplia as fronteiras do EDI, pois, além de estimular a superação dos limites impostos pela deficiência, de forma lúdica, proporciona espaços de desenvolvimento cognitivo próximo ao contexto fora da escola, onde o uso de recursos tecnológicos está disseminado na cultura.

O emprego de atividades tecnológicas misturadas com as atividades tradicionais demonstrou ser uma estratégia educacional que aumentou o interesse e a participação dos EDI na dinâmica proposta pelo professor. A otimização do *software* para o currículo possibilitou ao professor abrir uma porta de interesse dos EDI para a dinâmica educativa. Desse modo, foi possível estimular a construção de estruturas de assimilação e o desenvolvimento cognitivo de maneira menos desestimulante, tornando o aluno ativo em seu processo de construção de conhecimento, apesar da deficiência (GONÇALVES, 2006).

O jogo digital oferece um ambiente no qual a causalidade pode ser experimentada ao mesmo tempo em que a reversibilidade, sem que ocorra a perda de interesse do EDI. Piaget (1971) descreve o jogo como um componente importante para o desenvolvimento cognitivo. No contexto atual, o jogo digital

desempenha, com a mesma importância, o papel dos jogos analógicos, pois atua de forma direta nas estruturas cognitivas.

A operação ou jogabilidade de um jogo pedagógico digital oferece ao usuário a possibilidade de assimilar e acomodar a experiência a sua maneira. Como salienta Piaget (1971), a estrutura de assimilação decorre da experiência proporcionada pela atividade em si, que pode promover a reorganização cognitiva. O pensamento físico, por exemplo, provoca a conquista da realidade em si. O conhecimento do real, por sua vez, só acontece através de ações exercidas sobre ele, com predomínio da assimilação sobre a acomodação.

A tecnologia é um componente do real. Para Moura (1991), ela oferece conteúdos que levam o usuário a experimentar situações-problema com diferentes graus de solução iminente, que permite construir de forma experimental novas habilidades adaptativas e cognitivas, condição que também pode ser estendida para o EDI, como ficou evidente nesta pesquisa.

Conclusão

A incorporação de tecnologia ao currículo de educação especial aproxima escola, o professor e o escolar a uma realidade cada vez mais atual, a tecnológica. Leis e políticas públicas que regulam a educação sinalizam para a incorporação de recursos tecnológicos à prática pedagógica. Contudo, adotar jogos digitais ao processo de escolarização para tornar a aprendizagem significativa, no cenário educacional brasileiro, precisa amadurecer.

Incorporar tecnologias à dinâmica das aulas destaca uma carência estrutural física e formativa adequada. A escassez de material gratuito disponível para ser usado ou a capacitação para empregar de o material, de modo pedagógico, também é um desafio que precisa ser vencido em longo prazo.

O desafio maior recai sobre o professor, que muitas vezes, sem possuir capacitação, subutiliza o recurso disponível. Além da

necessidade de capacitação, encontrar recursos tecnológicos que sejam adequados à proposta curricular, sem perder o foco pedagógico, compõe outro desafio.

A escassez de recursos tecnológicos que possam ser utilizados na educação e abarquem o caráter lúdico e pedagógico pode dificultar uma relação educacional motivadora. O desenvolvimento de um *software* para uma realidade educacional, coerente ao contexto, tanto do professor quanto do escolar, diminuiu as barreiras de acesso, mas o *software* permanece restrito àquela realidade.

Embora o resultado dessa experiência tenha sido positivo, é necessário fazer uma testagem maior, a fim de comprovar a eficácia do *software* pedagógico na educação de EDI. Contudo, o emprego desse recurso pedagógico, atomizado para aquela realidade singular, mostrou-se significativo para a aprendizagem.

Essa experiência ofereceu uma impressão diferente aos professores sobre o uso de recursos tecnológicos como ferramenta de aprendizagem. O *software*, mesmo limitado a poucas atividades, demonstrou ser um recurso pedagógico rico e estimulante para professores e EDI, pois extrapolou os limites da repetição e memorização desprovidas de significado e pouco estimulantes com respeito à atividade analógica. O jogo imprimiu-se como um recurso estimulante, o qual possibilitou aos escolares explorar seus recursos com autonomia, superar seus limites e desenvolver estruturas cognitivas complexas. Para o professor que participou do projeto, ele foi uma ferramenta importante para explorar com o EDI as características físicas dos objetos.

Referências

AAIDD, American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. **Definition of intellectual disability.** Disponível em: <<http://www.aidd.org/content/100.cfm?navID=21>>. Acesso em: 13 maio 2012.

ALONSO, M. A. V. **Análises de la definición de discapacidad intelectual de la asociación americana sobre retraso mental de 2002**. Salamanca: Instituto universitario de integración em la comunidade de Salamanca, 2003.

ARANTES, V. A. A. Cognição. Afetividade e moralidade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 137-153, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2008.

CARVALHO, R. E. A incorporação das tecnologias na educação especial para a construção do conhecimento. In: SILVA, S.; VIZIM, M. (Org.). **Educação Especial: múltiplas leituras e diferentes significados**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

DEVRIES, R.; SALES, C. **O ensino de Física para crianças de 3 a 8 anos: uma abordagem construtivista**. Porto Alegre: Penso, 2013.

GONÇALVES, J. E. **Jogos: como e por que utilizá-los na escola**. Disponível em: www.fundacaoaprender.org.br. Acesso em: 16 jul. 2006.

KAMII, C.; HOUSMAN, L. B. **Crianças pequenas reinventam a Aritmética: implicações da teoria de Piaget**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

KATZ, G.; LAZCANO-PONCE, E. Intellectual disability: definition, etiological factors, classification, diagnosis, treatment and prognosis. **Salud pública de México**, v. 50, suplemento 2, 2008.

