

JUSIANY PEREIRA DA CUNHA DOS SANTOS
MARLENE SCHUSSLER D'ARAZ
(ORGANIZADORAS)

ENSINO DE CIÊNCIAS E HUMANIDADES:

conectando saberes
e práticas pedagógicas inclusivas



JUSIANY PEREIRA DA CUNHA DOS SANTOS
MARLENE SCHUSSLER D'ARAZ
(ORGANIZADORAS)

ENSINO DE CIÊNCIAS E HUMANIDADES:



CONECTANDO SABERES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS


EDITORA
SCHREIBEN

2024

© Das Organizadoras - 2024
Editoração e capa: Schreiben
Imagem da capa: tahsinpro96 - Freepik.com
Revisão: os autores
Livro publicado em: 28/11/2024
Termo de publicação: TP0982024

Conselho Editorial (Editora Schreiben):

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)
Dr. Airton Spies (EPAGRI)
Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)
Dr. Cleber Duarte Coelho (UFSC)
Dr. Deivid Alex dos Santos (UEL)
Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)
Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR - Uruguai)
Dr. Fábio Antônio Gabriel (SEED/PR)
Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes (UENP)
Dra. Ivânia Campigotto Aquino (UPF)
Dr. João Carlos Tedesco (UPF)
Dr. Joel Cardoso da Silva (UFPA)
Dr. José Antonio Ribeiro de Moura (FEEVALE)
Dr. Klebson Souza Santos (UEFS)
Dr. Leandro Hahn (UNIARP)
Dr. Leandro Mayer (SED-SC)
Dra. Marcela Mary José da Silva (UFRB)
Dra. Marciane Kessler (URI)
Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)
Dra. Natércia de Andrade Lopes Neta (UNEAL)
Dr. Odair Neitzel (UFFS)
Dr. Wanilton Dudek (UNESPAR)

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

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

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

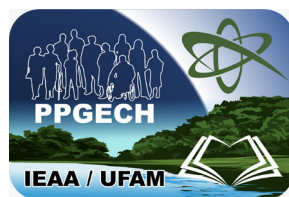
S237e

Santos, Jusiany Pereira da Cunha dos.
Ensino de Ciências e Humanidades : conectando saberes e práticas pedagógicas inclusivas / Jusiany Pereira da Cunha dos Santos, Marlene Schussler D'Aroz.
--Itapiranga : Schreiben, 2024.
120 p. : il. ; E-book.
Inclui bibliografia e índice remissivo
E-book no formato PDF.
ISBN: 978-65-5440-354-2
DOI: 10.29327/5453147
1. Educação. 2. Educação inclusiva. 3. Práticas pedagógicas. 4. Ensino de ciências. I. Título. II. D'Aroz, Marlene Schussler.

CDD 370.7

Bibliotecária responsável Juliane Steffen CRB14/1736

Esta obra foi realizada com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no âmbito do Programa de Pós- Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades da Universidade Federal do Amazonas (PPGECH/UFAM).



SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	7
<i>Rita de Cássia Gonçalves da Silva</i>	
APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA COM O USO DO SUDOKU ADAPTADO.....	11
<i>Juliana Gomes Barbosa</i>	
<i>Karem Keyth de Oliveira Marinho</i>	
UM ESTUDO DE CASO SOBRE O ENSINO DE LIBRAS NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE HUMAITÁ.....	23
<i>Gabriela Almeida da Costa</i>	
<i>Jusiany Pereira da Cunha dos Santos</i>	
NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE DO CESP-UEA: POSSIBILIDADES INCLUSIVAS NA ÁREA DA SAÚDE POR MEIO DA LIBRAS A PARTIR DE TECNOLOGIAS.....	36
<i>Francisca Keila de Freitas Amoedo</i>	
<i>Dayane Pontes de Araújo</i>	
<i>Luan Sena da Silva</i>	
<i>Mateus Jacaúna Bruce</i>	
<i>Sofia Marchão de Moura</i>	
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE ALUNOS COM CEGUEIRA OU BAIXA VISÃO NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE HUMAITÁ/AM.....	46
<i>Andressa Santos Figueiredo</i>	
<i>Jusiany Pereira da Cunha dos Santos</i>	
DESAFIOS E ESTRATÉGIAS NO ENSINO DE ESTATÍSTICA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE HUMAITÁ-AM.....	58
<i>Ana Maria Amaral Cunha</i>	
<i>Jusiany Pereira da Cunha dos Santos</i>	
<i>Janeide Lima Alecrim</i>	

O ACOLHIMENTO SENSÍVEL DA CRIANÇA AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIMENSÕES DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA.....	68
<i>Marlene Valaski Bortoli</i>	
<i>Eduardo Fofonca</i>	
INCLUSÃO EXCLUDENTE: UM ESTUDO DE CASO SOBRE TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA).....	80
<i>Patricia Romagnani</i>	
<i>Giselle Kubrusly Sypczuk</i>	
ESCOLA: ESPAÇO DE REFLEXÃO DO FAZER CIÊNCIA PELO VIÉS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL E DA INCLUSÃO.....	96
<i>Carla Morales</i>	
CUIDADOR ESCOLAR E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO E DA FUNÇÃO.....	103
<i>Rute dos Santos da Silva</i>	
<i>Marlene Schüssler D'Aroz</i>	
<i>Jusiany Pereira da Cunha dos Santos</i>	
ÍNDICE REMISSIVO.....	117

PREFÁCIO

O livro “Ensino de Ciências e Humanidades: Conectando Saberes e Práticas Pedagógicas Inclusivas” organizado pelas professoras doutoras Jusiany Pereira da Cunha dos Santos e Marlene Schussler D’Aroz, docentes da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), apresenta discussões e resultados de pesquisas que entrelaçam os processos de ensino e aprendizagem de Ciências e Humanidades na perspectiva da educação inclusiva.

Esta publicação é muito relevante para a Educação atual e mais ainda quando está em discussão no Congresso Nacional o Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE) 2024-2034, que dá continuidade aos esforços iniciados em 2001 e continuados em 2014 com a apresentação de diretrizes, objetivos e metas para o desenvolvimento da Educação Nacional até 2034. O PNE 2024-2034 - que está em processo de discussão, apresenta metas, objetivos e diretrizes em que a inclusão e a redução de desigualdades perpassam os níveis da Educação Brasileira.

Sendo assim, esta obra traz importantes discussões sobre as práticas pedagógicas inclusivas em escolas brasileiras e apresenta esforços para o desenvolvimento da aprendizagem a partir de relatos de experiências com alunos com deficiência, evidenciando que a questão da inclusão vai muito além da inserção do aluno na escola e atravessa toda a realidade de aprendizagem de alunos surdos, com cegueira e baixa visão, com Transtorno do Espectro Autista, bem como questões sobre o ensino de Libras e os desafios da formação do profissional voltado ao atendimento escolar para a educação inclusiva.

Os capítulos deste livro mostram que a questão da inclusão e redução de desigualdades é um conceito que perpassa todo o conteúdo apresentado, desde a aprendizagem matemática e estatística com o uso metodologias adaptadas; questões sobre acolhimento e inclusão de alunos autistas; sobre o ensino de Libras como metodologia inclusiva na Educação Básica, bem como questões sobre a formação de profissionais para o atendimento na Educação Básica.

Abrindo as discussões deste livro Juliana Gomes Barbosa e Karem Keyth de Oliveira Marinho – do campus de Tabatinga – AM, da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), apresentam em “Aprendizagem de Matemática na Perspectiva da Educação Inclusiva com o uso do Sudoku Adaptado” os avanços legais que apoiam os direitos educacionais dos estudantes surdos. As autoras salientam que os desafios para os alunos surdos em aulas de matemática persistem. Apresentam uma metodologia para a Aprendizagem de Matemática a partir do Sudoku adaptado. Concluem que as práticas pedagógicas com

estudantes surdos não podem prescindir da comunicação em Libras e que a interação entre intérpretes e professores é crucial para o sucesso da aprendizagem.

As pesquisadoras, oriundas do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA), da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) em Humaitá, Gabriela Almeida da Costa e Jusiany Pereira da Cunha dos Santos discutem em “Um Estudo de Caso sobre o Ensino de Libras nas Escolas Estaduais de Humaitá” em que destacam a importância do ensino de Libras nas escolas e apresentam resultados de pesquisa com professores de Escolas estaduais que enfatizam a necessidade de formação de professores da Educação em Língua Brasileira de Sinais.

Os pesquisadores da UEA, campus de Parintins, Francisca Keila de Freitas Amoedo, Dayane Pontes de Araújo, Luan Sena da Silva, Mateus Jacaúna Bruce e Sofia Marchão de Moura em “Núcleo de Acessibilidade do CESP-UEA: Possibilidades Inclusivas na Área da Saúde por Meio da Libras a partir de Tecnologias discutem a inclusão de indivíduos surdos na área de saúde e destaca o treinamento de profissionais de saúde em Libras usando tecnologias. A contribuição do capítulo está em dialogar sobre inclusão social e acessibilidade para a comunidade surda através de um projeto que visa melhorar a comunicação entre pacientes surdos e profissionais.

Em “Alfabetização e Letramento de Alunos com Cegueira ou Baixa Visão nas Escolas Municipais de Humaitá/AM”, de Andressa Santos Figueiredo e Jusiany Pereira da Cunha dos Santos, também do IEAA – UFAM, campus de Humaitá/AM investigam a inclusão de estudantes com deficiência visual nas escolas de Humaitá, no Amazonas. O estudo abrangeu estudantes de 9 a 12 anos com deficiência visual e utilizou questionários, leituras e observações nas salas de aula em que estes alunos estão matriculados. O estudo apresenta os desafios enfrentados também por professores na educação especial.

Já Ana Maria Amaral Cunha, Jusiany Pereira da Cunha dos Santos e Janeide Lima Alecrim, também do IEAA – UFAM em Humaitá – AM, apresentam em “Desafios e Estratégias no Ensino de Estatística para Alunos com Deficiência Visual: um Estudo de Caso em uma Escola Municipal de Humaitá – AM como a prática pedagógica se desenvolveu para que a aprendizagem fosse significativa. O trabalho propõe estratégias de ensino inovadoras e materiais táteis que foram desenvolvidos e adaptados para que a educação inclusiva cumprisse o seu papel.

Os pesquisadores Marlene Valaski Bortoli e Eduardo Fofonca, da Universidade Tuiuti do Paraná (UTP), em Curitiba, discutem em “O Acolhimento Sensível da Criança Autista na Educação Infantil: dimensões de uma prática pedagógica inclusiva” a educação inclusiva para crianças com necessidades especiais na Educação Infantil. O ensaio revela que as práticas inclusivas promovem laços emocionais e reconhecimento individual na primeira etapa da Educação Básica.

Em “Inclusão Excludente: um Estudo de Caso sobre Transtorno do Espectro Autista (TEA)”, Patricia Romagnani e Giselle Kubrusly Sypczuk, também da UTP – Curitiba, discutem a educação inclusiva e os desafios, destacando o conceito de “inclusão excludente”. A inclusão, de acordo com as autoras, requer colaboração entre os setores de saúde e a educação e de políticas públicas inclusivas. Além disso, entendem o espaço escolar como lugar privilegiado de interação social, que é crucial para estudantes com deficiência.

Carla Morales, professora da Educação Básica em Curitiba – PR, no texto “Escola: Espaço de Reflexão do Fazer Ciência pelo Viés da Educação Ambiental e da Inclusão”, destaca o papel da educação na consciência ambiental e enfatiza que a alfabetização científica é primordial para a tomada de decisões das crianças. De acordo com a autora, a inclusão na educação promove a cidadania responsável e a resolução de problemas

E por fim, Rute dos Santos da Silva, Marlene Schüssler D’Aroz e Jusiany Pereira da Cunha dos Santos do IEAA (UFAM), campus Humaitá/AM em “Cuidador Escolar e a Educação Inclusiva: os Desafios da Formação e da Função” encerram esta obra exemplar com um capítulo que discutem a educação inclusiva e seus desafios, enfatizando o papel dos cuidadores escolares. De acordo com as autoras, os cuidadores apoiam os alunos com deficiência e dificuldades de aprendizagem. O estudo destaca os processos de formação e contratação de cuidadores e contribui para apresentar e explorar as experiências de cuidadores e professores na Educação Básica em Humaitá.

Por fim, parabeno autores e autoras da obra, que é importante para os processos de aprendizagem em Ciência e Humanidades, visto que por meio da pesquisa, da discussão e do debate acerca da prática na Educação Básica em relação às questões de inclusão na prática pedagógica.

Convido todos e todas a se aprofundar nas discussões sobre inclusão e Educação Básica.

Profa. Dra. Rita de Cássia Gonçalves da Silva¹
Universidade Tuiuti do Paraná (PPGED-UTP)

1 Professora Adjunta do Programa de Pós Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Tuiuti do Paraná (UTP) e coordenadora da Linha de Pesquisa: Políticas Públicas e Gestão da Educação. Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, da Universidade Federal do Paraná - UFPR (2013). Possui graduação em História pela UFPR (1995) sendo bolsista PET/CAPES e Prolicen/UFPR. Vice Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial e Diversidade GEPEED - LEE/UFRRJ e PPGED/UTP. Pesquisadora ligada ao grupo de pesquisa “Políticas Públicas e Gestão da Educação” UTP; Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação e Políticas Educacionais (TEPE-UTP) e ao Grupo de Estudos Prática Educativa e Movimentos Sociais do Campo (NUPECAMP – UTP).

APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA COM O USO DO SUDOKU ADAPTADO

Juliana Gomes Barbosa¹

Karem Keyth de Oliveira Marinho²

1. INTRODUÇÃO

Sabe-se que por muitas décadas, pessoas surdas eram conhecidas na sociedade por suas limitações referente a falta de audição, o que ocasionava preconceito e discriminação, excluindo-os totalmente da sociedade e privando-os de frequentar a escola (Lacerda, 1998; Sales, Penteadó e Wanzeler, 2015). Contudo, após muitas lutas por direitos igualitários, hoje, existem leis que buscam garantir tais direitos como, por exemplo, a Lei Nº 10.436 de 24 de abril de 2002 que reconhece a língua brasileira de sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão (Brasil, 2002) e o Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que determina que Libras se torne uma disciplina obrigatória nos cursos de licenciaturas e fonoaudiologia em faculdades públicas e privadas (Brasil, 2005).

Apesar das conquistas legais, foi possível observar, durante o período que estava³ cursando a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado e participava do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES), que alguns alunos surdos ainda enfrentam desafios nas aulas de Matemática, evidenciando que, mesmo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) garantindo o acesso desses alunos nas escolas regulares (Brasil, 1996), nem sempre o fato de estarem matriculados representa inclusão.

Nesse caminhar, no período acima mencionado, vivenciei momentos de interação com a prática docente e, a partir das situações experienciadas em sala de aula, tive interesse em desenvolver atividades pedagógicas sobre inclusão na

1 Licenciada em Matemática (UEA). Especialista em Gestão Escolar. Apoio pedagógico na Secretaria Municipal de Educação de Tabatinga-AM. julianagomesbarbosa26@gmail.com.

2 Doutora em Educação em Ciências e Matemática (UFMT). Professora adjunta da Universidade do Estado do Amazonas, atuando no Centro de Estudos Superiores de Tabatinga (CESTB). kmarinho@uea.edu.br.

3 Neste momento, utilizo na redação o uso da primeira pessoa do singular para retratar minhas experiências (primeira autora) vivenciadas durante o curso de Licenciatura em Matemática que influenciaram a construção do objeto de pesquisa (Josso, 2004).

qual busquei, inicialmente, conhecer o cotidiano dos alunos, surdos e ouvintes, na escola, percebendo como ocorria a interação, participação e o processo de ensino e aprendizagem de Matemática.

Uma vez observado, percebemos⁴ que existe uma escassez de estrutura e metodologias adequadas para que as aulas regulares de Matemática sejam inclusivas aos alunos surdos, isso faz com que sejam prejudicados em sua aprendizagem. Considerando estas questões, a presente pesquisa teve como propósito realizar atividades com a utilização do jogo Sudoku, adaptado em Libras, em uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental, na Escola Municipal Prof.^a Jociêdes Andrade, com 32 alunos na qual dois eram surdos, a fim de verificar as contribuições deste jogo no processo de ensino e aprendizagem de Matemática dos alunos da referida turma.

A escolha do jogo Sudoku se deu pelo fato de ser um jogo de fácil resolução que desenvolve o raciocínio lógico, atenção, paciência, resolução de problemas e concentração (Santos; Vasconcellos, 2018). A opção por alterar os números cardinais para Libras se deu em virtude de oportunizar uma interação entre os alunos surdos e ouvintes, incentivando a comunicação em Libras.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

A presente pesquisa expõe os pressupostos teóricos que embasaram o estudo a partir de três aspectos que tangenciam a temática abordada. Inicialmente apresentamos algumas considerações acerca do conceito de Educação Inclusiva e suas diferenças com a Educação Especial, na sequência tecemos reflexões sobre o contexto histórico da Educação de Surdo, perpassando pela história de um modo geral e finalizando com os acontecimentos a nível nacional e, por fim, discutimos sobre algumas possibilidades e desafios presentes no ensino de Matemática para estudantes surdos.