MACEDO, L. **Ensaio construtivistas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MOURA, M. O. O jogo na educação matemática. In: **Ideias: o jogo e a construção do conhecimento na pré-escola**. São Paulo: FDE, 1991, n. 10, p. 45 - 53.

OLIVEIRA, L. L. **Piaget para principiantes**. 5. ed. São Paulo: Summus, 1980.

OLIVEIRA, S. C. **Kant e Piaget: inter-relação entre duas teorias do conhecimento**. 4. ed., Rio de Janeiro: [s.n.], 2013.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

_____. **Seis Estudos de Psicologia**. 25. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

SCHIFFER, C. C. R. **Tecnologia computacional e desenvolvimento cognitivo: estudo de caso na formação de psicólogos**. São Paulo: Annablume; Belo Horizonte: FUMEC, 2004.

SEABRA, C. **Tecnologias na escola**. Porto Alegre: Telos Empreendimentos Culturais, 2010.

SOUZA, M. T. C. C. As relações entre Afetividade e Inteligência no desenvolvimento Psicológico. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 27, n. 2, p. 249-254, 2011.

WERNER, S. Individuals with Intellectual Disabilities: A Review of the Literature on Decision-Making since the Convention on the Rights of People with Disabilities (CRPD). **Public Health Reviews**, v. 34, n. 2, 2012.

Capítulo XII

Mediação pedagógica e deficiência intelectual: uso de instrumento de intervenção pedagógica em contexto de pesquisa¹

Katia de Moura Graça Paixão

Angelo Antonio Puzipe Papim

Anna Augusta Sampaio de Oliveira

Introdução

O desenvolvimento de competências de leitura e escrita em estudantes com deficiência intelectual, na perspectiva inclusiva, com propostas pedagógicas cujo objetivo seria para além dos limites biológicos da deficiência, para ser eficiente no processo de escolarização, precisa percorrer um longo caminho no cenário educacional brasileiro. Apesar de os estudantes com deficiência terem acesso à escola e frequentarem a sala de aula regular, a apropriação do currículo escolar ainda é um entrave no cotidiano escolar para todos os atores envolvidos.

Há décadas, discussões referentes à inclusão escolar de escolares com deficiência levantam, no espectro político, educacional e social, questões que envolvem sua constituição. A

¹ Universidade Estadual Paulista (UNESP) – FFC
Agência Financiadora: Capes

simples inserção de alunos com deficiência em salas de ensino regular, garantida pelos pressupostos legais, não significa a efetiva inclusão desses alunos nas escolas, mas uma possibilidade que assegura revisar as práticas pedagógicas direcionadas a esses alunos.

Em função de a aprendizagem do escolar com deficiência ser diferenciada, surge a necessidade de novos modelos de ensinar o currículo comum. Decorrentes dessa demanda, debates acerca do tema têm sido realizados, a fim de encontrar alternativas que possibilitem a aprendizagem e a escolarização, fundamento para concretizar a inclusão escolar de alunos com deficiência, nas salas de ensino regular.

Elementos relativos à inclusão escolar podem ser encontrados em diferentes contextos, desde documentos oficiais nacionais e internacionais, presentes em discursos políticos e ações governamentais, bem como em produções científicas da área de Educação Especial (BUENO, 2008). Contudo, a fragmentação a diferentes contextos desse tema reflete a problematização e a falta de consenso entre as partes, para sua resolução.

Na legislação educacional brasileira sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência, percebem-se avanços, os quais ocorreram ao longo da história do país, ao lidar com o tema. Esses avanços, por terem adotado oficialmente os princípios da Educação Inclusiva, cujos ideais são coerentes aos ideais de uma sociedade mais democrática, mudam o cenário escolar e o modo de ensinar, que não pode ser igual ao modelo que polariza a sala em professor e aluno. Por isso, tais princípios se tornam um desafio para as escolas brasileiras, visto que exigem dos professores, do corpo gestor e da comunidade em torno da escola uma ação coletiva de superação do paradigma escolar anterior, que acolhia somente uma parcela seleta da população, isto é, somente aqueles que se enquadravam no modelo de ensino proposto.

Nas circunstâncias oferecidas pelo molde tradicional de ensino, a escola, naturalmente, exime seus métodos pedagógicos

de qualquer responsabilidade pelo fracasso escolar de alunos, uma vez que quem apresenta desempenho escolar inferior à média dos pares passa a ser detentor de um desvio, quando as ações escolares se voltam para atuar sobre a individualidade. Frente a esse indicativo, cabe à instituição escolar promover ações para recuperar o desempenho do aluno, atribuindo a ele um processo individualizado, semelhante ao modelo clínico, porém distante daquele praticado na rotina escolar, para favorecer sua escolarização.

A fim de superar o modelo de educação baseado em práticas homogêneas e, portanto, segregadoras do diferente, torna-se fundamental intensificar as discussões a respeito da inclusão escolar, posto que é um tema complexo e envolve diferentes frentes, tais como: política, social, econômica etc. A dificuldade se amplia, quando se coloca em pauta a questão da alfabetização de pessoas com deficiência intelectual, já que o processo histórico de exclusão escolar, o qual impossibilitava o acesso da criança com deficiência à educação em instituições escolares de ensino regular, justificava a incapacidade de aprendizagem como um fenômeno alocado no indivíduo e não na escola e seus métodos.

Vygotsky, em seus estudos sobre a deficiência, desprende a aprendizagem do caráter individual e o relaciona ao contexto social. Advoga-se sobre o caráter sociocultural como fundamento do desenvolvimento humano. Por ser o desenvolvimento de natureza cultural, é viável avançar de um estágio primitivo e atrelado às competências biológicas para um mais complexo, relacionado à história. Dessa forma, o homem cognoscente desenvolvido possui “[...] as funções psicológicas superiores diferentemente das inferiores, no seu desenvolvimento, são subordinadas às regularidades históricas.” (VYGOTSKY, 2001, p. 23).

De acordo com Smolka e Laplane, ao averiguar os pressupostos da psicologia de desenvolvimento de Vygotsky, enfatizam:

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

A ontologia, dialética entre o aspecto biológico e cultural do ser, demarca um ponto importante com o qual se pode apontar o postulado para o desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual. Oposto à visão individual da deficiência, a qual segrega as crianças conforme o seu desempenho no processo escolar, Vygotsky (1993) centra seus estudos, a fim de explicar metodologias singulares que forcem o escolar a extrapolar as limitações iniciais presentes em suas características físicas e biológicas. Afirma que “[...] o que decide o destino da personalidade, em última instância, não é o defeito em si, senão suas consequências sociais, sua realização sócio-psicológica.” (1998, p. 44).

Para uma escola efetivamente inclusiva, a concepção de desenvolvimento e aprendizagem precisa ser radicalmente alterada. Na compreensão de Vygotsky (1993, 1998, 1999) e Luria (1990), a aprendizagem e o desenvolvimento se inter-relacionam e combinam-se na personalidade.

Oliveira (2007) postula pelo menos dois níveis de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento real e o imanente. O primeiro remete ao nível de desenvolvimento das funções mentais da criança, resultado da apropriação de instrumentos da cultura e que já se encontram estabelecidos nas estruturas internas da psique, possibilitando ao indivíduo executar tarefas com autonomia; o segundo indica a possibilidade de desenvolver novas competências, relacionando-se às atividades que a criança seria capaz de fazer com mediador externo, no qual a escola deveria atuar diretamente.

O processo de mediação descrito por Vygotsky refere-se à relação do homem com o mundo e ocorre por meio da história. Isso significa que a ação do homem no ambiente social é uma relação mediada por sistemas simbólicos, repletos de significantes. A linguagem, por exemplo, é um instrumento da cultura que age sobre o ser, com o intuito de orientar sua ação para um fim social. Assim, o desenvolvimento do ser envolve uma miríade de significantes sociais que o “amarram” ao tecido cultural no qual está inserido. Dessa maneira, o outro é condição primária para o desenvolvimento tanto quanto os aspectos biológicos.

De acordo com Pino (2001), a mediação instrumental não se trata de fazer do outro ou da cultura um agente estanque, que regula a ação em padrões, mas um determinante para transformar potência em ação. A mediação do outro tem um sentido mais profundo, é a condição do desenvolvimento e não o próprio desenvolvimento.

Nesse sentido, para a Teoria Histórico-Cultural, a educação escolar assume posição de destaque e é vista como mola propulsora do desenvolvimento, por permitir acesso e uso da cultura, de forma ativa e livre, tanto de professores quanto de alunos. É a escola e a ação pedagógica que lidam com a possibilidade constante de transformar e afirmar a cultura, na essência humana.

O ensino escolar é, portanto, favorecedor do desenvolvimento e pode levar os indivíduos a acessar fundamentos de interação da cultura e da ciência cada vez mais complexos, orientando o comportamento e o funcionamento intelectual para ações cada vez mais criativas. Enfatiza Vygotsky:

O aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. (1998, p. 118).

Destaca-se, assim, a importância do ensino da escrita para escolares com deficiência, na perspectiva da educação inclusiva, visto que a cultura atual é organizada em torno da linguagem escrita, e aqueles que conhecem apenas a modalidade oral se encontram limitados, culturalmente.

Operar a linguagem escrita demanda capacidades superiores, as quais viabilizam manejar signos. Para Vygotsky e Luria (1988), a escrita é uma técnica sociocultural importante, criada historicamente para cumprir duas funções fundamentais na vida do ser humano em sociedade: lembrar e comunicar uma série de atividades da cultura.

No entanto, ao se tratar do ensino da linguagem escrita, as funções psíquicas que possibilitam empregar a memória e a comunicação não estão disponíveis para a criança, em suas fases embrionárias, como em um adulto, todavia, somente estão presentes as bases que viabilizam o percurso dessa aquisição. Em termos psicológicos, a criança não está preparada com as mesmas funções psíquicas das quais dispõe um adulto, pois essas competências não estão na criança de forma *a priori*, porque elas precisam ser aprendidas.

A linguagem escrita equivale a um instrumento da cultura. Vygotsky e Luria (1988) destacam a mimeses como atributo que auxilia a criança a adquirir a linguagem escrita. Ela, ao assumir as funções que o adulto atribui à escrita, passa a utilizá-la em contexto e de forma semelhante ao modo em que os adultos também a empregariam.

Como qualquer outra função psicológica cultural, a aprendizagem da linguagem escrita dependerá de técnicas variadas presentes na cultura. A criança, ao aprender técnicas avançadas, passa a substituir naturalmente um modelo anterior por outro mais recente e socialmente eficiente, como, por exemplo: “[...] com a escrita simbólica, ela substitui as formas mais primitivas, como a pictográfica, por esta nova técnica cultural.” (VYGOTSKY; LURIA, 1988, p. 100).

A linguagem escrita é tomada para si pela criança em relações de mediação. Adquire-a, a partir da ação mediada o valor que os adultos e demais parceiros estabelecem, atributo que varia conforme o uso social. Com a mediação, o processo de aprendizagem e aquisição da escrita desenvolve as funções psíquicas superiores dos escolares, inclusive daqueles com deficiência.

Desse modo,

[o] meio escolar precisa se organizar para explorar as esferas da atividade simbólica, num processo dialógico, para possibilitar as transformações do funcionamento intelectual para todos, isto é, para alunos com e sem deficiências. (OLIVEIRA, 2010, p. 347).