2.1 Educação Inclusiva: algumas considerações

A Educação Inclusiva abrange princípios de transformações para constituir uma sociedade inclusiva, possibilitando a participação de todos os estudantes no ensino regular. De acordo com a LDBEN as atuais políticas educacionais têm como base a inclusão de crianças no ensino regular, no entanto esse processo requer uma reorganização da escola, tanto na parte estrutural quanto na física a fim de receber os estudantes considerando sua individualidade e necessidades específicas (Brasil, 1996).

4 A partir desse momento, utilizo a primeira pessoa do plural por reconhecer que o estudo em questão foi realizado com a contribuição de outras pessoas.

O ensino inclusivo não deve ser confundido com a educação especial ainda que se pareçam. A Educação Especial é uma modalidade de ensino, garantida por lei, que perpassa todos os níveis de ensino, visando a garantia dos alunos público-alvo: Pessoas com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e/ou Altas Habilidades ou Superdotação (Brasil, 1996). Enquanto, a Educação Inclusiva “[...] pode ser definida como a prática da inclusão de todos, independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural em escolas e salas de aula provedoras, onde as necessidades desses estudantes sejam satisfeitas.” (Stainback, S.; Stainback, W., 1999, p. 21).

Com o processo histórico da educação inclusiva buscou-se novas metodologias, a fim de se adequar a esse paradigma, novas teorias e questões passaram a ser discutidas. Dentre estas discussões estava a inclusão de alunos surdos. Neste sentido, observamos que, “[...] a escola contemporânea é, ainda, uma escola em transformação, que procura dar resposta a situações sociais, culturais e de mercado de trabalho profundamente novas, e em contínuo devir” (Cambi, 1999, p. 628). O ensino e a aprendizagem destes alunos envolvem diversas teorias, filosofias, paradigmas, metodologias e ênfases contextuais, que foram formulados e o que faz com que reconheçamos hoje como a Educação de Surdos (Lacerda, 1998).

Nesse contexto, podemos ressaltar as investigações dos profissionais da educação, no processo de procura de subsídios que auxiliam no processo de ensino e aprendizagem, bem como realizar a inserção dos alunos surdos no espaço escolar, social e cultural. Estudar a educação escolar das pessoas com surdez nos remete não só a questões referentes aos seus limites e possibilidades, mas também aos preconceitos que sofreram durante décadas. Para isso é, “[...] importante que o professor atente para as diferenças existentes entre os alunos como um recurso capaz de enriquecer as atividades educativas” (Capellini; Rodrigues, 2009, p. 357).

2.2 Contexto histórico da Educação de surdos

Historicamente, a educação dos surdos era algo inimaginável. Em tempos antigos, filósofos acreditavam que os surdos eram seres incapazes e ineducáveis, na Idade Média a sociedade tornava-os escravos, e aos poucos, em passos curtos durante a história (Lacerda, 1998; Sales, 2015; Sales, Penteadado e Wanzeler, 2015). Segundo Sales (2015, p.43), Girolamo Cardamo e Pedro Ponce de Leon foram os pioneiros na educação dos surdos, no século XVI, na qual “se apoiavam em métodos que pretendiam ensinar o surdo a falar, ler e escrever”.

Lima (2004) relata que em séculos seguintes as divergências começaram a surgir, principalmente sobre qual o método adequado para a educação dos surdos, e foi no século XVIII que surgiu o impasse entre o “oralismo” e o “gestualismo”. Enquanto na França, a Língua de Sinais (Gestualismo) era

difundida por Charles Michel De l'Épée conhecido como “pai dos surdos”, o Oralismo predominava na Europa.

Discussões sobre tais assuntos repercutiram de tal forma que em 1880, no II Congresso Internacional sobre Instrução de surdos, o conhecido Congresso de Milão, banuiu e erradicou a Língua de Sinais, declarando a vitória do Oralismo. O resultado dessa vitória não surgiu com louvor, pois a educação dos surdos utilizando esse método tinha com objetivo de tornar o surdo um “falso ouvinte” obrigando-o a falar, assim eles tinham que passar por situações e práticas duras, como: implantes, cirurgias, exaustivos treinamentos de leitura labial, articulação, audiometrias, e aquisição de vocabulário. Esse período trouxe incalculáveis prejuízos educacionais aos surdos, tirando-lhes a identidade e capacidade de independência por quase um século (Lacerda, 1998; Lima, 2004; Sales, 2015; Sales, Penteado e Wanzeler, 2015).

No entanto, Sales (2015) explica que esse método caiu em decadência devido às limitações que apresentavam, foi então que, a partir da década de 1960, surgiram estudos acerca das línguas de sinais utilizadas pelas comunidades surdas. Ao citar Marques (2008), Sales (2015, p.46) explica que:

As línguas de sinais pareciam visivelmente erradicadas no ambiente educacional até que Willian C. Stokoe, em 1960, abordou estudos sobre a Língua de Sinais Americana. [...] Desde então houve uma crescente repercussão das pesquisas linguísticas em respeito a estas línguas, pois apresentavam uma modalidade de língua diferente da prognosticada pelos linguistas.

No Brasil, foi somente em 1857 por Edward Huet, francês e surdo, que a Língua de Sinais começou a ser desenvolvida e utilizada com a criação da primeira escola de surdos. Ganhando força e despertando o interesse em aperfeiçoar ainda mais a língua de sinais para os surdos, iniciou-se discussões sobre a implementação do bilinguismo trazendo em pauta a importância da aceitação da língua majoritária dos surdos, considerando assim a língua brasileira de sinais (Libras) como língua natural deles. Desse modo:

A língua de sinais é considerada a mais adaptada à pessoa surda, por contar com a integridade do canal viso gestual. Porque as interações podem fluir, a criança surda é exposta, então, o mais cedo possível, a língua de sinais, aprendendo a sinalizar tão rapidamente quanto as crianças ouvintes aprendem a falar. (Lacerda, 1998, p. 5)

A partir deste contexto histórico, percebemos a relevância da Libras na Educação de surdos, pois é a língua que utilizam para se comunicarem e se desenvolverem, no intelectual, pessoal e profissional, com isso, a visão, as mãos, expressões, acabam sendo os meios mais eficientes e adequados para o seu desenvolvimento. Possibilitando a percepção, comunicação e entendimentos de assuntos diversos com mais clareza.

2.3 Ensino de matemática para estudantes surdos

Para falar do ensino da Matemática para os alunos surdos, é necessário explicar que a realidade no que diz respeito a utilização da Libras em Matemática é mais complexa nas escolas regulares quando se trata de fatores como escassez de sinais específicos, ausência de intérprete e falta de capacitação de Professores na área dificultando ainda mais no êxito da aprendizagem Matemática de alunos surdos (Sales, 2015; Pinto, 2019). Já dizia Santaló (1996, p.19): “A matemática é como um edifício em construção, sempre necessitando de modificações e adaptações”. Entretanto, diferente de disciplinas mais literárias como língua portuguesa, história etc., a Matemática apresenta uma grande quantidade de conteúdos que podem ser desenvolvidos e adaptados em estruturas visuais e materiais concretos, facilitando de maneira significativa na aprendizagem matemática dos surdos.

Profissionais da Educação Matemática que já possuem alguma base em Libras buscam diversas maneiras de utilizar recursos visuais, negociação de sinais e estratégias para que os alunos surdos consigam interagir e desenvolver nas aulas ministradas (Sales, 2015; Pinto, 2019; Soares; Sales, 2018; Souza; Mariani, 2021). No entanto, ainda temos no Brasil escolas públicas que não disponibilizam intérpretes. Sobre esse aspecto, Soares e Sales (2018, p.50) explicitam que:

[...] de um lado, os estudantes surdos inseridos no ensino regular sofrem as dificuldades de um ensino descontextualizado devido ao desconhecimento da Língua Portuguesa, e de outro, os professores sem formação, não conseguem desenvolver uma prática dialógica e construtiva, que atenda às necessidades e potencialidades dos estudantes surdos.

Assim, consideramos que o processo de educação dos surdos nesse caso irá depender, em parte, do interesse do professor em se tornar um facilitador de conteúdo, refletindo constantemente sobre a maneira de ensinar, para que assim o surdo desenvolva as suas potencialidades, respeitando as suas limitações. Dito isso, Reily (2004, p.17) afirma que:

[...] é de fundamental importância que o aluno sinta que seu professor está se esforçando para se aproximar dele, tentando encontrar maneiras de interagir com ele. O professor também pode intermediar a aceitação do aluno surdo pelos outros alunos, para que ele se sinta parte da classe. Na nossa sociedade a interação se dá pela linguagem. Não basta uma aproximação física.