Portanto, este trabalho tem por objetivo apresentar um instrumento de intervenção, denominado Plano de Intervenção Semanal (PIS), utilizado em uma proposta de intervenção com estudantes com deficiência intelectual, com foco no desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita nesse tipo de criança.

O estudo realizado foi qualitativo, de enfoque descritivo. Participaram da pesquisa 4 sujeitos, alunos da rede municipal com diagnóstico de deficiência intelectual, com faixa etária variando entre 8 e 11 anos, pertencentes ao sistema municipal de ensino de uma cidade do interior do estado de São Paulo.

A amostra contou com um grupo experimental, submetido a sessões de intervenção pedagógica semanais, de duas horas cada, efetivadas com os dois grupos, contendo como integrante dois estudantes. Os grupos eram tratados em turnos diferentes, somando-se, ao final do projeto, um total de 32 sessões de intervenção pedagógica.

Como instrumentos de coleta de dados, foram utilizados diário de campo, complementado por filmagem e Plano de Intervenção Semanal (PIS). Este último instrumento era usado para elaborar a sequência das atividades pedagógicas, a qual servia

de parâmetro para realizar a avaliação de desempenho dos estudantes, após cada sessão de intervenção.

Em todas as sessões de intervenção pedagógicas implementadas, pôde-se observar que as estratégias de ensino desenvolvidas foram pautadas nas necessidades educacionais reais apresentadas pelos sujeitos de pesquisa. A mediação pedagógica, portanto, não se esgotou nos recursos e materiais adotados, tão pouco permaneceu restrita às concepções teóricas que guiaram a elaboração do Plano de Intervenção Semanal, mas se pautou nas relações estabelecidas entre os sujeitos de pesquisa e os pesquisadores envolvidos.

Objetivo

Este estudo tem como objetivo apresentar um instrumento de planejamento de ensino empregado em uma proposta de intervenção pedagógica, em situação de pesquisa, em casos que envolveram habilidades de leitura e escrita e o desenvolvimento de funções psíquicas superiores.

Método

O estudo se caracterizou como uma pesquisa qualitativa, de caráter descritivo, sendo parte integrante de um projeto de pesquisa mais abrangente, cujo foco é um apoio sistematizado ao processo de alfabetização de crianças com deficiência intelectual. Como explicitado anteriormente, trata-se de uma pesquisa² integrada, envolvendo quatro universidades, com grupos de pesquisadores em duas cidades do estado de São Paulo e em uma cidade do Rio de Janeiro.

² **A questão da leitura e da escrita na área da deficiência intelectual:** qual a melhor forma de ensino? Pesquisa realizada com auxílio financeiro do CNPq (MCTI/CNPQ/MEC/CAPES N. 18/2012), por meio de Edital público para projetos das Ciências Humanas, Sociais e Aplicadas.

Definição da amostra e organização do grupo controle e experimental

- Realizou-se levantamento de alunos com deficiência intelectual matriculados do 2º ao 4º ano escolar, na faixa etária de 8 a 11 anos, na rede de ensino de um município do Rio de Janeiro e dois municípios de São Paulo;
- Definiu-se a amostra, considerando os seguintes critérios para o grupo experimental: possibilidade de participação no projeto, localização das escolas próximas aos locais de intervenção, laudo clínico com definição da deficiência intelectual, descarte de qualquer outra deficiência e de alunos com necessidades de apoio educacional pervasivo, e idade de 8 a 11 anos, com autorização expressa dos pais ou responsáveis.

Procedimentos Éticos

Para esclarecimento da natureza do projeto, realizaram-se três reuniões na Secretaria Municipal de Educação dos municípios envolvidos: uma destinada a solicitar autorização da Secretária, para o desenvolvimento do projeto; outra, com diretores e coordenadores pedagógicos das escolas nas quais estavam matriculados os alunos com deficiência intelectual, para apresentação do projeto, solicitação de apoio e esclarecimento de todos os procedimentos, inclusive elucidar o processo de avaliação, o qual incluiu: entrevistas com as professoras, familiares e alunos; e, finalmente, uma reunião com os pais, para explicação e solicitação de autorização, momento em que os responsáveis assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Caracterização dos escolares participantes

Ao final do processo de avaliação, escolheram-se 4 escolares como sujeitos da pesquisa, sendo 3 do sexo masculino e 1 do sexo feminino, com laudo de deficiência intelectual, entre 8 e 11 anos de idade, pertencentes ao sistema de ensino público do interior de São Paulo, os quais frequentavam a escola regular e se encontravam em processo de alfabetização.

Organização e sistemática do Programa de Intervenção Pedagógica

O Programa de Intervenção foi realizado em 2014, em dois períodos (manhã e tarde): os quatro sujeitos de pesquisa foram divididos em duplas e as sessões de intervenção pedagógica ocorriam em períodos diferentes, correspondendo ao contraturno da escola, com a duração de 2 horas e frequência semanal, no Centro de Estudos de Educação e Saúde (CEES) da UNESP - campus de Marília.

As intervenções foram efetivadas por pesquisadores integrantes do Grupo de Pesquisa. A ação pedagógica foi orientada a partir da elaboração do Plano de Intervenção Semanal (PIS), no qual constam os conteúdos propostos, os objetivos para cada conteúdo, as estratégias e o desenvolvimento de recursos para cada um desses conteúdos propostos.

Instrumentos de coleta de dados

Os instrumentos usados para coletar os dados foram anotações em diário de campo, complementadas por filmagens das sessões de intervenção pedagógica e elaboração de Plano de Intervenção Semanal (PIS).

Instrumento de intervenção: Plano de Intervenção Semanal (PIS)

Para as sessões de intervenção pedagógica, preparou-se, previamente, o planejamento dos encontros, com a intenção de prever situações de interação e aproximação entre os sujeitos de pesquisa e a equipe pedagógica de intervenção. As ações pedagógicas executadas basearam-se nas indicações elaboradas previamente, nesse instrumento, detalhe que possibilitava à equipe, a cada encontro, efetuar a avaliação da intervenção e o planejamento da próxima sessão. Esse modelo possibilitou a troca de informações entre a equipe de intervenção pedagógica, para analisar o desempenho dos sujeitos de pesquisa, com a finalidade de elaborar materiais pedagógicos, recursos didáticos diferenciados, estratégias para a ação pedagógica orientada para atender às necessidades dos sujeitos e a distribuição das atividades a serem concretizadas no encontro seguinte, pela equipe de intervenção pedagógica.

O modelo de Planejamento de Intervenção Semanal (PIS) foi formulado para orientar a ação da equipe de intervenção pedagógica como componente destinado a registrar as ações intencionadas da equipe, como forma de implementar a análise posterior dos dados sobre os objetivos propostos e o desempenho dos sujeitos e da equipe de intervenção pedagógica.

Ao todo, foram realizadas 32 intervenções pedagógicas, metade do total tendo ocorrido no primeiro semestre, seguido por um período de férias, iniciada na segunda quinzena de julho, enquanto o restante aconteceu no segundo semestre. A pesquisa acompanhou o calendário do ano letivo dos sujeitos.

O PIS dividia-se em três grupos centrais – conteúdos, objetivos e procedimentos –, nos quais seriam descritos os princípios que organizariam a ação do grupo de intervenção pedagógica. Através desse instrumento, criava-se uma atmosfera para as sessões de intervenção pedagógica de significantes que

guiariam a mediação pedagógica com instrumentos culturais selecionados para atuar, a partir daquele espaço, nas funções psíquicas superiores dos sujeitos de pesquisa. Para cumprir essa finalidade, a mediação envolvia tecnologias da linguagem escrita, as quais, aos poucos, iam atualizando o processo de alfabetização e os recursos psíquicos dos sujeitos de pesquisa. A sistematização da sessão de intervenção pedagógica era feita de acordo com o PIS (Imagem 1), selecionando temas gerais com desdobramentos específicos.

Imagem 1 – PIS preenchido com a proposta de intervenção pedagógica

PROJETO DE ALFABETIZAÇÃO E DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL –PADI Plano Intervenção Semanal – PIS		
Grupo: [] manhã [] tarde		PLANO Nº 19/2014
Presentes:		DATA: 22/09/2014
Interventores: Kátia –Diego / Mariana – Ângelo – Camila		
CONTEÚDOS	OBJETIVOS	PROCEDIMENTOS
1. Organização do tempo/ Linguagem oral	1- Ser capaz de: interagir no grupo, cantar, falar, organizar seu tempo, seguir a rotina, reconhecer os membros do grupo de alunos e relembrar fatos ocorridos a curto e longo prazo.	Rotina de chegada 1.1 Música de chegada: Meu amigo 1.2 Conversar sobre o que vimos no último encontro 1.3 Apresentar a rotina: cartaz. 1.4 Cartaz de presença e ficha de nome: cada aluno deverá dizer qual a primeira sílaba dos nomes apresentados
2. Interpretação, sequência lógica	2- Ser capaz de: Relembrar a letra da música, com auxílio de vídeo	2.1 Cada aluno canta a música "Pirulito que bate bate" a partir do ponto que foi pausado no vídeo pelo professor
3. Sílabas e escrita de palavras	3- Ser capaz de: Identificar a quantidade de sílabas que compõem cada palavra, ordenar as sílabas para formar a palavra relativa à imagem, identificar a sílaba inicial de cada palavra e as palavras que tenham a mesma sílaba inicial.	3.1 Atividade de ligar uma imagem com a mesma sílaba inicial que outra imagem 3.2 Atividade de contagem de sílabas de palavras, de acordo com imagens (com ou sem apoio de palmas); 3.3 Depois formar com apoio de sílabas móveis a palavra correspondente à imagem.
4. Leitura e Escrita e Coordenação Motora Fina	4 Ser capaz de: identificar animais de acordo com as características apresentadas, realizar o registro da palavra	4.1 Com apoio de livro interativo, o aluno deverá identificar oralmente qual animal corresponde a característica apresentada no texto;
		4.2 O aluno deverá apoiar-se nas lacunas para escrever a palavra que corresponde a resposta correta (no livro) 4.3 Após a escrita, será aberta a ficha do livro para confirmar se o registro escrito está correto. 4.4 Cada aluno escreverá, na lousa as palavras formadas com as sílabas da atividade
5. Ludicidade	5 Ser capaz de: formar a partir de sílabas as palavras que correspondem à imagens de um banco de imagens.	5.1 Jogo de forca: serão sorteadas algumas imagens para que os alunos montem a palavra a partir de sílabas. Quando o aluno errar uma sílaba, uma parte do corpo do boneco será colocada na forca. Se um dos alunos formar o corpo todo, perde o jogo.
6. Banco de Palavras	6 Ser capaz de: identificar as letras iniciais das palavras apresentadas nos atendimentos anteriores: (CARANGUEJO, PE, PALMA, PIRULITO,.)	6.1 Cada aluno retira uma das palavras do varal de alfabeto e organiza no banco de palavras de acordo com as letras iniciais
7. Despedida	7 Ser capaz de: relembrar as atividades realizadas e a letra da música: Pirulito que bate, bate.	Rotina de despedida 7.1 Retrospectiva do encontro Música: Pirulito que bate, bate Música: Despedida do amigo
8. Tarefa	8 Ser capaz de: identificar a sílaba inicial das palavras da música	8.1 Tarefa: O aluno deverá ligar a sílaba inicial ao desenho de Palavras contidas na música pirulito que bate bate
Avaliação Geral da intervenção		

Fonte: Acervo PADI, 2014.