Reily (2004) se expressa de uma forma que pudesse entender o quanto o esforço e interesse do professor também se faz necessário na educação do aluno surdo. Desta forma, as pesquisas na área (Sales, 2015; Pinto, 2019; Soares; Sales, 2018; Souza; Mariani, 2021) indicam a necessidade de os professores de

Matemática seguirem métodos acessíveis que oportunizem a comunicação do aluno surdo e, conseqüentemente, contribua para sua aprendizagem, métodos que explorem esta componente curricular de forma visual, sem deixar de lado os conhecimentos em Libras específicos para os conteúdos matemáticos.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O estudo foi realizado a partir de uma abordagem qualitativa, que segundo Moraes (2003, p.191) essa abordagem “[...] pretende aprofundar a compreensão dos fenômenos que investiga a partir de uma análise rigorosa e criteriosa desse tipo de informação, isto é, não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa; a intenção é a compreensão.”

Quanto ao tipo da pesquisa, consideramos o mais adequado para esta investigação foi a pesquisa de intervenção pedagógica, uma vez que, nas palavras de Damiani *et al* (2013, p.58):

[...] são investigações que envolvem o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações) – destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam – e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências.







































Como técnica de pesquisa, utilizamos a observação participante tendo em vista a necessidade de perceber como ocorria o processo de ensino e aprendizagem dos alunos surdos, bem como sua interação com e convívio com os demais estudantes ouvintes, o professor de Matemática e de como a mãe/ intérprete auxilia nos conteúdos ministrados (Marconi; Lakatos, 2008).

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal Jociêdes Andrade, na cidade de Tabatinga, interior do Estado do Amazonas, em uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental, do turno vespertino, com 32 alunos, da qual dois são surdos e um deles é acompanhado voluntariamente da mãe que, por consequência acabou se tornando a intérprete de ambos os alunos surdos.

Após o período de observação, desenvolvemos a proposta do jogo japonês Sudoku apresentando-o com as adaptações em Libras (figura 1), na qual cada aluno tinha uma cartela individual com um gabarito que consistia nos números cardinais em Libras para serem recortados e preenchidos no sudoku.

O Sudoku (figura 1) é um jogo japonês, considerado um quebra-cabeça que utiliza o raciocínio lógico e pode ser jogado através de revistas, livros, sites *online* e *off-line* em *tablets*, *notebook*, *smartphones* e outros. Criado pelo arquiteto Howard Garns, e é baseado na lógica de número, tem como objetivo a colocação dos números de 1 a 9 em cada um dos espaços vazios em uma grade de 9x9, constituída por subgrades de 3x3 chamadas regiões.

Figura 1 – A esquerda um exemplo de um jogo de Sudoku e à direita, um exemplo de sudoku adaptado com os números cardinais em Libras, utilizado nesta pesquisa.

7	1					3											
		9		6	2	5	1	7									
	4	5		3		9	8										
			2			7	6										
		8	5		6	4											
	3	6			9												
	6	3		7		2	4										
8	2	7	3	5		1											
	9						7	8									

Fonte: A imagem a esquerda é uma captura de tela do aplicativo para *smartphone* Sudoku versão 4.34.0. E a imagem à direita foi adaptada pela autora com ilustração de Cleber Couto, disponível em: Sales, Penteadó e Wanzeler (2015, p.38-39).

No dia em que a atividade foi desenvolvida, colocamos em exposição, um banner de com os números cardinais em Libras (figura 2).

Figura 2 – Fotografia da sala de aula exibindo o banner com os números cardinais em LIBRAS.



Fonte: Arquivo pessoal de Barbosa (2024).

Os alunos levaram tesoura para recortar os números em Libras e cola para colar nos espaços vazios da tabela. Assim, tanto os alunos ouvintes como os alunos surdos tiveram um nível de dificuldade semelhante para a resolução do jogo. Para a análise dos resultados, buscamos apresentar os dados de forma descritiva, analisando-os crítica e reflexivamente.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O período de observação possibilitou conhecer mais a dinâmica de sala de aula, bem como os alunos surdos. João⁵, de 12 anos, era acompanhado da mãe, Raimunda, que deixou seu emprego para acompanhar seu filho nas aulas desde quando ele estudava no 2º ano do ensino fundamental, tornando-se sua intérprete. A mãe de João afirmou que tomou essa decisão pelo fato de seu filho ser, na época, o único aluno surdo da sala e sua comunicação sempre foi diretamente com ela, raramente com alguns colegas da turma que se aproximavam e jamais com o professor. Miguel, de 11 anos, de nacionalidade colombiana, também tem a senhora Raimunda como sua intérprete.

Em meio às observações do cotidiano nas aulas de Matemática, verificamos que a escola, vendo a necessidade de um professor que auxiliasse o professor titular, solicitou da Secretaria Municipal da Educação o contrato de um intérprete. Com a chegada da professora/intérprete, a mãe de João teve que deixar de acompanhá-lo. Foram três meses de adaptação para as crianças. Passado esse período, percebeu-se que os alunos surdos não conseguiam assimilar o conteúdo de Matemática e a intérprete foi afastada. A mãe de João afirmou que os alunos surdos lhes confidenciaram que a profissional não conseguia ajudá-los explicando ao mesmo tempo que o professor, principalmente nas aulas de Matemática, acredita-se por serem conteúdos desconhecimento dela e, consequentemente, deles. Passados os três meses, com o afastamento da intérprete, a mãe então, voltou à sala de aula e continuou auxiliando o filho e o outro aluno em todas as disciplinas.

Com isso, observamos a necessidade de o intérprete de Libras trabalhar em parceria com o Professor de Matemática, pois há sinais específicos que precisam ser trabalhados e, portanto, o intérprete precisa ter conhecimento além da Libras, da componente que está sendo estudada.

Notamos que a comunicação do professor de Matemática com os alunos surdos era inexistente, pois só acontecia através dos alunos surdos com a mãe/intérprete e da mãe/intérprete com o professor. Aspecto este já evidenciado em outras pesquisas como a de Soares e Sales (2018) ao verificarem que uma das

5 Estamos utilizando nomes fictícios para todos os participantes da pesquisa a fim de preservar sua identidade.

dificuldades enfrentadas pelos alunos surdos é o desconhecimento de Libras, por parte dos Professores de Matemática.

Era Raimunda que informava ao professor se os alunos estavam aprendendo, entendendo e acompanhando a aula, uma vez que todos os conteúdos, trabalhos, avaliações e provas era a mãe/intérprete que ajudava, tirava dúvida e ensinava-os. Os dois alunos surdos se sentavam juntos, e a mãe/intérprete ficava à frente dos dois (figura 3).

Figura 3 – Fotografia da mãe/intérprete auxiliando os alunos surdos na aplicação do jogo Sudoku.



Fonte: Arquivo pessoal de Barbosa (2024).

Raimunda utilizava Libras com sinais caseiros, e gestos negociados com os surdos. Nas aulas de Matemática, ela afirmou que era a disciplina menos complicada para eles, pois utilizavam estruturas visuais e materiais concretos, como ábacos, tabuadas e formas geométricas construídas por todos os alunos em sala de aula, ressaltando a necessidade de os aspectos visuais dos conteúdos matemáticos serem trabalhados em sala de aula (Sales, 2015; Souza; Mariani, 2021).

Alguns alunos ouvintes, por sentar-se diariamente perto dos alunos surdos já tinham conhecimento e aprendido alguns sinais em Libras, e assim, uma vez ou outra se comunicavam com os meninos surdos, como por exemplo, sinal para emprestar uma borracha e até sinal para brincadeira entre eles.

Após as observações, realizamos as atividades envolvendo o Sudoku adaptado. Inicialmente explicamos, com o auxílio da mãe/intérprete, uma breve história sobre Libras, a sua importância e utilidade na vida não só das pessoas surdas, mas na vida de todos nós. Questionamos aos estudantes ouvintes se

tinham conhecimento dos números em Libras e logo em seguida foi exposto o banner contendo as imagens dos números de 0 a 9 (figura 2), todos praticaram e repetiram várias vezes os sinais. Muitos interagiram, outros já sabiam e ajudavam quem não sabia.

Explicamos no quadro branco o desenvolvimento, objetivo e a importância do sudoku para o aprendizado matemático, na sequência os alunos começaram a preencher o quadro. Ao começar o jogo, os alunos recortaram a tabela de respostas contendo os sinais numéricos em Libras e no decorrer completavam a tabela com facilidade. Observamos que os alunos surdos não apresentaram dificuldade, diferente dos ouvintes, muitos, com o desenrolar do jogo se confundiam com os sinais, pediam ajuda dos alunos surdos e da mãe/intérprete, ocasionando assim, uma grande comunicação e interação (figura 3) dos alunos surdos com os ouvintes.

Ao final da aula, percebemos que muitos ouvintes conseguiram terminar a tabela, e os que não conseguiram disseram que levariam para casa para terminar. Em seguida foi praticado novamente os sinais numéricos em Libras com eles, com isso percebemos que todos haviam gostado da aula e que também aprenderam o quanto é importante o uso da Libras, auxiliando na comunicação dos surdos na sociedade. Diante dessa análise de caráter descritivo e reflexivo ressaltamos os diversos pontos relevantes sobre a proposta de aprendizagem, em especial, a inclusão dos surdos na sala de aula, na aprendizagem matemática com o desenvolvimento de Libras, entre outros recursos a serem utilizados.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os surdos brasileiros estão respaldados por lei a receberem um ensino de qualidade independente das suas limitações, porém, essa realidade não chega a todos os estudantes da Educação Básica, pois um dos aspectos evidenciados nesta pesquisa foi a falta de estrutura e recursos com a educação dos estudantes surdos em Matemática.