Resultados e considerações finais

Com o emprego desse instrumento, obtivemos como resultado a possibilidade de gerar a intenção de toda a intervenção pedagógica, estabelecendo parâmetros de ação norteada para um fim geral e específico. A partir de uma intenção clara, foi possível elencar os conteúdos, objetivos e procedimentos (recursos e estratégias), de forma a criar um espaço organizado com uma sequência que possibilitava a mediação pedagógica, ao mesmo tempo em que permitia uma maior fluência do grupo de intervenção pedagógica e dos sujeitos de pesquisa. A ação livre dos sujeitos, nesse espaço intencionado, favoreceu uma maior aproximação das técnicas sociais da linguagem escrita.

O instrumento PIS, além de oferecer indicativos sobre o desempenho dos sujeitos de pesquisa, em cada sessão de intervenção pedagógica, possibilitou ao grupo de intervenção pedagógica disponibilizar tecnologias para que os elementos essenciais de cada atividade fossem desenvolvidos, ao longo da mediação pedagógica, em ambiente de intervenção carregado de intenção.

Esse simples instrumento serviu aos pesquisadores enquanto um instrumento que auxilia a organizar a proposta pedagógica com clareza, observando cada componente que favorece o ensino e a aprendizagem. Com esses parâmetros traçados, ficou mais fácil acompanhar o processo de aprendizagem dos sujeitos diante das intervenções pedagógicas e, dessa forma, foi possível destacar as competências da linguagem escrita presentes nos sujeitos de pesquisa e como as novas tecnologias favoreciam a aquisição ou melhoramento das funções psíquicas superiores.

O PIS ajudou a equipe de intervenção pedagógica a descobrir em quais condições se encontravam os sujeitos de pesquisa, quais tipos de estratégia e quais recursos deveriam ser empregados em cada sessão de intervenção pedagógica.

O ensino é capaz de alavancar o curso do desenvolvimento de estudantes com deficiência, o que pode ser caracterizado como um desafio pedagógico; todavia, se os recursos de mediação favorecerem a ação compartilhada entre os sujeitos com instrumentos culturais adequados, esse fim é possível ser atingido.

Entretanto, para que isso ocorra, é importante uma mudança de olhar, visto que, na educação especial, não se pode estar centrado na individualidade, mas no coletivo em torno da pessoa com deficiência. Quando ocorrer essa mudança de paradigma, os estudos, as pesquisas e as intervenções no processo pedagógico serão verdadeiras ações humanizadas, e não atos descoordenados entre especialidades que agem sobre as condições biológicas das pessoas com deficiência. Somente a intervenção pedagógica intencionada e planejada com instrumentos adequados poderá alterar o desenvolvimento dos alunos com deficiência.

Para Vygotsky (1997), a criança com deficiência apresenta particularidades como qualquer outra criança e necessita ser vista como um ser com potencialidades de desenvolvimento como qualquer outro, sendo preciso buscar pontos de intersecção que permitem à pessoa com deficiência agir e constituir sua personalidade. Estratégias de ensino que tornam o escolar ator capaz de operar os instrumentos culturais da linguagem escrita e que favoreçam o processo de apropriação dessa tecnologia só podem ocorrer a partir de mediação pedagógica que alavanca o desenvolvimento para além dos limites iniciais e impostos pela deficiência intelectual.

Referências

BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise.** Araraquara: Junqueira & Marin, 2008.

CAIADO, K. R. M.; MARTINS, L. de S.; ANTONIO, N. D. R. A Educação Especial em Escolas Regulares: tramas e dramas do cotidiano escolar. *Revista Diálogo Educacional*. Curitiba, v. 9, n. 28, p. 621-632, set./dez. 2009.

OLIVEIRA, A. A. S. de. Notas sobre a apropriação da escrita por crianças com Síndrome de Down. **Cadernos de Educação FaE/PPGE/UFPel**. Pelotas, v. 36: p. 337-359, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1613/1496>. Acesso em: 02 fev. 2014.

PINO, A. S. O biológico e o cultural nos processos cognitivos. In: MORTIMER, E.F.; SMOLKA, A.L.B. (Org.) **Linguagem, cultura e cognição**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 21-50.

SMOLKA, A. L. B; LAPLANE, A.L.F. Processos de Cultura e Internalização. **Revista Viver-mente e cérebro**. São Paulo: Duetto, n. 2, p. 77-83, 2005. (Coleção Memória da pedagogia – VYGOTSKY).

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas V: Fundamentos de Defectologia**. Madrid: Visor, 1997.

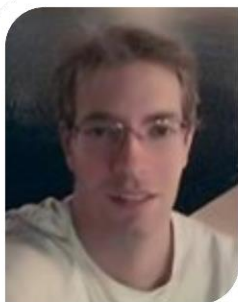
_____. **A formação social da mente**. Martins Fontes. São Paulo, 1998.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____; LURIA, L. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988.

Mini currículos

Organizadores



Angelo Antonio Puzipe Papim

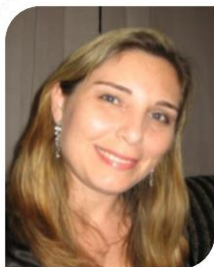
Graduado em Psicologia e Pedagogia, Especialista em Terapia Cognitivo-Comportamental, Mestrando em Educação Especial pela UNESP-Marília. Atua nos seguintes temas: deficiência intelectual, autismo, sexualidade e psicoterapia infantil e adulta. Atualmente atua como Psicólogo Clínico.



Mariane Andreuzzi de Araujo

Mestranda em Educação pelo programa de Pós-graduação em Educação, na linha de pesquisa em Educação Especial da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho-UNESP campus de Marília. Especialista em Educação Especial e Inclusiva no curso de Especialização em Formação de Professores em Educação Especial: apoio à escola inclusiva pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho-UNESP campus de Marília. Licenciada em Pedagogia pela mesma Universidade. É integrante dos Grupos de Estudos e Pesquisas: Deficiências Físicas e Sensoriais (Defsen) e Inclusão Social (GEPIS) UNESP- Marília. Atualmente é bolsista de mestrado

do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). E-mail: marianearaujo90@yahoo.com.br



Katia de Moura Graça Paixão

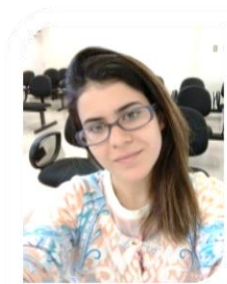
Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (2000), Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação pela Universidade Estadual Paulista (Unesp-Marília). Mestre em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp - Assis - 2004). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial, atuando principalmente nos seguintes temas: Teoria Histórico-Cultural, Formação de professores, Educação Especial Inclusiva e Alfabetização.



Glaciélma de Fátima da Silva

Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP de Marília, SP- Linha de pesquisa: Educação Especial. Pesquisadora membro do GEPIS- Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão Social- da UNESP de Marília, SP. Graduada em História pela UENP- campus FAFIJA- PR e em Pedagogia pela UNINTER. Tem experiência no ensino de História no Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

Colaboradores



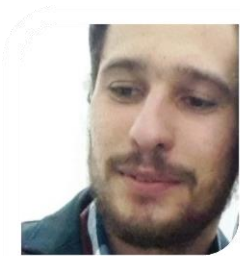
Adriana Alonso Pereira

Av. Hygino Muzzi Filho, 737. Bairro: Mirante. Cep: 17.525-000, Marília, São Paulo. Brasil. adriana.hds@gmail.com. Telefone: (14) 3402-1360. Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP – Campus de Marília, São Paulo, Brasil. Membro do grupo de pesquisa “Diferença, Desvio e Estigma” Mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação, Linha de Pesquisa: Educação Especial. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP, campus de Marília – SP.



Anna Augusta Sampaio de Oliveira

Bolsista produtividade-CNPq, nível 2. Livre-docente em Educação Especial (UNESP). Doutora em Educação (UNESP). Mestre em Educação Especial (UFSCar). Pedagoga (USP). Atualmente é professora Adjunto da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho- UNESP, atuando junto ao Departamento de Educação Especial e ao Programa de Pós-Graduação em Educação.



Antonio Paulino de Oliveira Junior

Doutorando em Educação pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP-Marília), Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) e possui Graduação em Pedagogia Pela Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão (FECILCAM). Atualmente é Pedagogo efetivo da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR - Campus de Campo Mourão). Como pesquisador, tem atuado na área da Educação Especial e pessoas com deficiência visual, com fundamentos na perspectiva da Teoria Histórico-cultural e atividades de ensino e desenvolvimento.



Carla Cristina Marinho

Pedagoga, Especialista em “Educação Especial: apoio à escola inclusiva” e Mestra em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP – Campus de Marília. São Paulo, Brasil. Membro do grupo de pesquisa “Diferença, Desvio e Estigma”. Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP – Campus de Marília, São Paulo, Brasil. carla_cmarinho@hotmail.com



Célia Regina Vitaliano

Graduada em Psicologia pela Universidade Estadual de Londrina. Mestre em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) pela Universidade Federal de São Carlos e Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Atualmente é professora associada da Universidade Estadual

de Londrina (UEL). Também atua como docente e orientadora no Programa de Pós-Graduação em Educação da UEL junto a linha 3, núcleo de Educação Especial e coordena o grupo de pesquisa: Educação para inclusão. Contato: reginavitaliano@gmail.com



David Marcos Perrenoud Lindolpho

Av. Hygino Muzzi Filho, 737. Bairro: Mirante. Cep: 17.525-000, Marília, São Paulo. Brasil. daviperrenoud@hotmail.com
Telefone: (14) 3413-7861. Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP – Campus de Marília, São Paulo, Brasil.
Membro do grupo de pesquisa. “Diferença,

Desvio e Estigma” Mestrando em Educação. Programa de Pós Graduação em Educação, Linha de Pesquisa: Educação Especial. Graduado em Pedagogia Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP, campus de Marília – SP.



Eduardo José Manzini

Possui graduação em Psicologia pela Universidade Metodista de Piracicaba (1983), mestrado em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (1989), doutorado em Psicologia Experimental pela Universidade de São Paulo (1995), livre-docente em Educação pela Unesp de Marília (2008), e Pós-Doutorado na UERJ (2014). É professor associado da Unesp, Campus de Marília. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial, atuando principalmente nos seguintes temas: Tecnologia Assistiva, Educação Especial, Comunicação Alternativa, Acessibilidade e Deficiência Física. É líder do Grupo de Pesquisa Deficiências Físicas e Sensoriais,

credenciado CNPq desde 1997. É editor da Revista Brasileira de Educação Especial e da Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada. Atualmente é chefe do Departamento de Educação Especial.



Gabriely Cabestré Amorim

Doutoranda em Educação na área de Educação Especial (UNESP - Marília). Mestre em Educação na área de Educação Especial - UNESP - Campus de Marília (2015). Possui graduação em Pedagogia pela UNESP - Campus de Bauru (2010), Aperfeiçoamento em Produção de Material Didático para Diversidade pela UNESP - Campus de Bauru (2015). Experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem, Educação Especial e Educação Infantil. Atua como orientadora da Redefor nos cursos de Especialização em Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Contato: gcabestre@gmail.com



Gislaine Semcovici Nozi

Graduada em Pedagogia (UEL-2011), Mestra em Educação (UEL-2013), Especialista em Educação Especial Inclusiva (UNOPAR-2016) e Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Londrina. Atua como professora na rede municipal de educação de Londrina-Pr. E-mail: nozizislaine2@hotmail.com.
Josiane Rodrigues Barbosa Vioto é graduada em Pedagogia (UEL-2011) e Mestra em Educação (UEL-2013). Atua como professora na rede municipal de educação de Londrina e como docente no curso de Pedagogia da UNOPAR (presencial). E-mail: josiVioto@hotmail.com