Também verificamos que os alunos contribuíram de forma gradativa nas observações, participações e desenvolvimento da proposta da pesquisa. A realização do jogo Sudoku, mesmo sendo apresentado em Libras, ocorreu de forma satisfatória pois foi notória a interação entre os estudantes surdos e ouvintes, possibilitando o desenvolvimento de uma prática inclusiva. Mesmo que alguns alunos tenham relatado dificuldades no início do jogo, com paciência e esforço muitos conseguiram terminar e aprender os números em Libras.

Há de considerar a necessidade de tal incentivo sobre o aprendizado de Libras em sala de aula, dessa forma aperfeiçoará o saber, a comunicação, o conhecimento e a inclusão entre os alunos.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 25 out. 2024.
- BRASIL. **Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 25 out. 2024.
- BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/19394.htm. Acesso em: 25 out. 2024.
- CAMBI, F. **História da Pedagogia.** Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 1999.
- CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. Concepções de professores acerca dos fatores que dificultam o processo da educação inclusiva. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 355-364, set./dez. 2009.
- DAMIANI, M. F.; ROCHEFORT, R. S.; CASTRO, R. F.; DARIZ, M. R.; PINHEIRO, S. S. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**, Pelotas v. 45, maio/ago., 2013, p. 57 – 67.
- JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação.** São Paulo: Cortez, 2004.
- LACERDA, C. B. F. de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 19, n. 40, set. 1998.
- LIMA, M. S. **Surdez, Bilinguismo e inclusão:** entre o dito, pretendido e o feito. 2004. 261 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) — Programa Pós-graduação em Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS. E. M. **Fundamentos de Metodologia científica.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.
- PINTO, F. M. **Língua de sinais em contexto matemático:** sinais emergentes na Educação especializada em Tabatinga-AM. 2019. 25 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Matemática) – Centro de Estudos Superiores de Tabatinga, Universidade do Estado do Amazonas, Tabatinga, 2019.
- REILY, L. **Escola Inclusiva:** Linguagem e Mediação. Campinas: Papyrus, 2004.
- SALES, E. R. **A visualização no ensino de matemática:** uma experiência com alunos surdos. 2013. 237 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, Instituto de

Geociências e Ciências Exatas, Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2013.

SALES, E. R.; PENTEADO M. G.; WANZELER, E. P. **Educação Matemática e Educação de Surdos**: algumas abordagens. Organizado por Maria Lúcia Pessoa Chaves Rocha, Maria José de Freitas Mendes e Miguel Chaquiam. Belém: SBEM-PA, Coleção Educação Matemática na Amazônia, 2015.

SANTALÓ, L. A Matemática para Não-Matemáticos. *In*: PARRA, C.; SAIZ, I. (orgs). **Didática da Matemática**: Reflexões Psicopedagógicas. Tradução Juan Acuña Llorens. Porto Alegre: Artmed, 1996.

SANTOS, R. P.; VASCONCELLOS, L. A. S. A matemática por trás do sudoku. **Revista Eletrônica Paulista de Matemática**, Bauru, v. 12, p. 26-46, jul. 2018.

SOARES, M. E.; SALES, E. R. Uma reflexão sobre pesquisas em Educação Matemática e Educação de Surdos. **Educação Matemática Debate**, Montes Claros, v. 2, n. 4, jan./abr. 2018.

SOUZA, L. J.; MARIANI, R. C. P. Pessoas surdas na aula de Matemática... E agora? (Análise de uma práxis com materiais didáticos). **Educação Matemática Debate**, v. 5, n. 11, 2021, p. 1-25, 2021.

STAINBACK, S., STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

UM ESTUDO DE CASO SOBRE O ENSINO DE LIBRAS NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE HUMAITÁ¹

Gabriela Almeida da Costa²

Jusiany Pereira da Cunha dos Santos³

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa teve como propósito averiguar de que forma os professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), ensinam os alunos com surdez nas salas de recursos multifuncionais (SRM) das escolas estaduais em Humaitá/AM, sendo assim apontaremos quais são os desafios para realizar a inclusão destes educandos nestas escolas. Sabemos que os surdos historicamente foram prejudicados, é fato que na idade antiga os surdos eram torturados e mortos pelo simples fato de não poderem se comunicar através da oralidade, eram tratados como se fossem fardos para a sociedade e foram considerados inúteis.

A esse respeito na Idade Média Santos (2022) descreve que as pessoas com surdez, com alguma deficiência ou com doenças transmissíveis eram enclausuradas em mosteiros, Santas Casas de Misericórdia ou até mesmo em Manicômios, não tinham o direito de conviver com seus familiares, essas e diversas outras violências foram legitimadas pela sociedade, do mesmo modo haviam “representações de exclusão e fortemente rotulados por não se encaixarem nos padrões de normalidade definidos pela sociedade (Santos e Martines, 2024, p.2041).

A educação de pessoas surdas durante a idade média foi baseada em práticas individuais e destinada para pessoas de famílias nobres, na tentativa de que falassem a fim de herdar bens, celebrar matrimônios e administrar as posses de seus familiares, havia diversas tentativas de realização com reabilitação dos surdos.

1 Artigo científico será apresentado em 03/12/2024 à Banca Examinadora como requisito para obtenção de nota na disciplina Trabalho de Conclusão de Curso e obtenção de grau de Licenciatura em Letras Língua Portuguesa e Língua Inglesa no semestre 2024/2.

2 Acadêmica do Curso de Letras IEAA/UFAM.E-mail: costagabreila57@gmail.com.

3 Orientadora do Trabalho de Conclusão de Curso. Doutora em Educação em Ciências e Matemática – PPGECM da REAMEC - Polo UEA. Mestre em Educação pelo PPGE – UNIR/RO. Professora Adjunta do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). ID Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4005803664864239>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9054-5546>. E-mail: jusyantos41@yahoo.com.

Nessa antiga sociedade, Santos (2014) registrou que a história da educação de surdos é reflexo da concepção de como a sociedade enxergavam as pessoas com deficiências e pessoas que não se encaixavam nos padrões do que se considerava aceito ou normal. Não devemos nos esquecer das barbaridades que foram articuladas contra as pessoas surdas, não podemos nos esquecer e muito menos nos esquivar, o que ficou marcado historicamente como época das trevas para as pessoas surdas, em 1880 no Congresso de Milão, tendo sido declarada a proibição do uso das línguas de sinais.

A evolução desse olhar coincide com a evolução das políticas educacionais para surdos no Brasil e no mundo. De acordo com Silva (2009), um primeiro argumento para educar surdos foi sustentado na ideia de que os surdos tinham capacidade intelectual e eram aptos para o aprendizado.

A escola como ambiente para todos no Brasil, é uma garantia que começa a partir da Carta Magna, a saber a Constituição Federal (1988) no artigo 205 quando aponta “A educação é direito de todos e dever do Estado e da família”, e por sua vez acerca da oferta deste espaço especializado garantido na rede regular encontramos no artigo 208, no inciso III, que consta a afirmação “como dever do Estado: atendimento educacional especializado aos portadores⁴ de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Ora, se for possível, a pessoa com deficiência deve ter atendimento especializado, mas na rede regular (BRASIL, 1988).

Nos anos de 1990 aconteceram vários movimentos e reivindicações acerca dos direitos das pessoas com Deficiência e como resultado Santos e Martines (2024) apontam dois documentos essenciais a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien na Tailândia, seguida da Declaração de Salamanca (1994), posteriormente temos os direitos Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº9394/1996.

Em seguida, encontramos em Santos e Martines (2024) a descrição de que outros documentos surgiram, para definir como seria a formação dos profissionais que atuariam com esse público

Destacando-se as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2002), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (2002), Lei de LIBRAS nº 10.436 (2002), Decreto nº 5.626 (2005) [...] Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o AEE na Educação Básica (2008), Decreto nº 7.611 (2011) e a Lei 13.146/2015, também conhecida como Lei Brasileira da Inclusão. (Santos e Martines, 2024, p. 2045).

4 Santos (2014) Até o ano de 2009 documentos oficiais apresentavam a terminologia Portadores de Deficiência ou ainda Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (PNEE). Este documento foi modificado através da **Portaria nº 2.344, de 03/11/2010**. A partir de então, o termo considerado correto, com uso oficial, passou a ser “**Pessoas com Deficiência**”.