Iván Carlos Curioso Vélchez

Doutorando em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), São Paulo, Brasil. Professor e Pesquisador do Departamento de Ciências Sociais da Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), Lima, Peru. Tem experiência na área de Educação Especial e Educação Inclusiva, Tecnologia Assistiva e desenvolve projetos de pesquisa relacionados às Tecnologias de Informação e Comunicação e Inclusão Social. É membro do Grupo de Pesquisa: Deficiências Físicas e Sensoriais da UNESP. E-mail: ivan.ccv@yahoo.com



Jacqueline Lidiane de Souza Prais

Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Mestre em ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza (PPGEN) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) - Campus de Londrina. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Norte do Paraná - Campus de Cornélio Procopio (UENP/CCP). Especialista em Educação Especial Inclusiva e em Políticas Públicas para a Educação, ambas pela UENP/CCP. Contato: jacqueline.lidiane@hotmail.com



José Luiz Vieira de Oliveira

Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília/SP. Mestre em Ciência da Computação pelo Centro Universitário Eurípides Soares da Rocha de Marília (UNIVEM). Pós-Graduado em Métodos Quantitativos Aplicados pelas Faculdades

Adamantinenses Integradas (FAI). Graduado em Tecnologia Em Processamento de Dados pela Faculdade de Tecnologia/SP - Extensão de Campus Ourinhos/SP. Chefe de Departamento de Exatas e Agrárias e coordenador do subprojeto de Pedagogia do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID-Capes) Centro Universitário de Adamantina (UNIFAI). Membro do Grupo de Pesquisas “Deficiências Físicas e Sensoriais” (DefSen) da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC/UNESP). Contato: jlvoliveira@gmail.com



Josiane Rodrigues Barbosa Vioto

É graduada em Pedagogia (UEL-2011) e Mestra em Educação (UEL-2013). Atua como professora na rede municipal de educação de Londrina e como docente no curso de Pedagogia da UNOPAR (presencial). E-mail: josivioto@hotmail.com



Karen Regiane Soriano

Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília/SP. Mestre em Educação com bolsa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Especialista em Educação Especial e Inclusiva - Formação de Professores em Educação Especial: apoio à escola inclusiva e Pedagoga com aprofundamento em Educação Infantil pela mesma Universidade (UNESP, Campus de Marília/SP). Membro do Grupo de Pesquisas “Deficiências Físicas e Sensoriais” (DefSen) da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC/UNESP). Contato: karenrsoriano@gmail.com



Ketilin Mayra Pedro

Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - Campus Marília com doutorado sanduíche na Universidade de Barcelona / Espanha. Mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - Campus Marília. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - Campus Bauru. Atualmente é Coordenadora do curso de Pedagogia e Docente do Centro de Ciências Humanas da Universidade do Sagrado Coração - Bauru e realiza pós-doutorado em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista - Campus de Bauru. Realiza pesquisas científicas na área da Educação Especial, Informática Educativa, Enriquecimento de alunos precoces e comportamento de superdotação. Líder do Grupo de Pesquisa "Métodos e Técnicas da Pesquisa em Educação" (MOTAPE). E-mail: ketilinp@yahoo.com.br



Maewa Martina Gomes da Silva e Souza

Membro do grupo de pesquisa "Diferença, Desvio e Estigma", Doutoranda, Mestre e Especialista em Educação. Programa de Pós Graduação em Educação, Linha de Pesquisa: Educação Especial. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP, campus de Marília – SP (2014).



Manoel Osmar Seabra Júnior

Pós Doutorado (2016) in The College at Brockport State University of New York. Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), câmpus de Marília. Mestre em Educação Física e Adaptação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Especialista em Desenvolvimento Humano e Motricidade (Unesp - Rio Claro) e Graduado em Educação Física (Unesp - Bauru). Atualmente é docente do Departamento de Educação Física da Unesp, na função de Chefe de Departamento junto à Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT), câmpus de Presidente Prudente. É vice-presidente da Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada (Sobama) e Editor da Revista ADAPTA. Atua na área de Educação Especial com ênfase em Atividade Motora Adaptada, Inclusão e Tecnologia Assistiva. Tem experiência em Educação a Distância (EaD).



Maria Luiza Salzani Fiorini

Pós-Doutorado em Educação Especial pela Unesp - Marília (2017), Doutorado em Educação pela Unesp - Marília (2015), Mestrado em Educação pela Unesp - Marília (2011), e Graduação em Licenciatura Plena em Educação Física pela Unesp - Bauru (2008). Atua como professora do curso de Graduação em Educação Física (Licenciatura e Bacharelado), na Faculdade de Ensino Superior do Interior Paulista (FAIP) e como professora substituta na Unesp - Marília. É co-editor da Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada desde 2015. É auxiliar de edição da Revista Brasileira de Educação Especial desde 2011. Tem experiência nas áreas de Educação Física e Educação Especial, e desenvolve pesquisas relacionadas à Tecnologia Assistiva e formação de professores de Educação Física para a inclusão

escolar. É membro do Grupo de Pesquisa "Deficiências Físicas e Sensoriais".



Rita de Cássia Tibério Araujo

Possui graduação em Terapia Ocupacional pela Universidade de São Paulo (1975), mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Estadual Paulista-Faculdade de Filosofia e Ciências-Marília (1993) e doutorado em Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Estadual Paulista-Faculdade de Filosofia e Ciências-Marília (1998). Atualmente é professor assistente doutor da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Tem experiência na área de Educação e de Terapia Ocupacional. Contato: ritac@marilia.unesp.br