Dessa forma, averiguamos que a escola tem a missão de atuar como um ambiente social, propiciando o desenvolvimento de todos os indivíduos, além do que, necessita proporcionar o acesso ao conhecimento. Nesse sentido, a escola enquanto instituição social tem desafios ao acolher as diferenças, pessoas de classes sociais variadas, indivíduos de várias crenças ou credos religiosos, além do que necessidades diversas de aprendizagem, cada um com singularidades que precisam ser respeitadas, e no caso em particular das pessoas surdas, o direito de aprender em um ambiente bilíngue conforme Lei 14.191 de 2021 em seu art. 60

Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos (Brasil, 2021).

Os surdos vivem a partir da diferença linguística e cultural e, portanto, possuem suas especificidades, como qualquer outra diferença humana. Sabemos que os surdos estão imersos na sociedade, e apreendem o mundo através da visão, que sua comunicação é através da língua de sinais (Skliar, 2005). Sendo assim, participam de uma comunidade que vem se fortalecendo dia após dia, buscando seu espaço na sociedade, a língua brasileira de sinais é a sua forma de comunicação, e foi reconhecida através da Lei 10.436 em 24 de abril de 2002.

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados. Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. Art. 2º Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil (Brasil, 2002).

A conquista de ter a Língua de Sinais reconhecida oficialmente no Brasil como língua da comunidade surda é fruto da luta da comunidade surda, pois durante séculos eles foram excluídos, historicamente temos uma dívida com essa comunidade, “Os movimentos surdos em prol da conquista de um espaço surdo, dos direitos de os surdos terem uma língua e de serem reconhecidos como um grupo cultural acentuaram-se, no Brasil, a partir da década de 1990”. (Lopes 2007 p. 52). Além de ser trabalhado as adversidades em que o surdo enfrenta

para se incluir no meio escolar e social, queremos demonstrar como acontece essa inserção do aluno surdo no espaço escolar.

Várias são as dificuldades discutidas nesse meio, isso faz com que seja um processo lento na evolução da língua, levando para sala de aula a vitória dos surdos veio muito tempo depois da primeira escola de surdo no Brasil, como a lei que diz que “é obrigatória a presença do tradutor/intérprete de Libras como está previsto no Decreto nº 5.626” (BRASIL, 2005). As leis 10.436/2002 e o Decreto 5.526/2005 são frutos da luta histórica, dessa forma faz-se necessário reconhecer que

A comunidade surda, por meio de suas associações, foi a que mais lutou para que Libras fosse divulgada e para que os professores pudessem estar mais bem preparados para receber os surdos. A ironia encontrada nessa mobilização é que as políticas montadas a partir das reivindicações surdas parecem estar preparando as escolas para que surdos e ouvintes compartilhem dos mesmos espaços, ou seja, das mesmas escolas (Lopes,2007 p.82).

Neste sentido essa investigação foi fundamentada em demonstrar sobre a importância da Língua de Sinais como comunicação que facilita a aprendizagem das pessoas surdas, além do que sabemos que a luta da comunidade surda não findou com o reconhecimento da língua.

Conseqüentemente, como objetivo geral deste trabalho, acreditamos ser de grande relevância analisar a aplicação e os desafios do ensino de Libras (Língua Brasileira de Sinais) nas escolas estaduais em Humaitá/AM, buscando focar em sua eficácia para promover a inclusão e acessibilidade de alunos surdos no ambiente educacional. Identificando as metodologias utilizadas no ensino de Libras nas escolas. Verificando a formação e capacitação dos professores para o ensino de Libras e averiguando o impacto do ensino de Libras na interação entre alunos surdos e ouvintes no ambiente escolar.

Esperamos que essa pesquisa possa fomentar discussões acerca da importância da Libras nas escolas de Humaitá/AM, seu ensino e difusão não só no espaço escolar, intentamos de igual forma demonstrar quão necessários são os recursos visuais para a aprendizagem dos alunos surdos.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia empregada baseou-se na abordagem qualitativa, por implicar em uma partilha com pessoas, fatos e locais que irão constitui-la, configurando-se o pesquisador como principal instrumento e o ambiente natural sua fonte de dados, ou seja, o pesquisador tem contato com o ambiente e a situação que está sendo objeto de estudo.

Os participantes da pesquisa são professores que atuam na sala de recursos, e para a construção dos dados utilizamos questionário semiestruturado que foram entregues aos professores do AEE que atendem alunos surdos. Dessa forma, encontramos em Minayo (2012), a fundamentação acerca do trabalho de campo por compreender que:

São as perguntas que fazemos para a realidade, a partir da teoria que apresentamos e dos conceitos transformados em tópicos de pesquisa que nos fornecerão a grade ou a perspectiva de observação e de compreensão. Por tudo isso, o trabalho de campo, além de ser uma etapa importantíssima da pesquisa, é o contraponto da teoria social (p.76).

O entendimento das pesquisadoras diante dos fatos e vivência dos sujeitos que queremos pesquisar, permite a estratégia de estudo de caso, uma vez que contribuirá para o conhecimento de fenômenos individualizados, grupais, que ocorrem em grupos, comunidades ou organizações. Para Yin (2015, p. 4) explica que:

Seja qual for o campo de interesse, a necessidade diferenciada da pesquisa de estudo de caso surge do desejo de entender fenômenos sociais complexos. Em resumo, um estudo de caso permite que os investigadores foquem um “caso” e retenham uma perspectiva holística e do mundo real.

O projeto foi dividido em três etapas, no qual a primeira baseou na pesquisa em livros, trabalhos bibliográficos, conhecimento do enfrentamento dos surdos para serem incluídos na sociedade, em seguida foi realizado um trabalho de campo, nas escolas estaduais para ter o conhecimento dos atendimentos direcionados aos alunos surdos, quantidade de professores do AEE que atendem pessoas surdas, como são estruturados estes atendimentos e quais recursos são utilizados para trabalhar os conteúdos com os alunos.

A segunda etapa desta pesquisa foi realizada na observação das aulas que aconteceram nas salas de recursos das escolas estaduais, mais especificamente nos atendimentos realizados pelos professores de AEE com os alunos surdos.

Após essas observações foi produzido um questionário semiestruturado, que foi aplicado com o professor do AEE, no qual ele expressou sua vivência referente a Libras e o trabalho como intérprete. Posteriormente foi realizado o mesmo questionário com outro professor de Libras que é surdo, e com isso almejamos construir os dados com suas respectivas análises.

3. CAMINHOS PERCORRIDOS

Seguindo com a pesquisa, onde buscou-se observar detalhadamente o cotidiano dos alunos surdos, no qual suas aulas nas salas de recursos são realizadas no contraturno da aula em sala regular, fazendo com que eles prestem mais atenção no conteúdo, e o professor lhe proporcione uma atenção mais significativa para cada aluno, no momento de tirar as dúvidas e fazer suas explicações.

Nas observações no interior da sala de recursos foi possível averiguar que o professor tem 2 escolas-bases para seus atendimentos, sendo uma no período matutino com ensino fundamental são geralmente atendidos 2 a 4 alunos em conjuntos e a outra escola no período vespertino com alunos do ensino médio no qual seu atendimento é em conjunto com a comunidade de surdos adultos em busca de alfabetização na sua segunda língua a Língua Portuguesa.

As estratégias abordadas por ambos os professores são a adaptação de atividades utilizadas com alunos ouvintes, tanto com o uso de visualiza quanto na utilização de sentir os materiais disponíveis, sempre fazendo essa estratégia de poder ver e relacionar com objeto ilustrado. Isso faz com que já seja notada a falta de recursos didáticos e materiais apropriados como livros didáticos adequados e recursos visuais para que o professor ministre uma aula de forma considerável, buscando a compreensão e fixação do conteúdo ao aluno surdo.

A esse respeito encontramos respaldo nas pesquisas de Quadros e Perlin (2007) pois as autoras explicam que, para ensinar e permitir uma boa educação para alunos surdos, deve-se fazer uso dos dicionários bilíngues e materiais adaptados de acordo com a necessidade dos Surdos que estão sendo atendidos. Essas autoras ainda apontam que a confecção desse tipo de material precisa ter a participação e revisão de um grupo de surdos fluente em língua de sinais.

Outra dificuldade que foi abordada é a falta de conhecimento do professor de Libras em níveis mais avançados o que dificulta o processo de aprendizagem muitas das vezes parando, pois geralmente os professores formados em Libras não têm o devido conhecimento aprofundado em todas as disciplinas que o ambiente escolar exige. O que alerta o ambiente escolar a ter um professor de Libras para cada disciplina disponibilizada ao aluno surdo para assim transmitir de forma correta o seu conhecimento, fazendo com que o aluno tenha uma aprendizagem adequada.

Podendo se aprofundar e construir uma educação confortável e menos dependente do intérprete de Libras dentro da sala de aula, no qual é de mera importância o aluno surdo se sentir incluído ao ambiente da sala de aula, sem precisar do intérprete para fazer a intercalação de conversas, onde também há uma troca de experiências aluno surdo e ouvinte fazendo com que ele se sinta mais confortável a se desenvolver com sua turma.

A escola é a principal geradora de ideias de como conciliar alunos surdos no mesmo ambiente que alunos ouvintes, com o dever de ajudar o professor a buscar desenvolver práticas que contribuem na autonomia do aluno surdo como planejamento de aulas acessíveis, materiais didáticos e recursos que auxiliam a aula do professor ser para ambos os tipos de aluno sempre buscando fazer a inclusão de todos.

Em grande maioria dos lugares frequentados, os surdos enfrentam dificuldades de se comunicar e o ambiente escolar tem que ser onde eles se sintam acolhidos e aconselhados a enfrentar toda essa dificuldade. Como apontado por Ramsey (1997), nem surdos, nem ouvintes podem se desenvolver isolados de outros, nem podem eles desenvolver-se de forma neutra. No qual a sociedade tem que desenvolver mudanças para se torna acessível para todos, os espaços públicos onde é obrigatório receber a comunidade os surdos ficam para trás, pois as dificuldades que enfrentam todos os dias para cumprir compromissos sem intérpretes de Libras ou o fornecimento do estabelecimento sem pessoas com fluência em Libras prejudica o dia a dia do surdo, no qual é seu direito como cidadão usufruir de todos os espaços e direitos públicos.

4. ANÁLISE (DOS DADOS)

4.1 *Questionário aplicado com Professor Ouvinte:*

TRÊS ANOS ATRÁS, eu nada sabia a respeito da situação dos surdos, nem imaginava que ela pudesse lançar luz sobre tantos domínios, sobretudo o domínio da língua. Fiquei pasmo com o que aprendi sobre a história das pessoas surdas e os extraordinários desafios (linguísticos) que elas enfrentam, e pasmo também ao tomar conhecimento de uma língua completamente visual, a língua de sinais, diferente em modo de minha própria língua, a falada. É fácilimo aceitarmos como natural a língua, a nossa própria língua – talvez seja preciso encontrarmos outra língua (...) para nos surpreender, nos maravilhar novamente (Sacks, 2010, p.09).

O primeiro professor entrevistado tem 44 anos, sendo 21 anos de docência e 15 anos atuando em sala de recursos, ele já trabalhou em 2009 na escola municipal Irmã Carmem e em 2012 teve início seu trabalho na Escola Estadual Álvaro Maia, atualmente atende na sala de recursos 4 alunos, mas contando com os alunos da sociedade é 10.

A sua formação em nível de graduação é Normal Superior⁵ (que tem como finalidade formar professores, sendo resultado de um convênio com a Prefeitura Municipal de Humaitá e o Ministério da Educação), pois ele já atuava como

⁵ Disponível em: <http://sejaumprofessor.mec.gov.br/internas.php?area=como&id=formacao>. Acesso em 10 jul. 2024.

professor em um projeto do governo federal, no qual hoje é chamado PARFOR⁶, antigamente era chamado PAFORMA⁷, são as mesmas propostas, só que no PARFOR foi inserido o curso de pedagogia, enquanto que o PAFORMA ofertava apenas o curso normal superior, somente na Universidade Estadual do Amazonas (UEA).

Possui também Graduação em Matemática pela UEA (2010), participou de várias formações voltada para a Libras, no entanto, o docente acredita que a formação que melhorou de fato a sua postura, foi o curso realizado presencialmente na cidade de Manaus-AM, que foi o curso básico e intermediário por cerca de um mês ofertado pela Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), onde todo o recurso para o acesso ao curso foi disponibilizado pela SEDUC.

Os seus atendimentos com os surdos são estruturados entre dois dias, sendo que aconteciam na terça-feira e quinta-feira com horário de uma a duas horas, na terça com os alunos vinculados na escola como frequentadores, e quinta com todos para os que não estão na sala e estão afastados da sociedade, ele faz essa junção para ter uma interação entre eles com a ideia de socialização. Quadros e Perlin (2007, p. 202-203) explicam que,

na estimulação precoce, é necessário que seja esclarecida detalhadamente à família a proposta oferecida pela intuição de ensino para desenvolver as potencialidades do indivíduo surdo. Os profissionais que assumem essa função devem ser preparados para explicar adequadamente sobre o meio de comunicação visual peculiar do surdo e que este permite à criança desenvolver-se de forma análoga aos ouvintes.

Essa ação do professor ouvinte junto com o professor surdo contribui aceitação da identidade surda, e percebam que sua identidade é diferente, enquanto pessoas surdas, que possuem cultura e língua diferente, assumem a língua brasileira de sinais como sua primeira língua, e que por sua vez são pessoas bilíngues, pois a língua portuguesa é a sua segunda língua, porém na modalidade escrita conforme defendem os pesquisadores Skliar (2005), Lopes (2007), Quadros e Perlin (2007) e Santos (2022).

Conforme nos informou o professor, uma de suas dificuldades para atuar com os alunos surdos, é exatamente a aceitação de alguns surdos sobre a sua identidade, levando em consideração que alguns possuem uma identidade

6 Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) - UEA celebra 15 anos do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. Disponível em: <https://www.uea.edu.br/index.php/2024/08/21/uea-celebra-15-anos-do-plano-nacional-de-formacao-de-professores-da-educacao-basica/>. Acesso em 10 jul. 2024.

7 **MEC EXPANDE ENSINO SUPERIOR NA AMAZÔNIA LEGAL.** Sistema nacional para formar professores. Rede de formação a partir da oferta de instituições públicas de ensino superior – federais, estaduais e municipais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/11308-sp-1289325972>. Acesso em 05 jul. 2024.

híbrida que ora se assumem como surdos, querem aprender Libras, conviver com a Comunidade Surda, e ora não querem mais, então essa é a maior dificuldade pois fica difícil ensinar.

Outra queixa, é por ter dificuldade em ensinar outras disciplinas que não são voltadas para sua área de formação, como inglês por exemplo, ele não consegue ensinar.

Um professor que tenha o domínio de Libras pode ajudar a estimular o aluno surdo, que ficará mais seguro podendo se inspirar nele como um modelo, aumentando assim o seu próprio contato com esta língua, auxiliando consequentemente na formação de sua identidade e uma cultura surda” (Silva, 2000, p.209).

Os recursos utilizados para as aulas são materiais adaptados para ficar específico para alunos surdos, como jogos, slides, materiais impressos, mas não são direcionados para surdos ele tem que fazer sempre alguma adaptação.

Em relação ao ciclo familiar um detalhe chamou a atenção pois a única família que não é participativa é justamente a do menino que não se aceita como surdo ainda, isso pode ter relação a não aceitação de sua identidade o fato de a família não dar apoio. Convém ressaltar o fato de que, conforme relata Quadros (1997, p. 109), “realizando atividades que envolvam a participação dos pais a escola estará resguardando a relação pais e filhos e estará oportunizando aos pais o acesso à Libras como sua L2”.

Dos outros alunos os familiares como a mãe buscam participar de cursos para fazer o aprimoramento da Libras, um detalhe curioso é que uma aluna surda ensina seu primo cego a libras em casa, é muito interessante este fato.

4.2 Questionário aplicado com Professor Surdo:

A língua de sinais, nas mãos de seus mestres, é uma língua extraordinariamente bela e expressiva, para a qual, na comunicação uns com os outros e como um modo de atingir com facilidade e rapidez a mente dos surdos, nem a natureza nem a arte lhes concedeu um substituto à altura. Para aqueles que não a entendem, é impossível perceber suas possibilidades para os surdos, sua poderosa influência sobre o moral e a felicidade social dos que são privados da audição e seu admirável poder de levar o pensamento a intelectos que de outro modo estariam em perpétua escuridão. Tampouco são capazes de avaliar o poder que ela tem sobre os surdos. Enquanto houver duas pessoas surdas sobre a face da Terra e elas se encontrarem, serão usados sinais (J. Schuyler Long - Diretor da Iowa School for the Deaf. In: *The Sign Language*, 1910).

Para a realização desta entrevista foi necessário contar com auxílio de uma Tradutora e Intérprete de Língua de Sinais (TILS), para haver a mediação na comunicação, uma vez que o professor surdo se comunica em Língua de

Sinais, sendo assim funcionou da seguinte forma; era lida a pergunta em língua portuguesa e a intérprete traduzia para a Libras, e quando o professor respondia, a intérprete dizia com voz o que ele sinalizava.

Sendo assim, verificamos que o professor surdo tem 44 anos, perfazendo um total de 18 anos atuando como docente de Libras, e que 16 anos de atuação como profissional nesta área foram no município de Ji-Paraná, no estado de Rondônia, e ao mudar para Humaitá, participou do Processo Seletivo da SEDUC, e no momento da entrevista estava há 2 anos lecionando no AEE em duas escolas estaduais em Humaitá, atendendo 14 alunos surdos.

O Docente possui graduação em Pedagogia, pelo Centro Universitário Luterano de Ji-Paraná (CEULJI/ULBRA) em Ji-Paraná/RO, formando desde 2010. Iniciou Letras/Libras na UFAM em Manaus, mas não conseguiu finalizar, pois o curso ficava muito caro por conta do deslocamento mensal com passagens aéreas. O Professor relatou que desde 2005 até 2016 enquanto esteve em Rondônia ministrou cursos pela SEMED, SEDUC e trabalhou com disciplina de Libras no CEULJI, e posteriormente na Faculdade São Lucas.

Residindo em Humaitá ministrou cursos pela SEDUC, pelo Centro de Educação Tecnológica do Amazonas (CETAM), assim como apoiou diversos projetos em parceria com a UFAM, no AEE seus atendimentos aconteciam 2 vezes na semana em cada escola, fazendo a adaptação de atividades/materiais para que se incluía na Libras.

Dentre as dificuldades encontradas, o docente surdo apontou que um de seus desafios é com as famílias dos alunos surdos, considera que no geral não apresentam interesse em aprender a Libras,

A família deve estar ciente da necessidade da aquisição da língua de sinais o mais cedo possível. Entretanto, existe uma grande dificuldade em conciliar essa necessidade com o desconhecimento sobre a Libras, a interpretação das leis vigentes relativas à concepção de igualdade de acesso à educação, que culminam com a política de inclusão. Isso resulta em um dos problemas mais graves na educação surda: o grande número de alunos que chega à escola sem uma comunicação efetiva e com defasagem linguística (Quadros, 1997, p.199).

Algumas mães que buscam aprender, e ele sente falta do apoio do restante da família, que é crucial para o interesse do surdo para continuar aprendendo e se tornando independente para sua segunda língua ser a Língua Portuguesa.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a finalização deste projeto é de suma importância relatar as percepções que obtivemos por intermédio das observações e visitas às escolas onde o AEE é ofertado, para nós ficou evidente o quanto o ensino da Libras

ainda deve ser melhorado, os atendimentos realizados por ambos os professores são feitos com múltiplos conteúdos, e não tem a divisão de conteúdo por atendimento, percebemos que o aluno tem o ensino de conhecimentos gerais detalhado na sala de recursos, mas na sala de aula regular ele faz a cópia do conteúdo ministrado, e é mediado pelo professor transmitido em Língua de Sinais pelo tradutor intérprete de Língua de Sinais (TILS).

É notável o quanto é importante a pesquisa sobre o ensino de Libras, os materiais adaptados e que devem ser utilizados no AEE, há também a necessidade de conhecimentos acerca das diversas realidades e comunidade surda em nossa cidade, principalmente quando estamos nos referindo ao ambiente escolar, cuja cultura e língua são diferentes da língua majoritária no Brasil, pois há diversos profissionais, e precisamos estar cientes que são pessoas diferentes, com conhecimentos e singularidades que precisam ser respeitadas, visando um desenvolvimento adequado para que tenham mais conhecimentos, sejam mais confiantes, para que sejam cidadãos que podem exercer seus direitos de forma plena, que possam trabalhar, estudar, dirigir, ter suas famílias, etc.

Para nós enquanto professores ouvintes é importante conhecer a Libras como nossa segunda Língua, não só apenas quando nos favorece, mas para incluir toda diversidade que temos em nossa comunidade. O estudo destacou a importância do professor ouvinte em se empenhar para aprender e incluir o aluno, não apenas nas aulas, mas também no contexto escolar mais amplo. Ao adquirir conhecimento em Libras, ele pode estabelecer uma comunicação direta com o aluno, superando as barreiras existentes entre o aluno surdo, o intérprete e o professor ouvinte.

É desejável que a comunidade surda e os educadores que lidam diretamente com alunos surdos promovam uma ampliação do conhecimento em Libras, alcançando professores que ainda estão afastados dessa realidade, bem como profissionais da educação e estudantes que utilizam a oralidade. Dessa forma, poderemos garantir uma inclusão eficaz para as pessoas surdas.

Quando falamos da comunidade surda, nós enquanto pesquisadoras somos abraçadas por diversos fatores, isto nos influencia a pesquisar, e visualizamos a necessidade de estabelecer uma comunicação eficaz e adquirir conhecimentos para que sejam respeitados e sintam-se aceitos.

Entendemos que deve haver a garantia de comunicação com as pessoas surdas na língua de sinais, eles possuem direitos, assim como qualquer outro cidadão, dessa forma a Libras precisa ser disseminada e divulgada, o que é direito dos surdos e dever de toda a comunidade ouvinte, para que haja essa conexão entre surdos e ouvintes.

REFERÊNCIAS

- ALBERTON, Bruna Fagundes Antunes; THOMA, Adriana da Silva. Matemática para a Cidadania: discursos curriculares sobre educação matemática para surdos. **Reflexão e ação**. Santa Cruz do Sul. Vol. 23, n. 3 (set./dez. 2015), p. 218-239, 2015.
- BARBOZA, Clévia Fernanda Sies et al. A importância da aprendizagem de Libras para a formação de professores bilíngues dentro de uma perspectiva inclusiva. **Revista Espaço**, n. 43, 2016.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.
- _____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien: UNESCO, 1990.
- _____. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=5626&ano=2005&ato=b61MTU65UMRpWTdae>. Acesso em: 10 de jan. 2024.
- _____. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em 20 abr. 2024.
- _____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília, 2002.
- _____. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Secretaria de Educação Especial. MEC/SEESP, Brasília, 2002. _____. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Língua Brasileira de Sinais –LIBRAS. Disponível em: Acesso em: 29 mar. 2023.
- _____. **Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União. Brasília, DF, 7 jul. 2015.
- _____. **LEI Nº 14.191, de 3 de agosto de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Disponível em: Acesso em: 20 dez. 2023.
- LOPES, Maura Corcini. **Surdez e Educação: Temas e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- MAIA, Maria Inez Souza. A importância da história dos surdos para o avanço da educação. **Porto das Letras**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 101–111, 2017. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/portodasletras/article/>

view/4765.Acesso em: 15 fev. 2024.

MINAYO, Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 29 ed.- Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes 2012.

QUADROS, R. M. **Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão**. Ponto de Vista, n. 5, p. 81-111, 1997.

QUADROS, R. M.; PERLIN, G. (Orgs.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis: Arara Azul, 2007.

RAMSEY, Claire L. **Deaf children in public schools: placement, context and Consequences**. Gallaudet University Press 1997.

SACKS, Oliver W. **Vendo Vozes: Uma viagem ao Mundo dos Surdos**. Trad. Laura Teixeira Motta. – São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SANTOS, J. P. C. **Os desafios da formação docente na aprendizagem dos alunos com surdez da rede municipal de Ji-paraná-RO**. Dissertação mestrado. PPGE - Unir Porto Velho/RO, 2014.

SANTOS, J. P. C. **Relações entre Ensino de Ciências e Matemática e minorias sociais na Amazônia: Contribuições dos egressos da Terceira Turma da REAMEC**. 227f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal do Mato Grosso, PPGECEM/REAMEC. Cuiabá/MT, 2022.

SANTOS, J. P. C.; MARTINES, E. A. L. M. **Educação matemática inclusiva e o atendimento educacional especializado no Brasil**. CUADERNOS DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO, v.16, n.1, p. 2040-2060, 2024.

SILVA, T. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, Vilmar. **Educação de Surdos: uma releitura da primeira escola pública para surdos em Paris e do Congresso de Milão em 1880**. In: QUADROS, Ronice Muller. Estudos Surdos I: Série de Pesquisas. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2006, p. 14-37.

SKLIAR, Carlos. **A SURDEZ: um olhar sobre as diferenças**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005. 192 p.no texto: (SKLIAR, 2005).

TRIBUNAL DE JUSTIÇA. Tribunal de Justiça. **Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002**. In: Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002. Brasília-DF, 2002. Disponível em:<https://www.tjdft.jus.br/institucional/imprensa/campanhas-e-produtos/direito-facil/edicaosemanal/surdo-a>. Acesso em: 15 fev. 2024.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5ª ed. Porto Alegre (RS): Bookman, 2015.

NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE DO CESP-UEA: POSSIBILIDADES INCLUSIVAS NA ÁREA DA SAÚDE POR MEIO DA LIBRAS A PARTIR DE TECNOLOGIAS

Francisca Keila de Freitas Amoedo¹

Dayane Pontes de Araiijo²

Luan Sena da Silva³

Mateus Jacaína Bruce⁴

Sofia Marchão de Moura⁵

INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta os resultados obtidos a partir das atividades do projeto de extensão intitulado “O Núcleo de Acessibilidade do CESP-UEA trabalhando a formação dos profissionais de saúde em Libras por meio de tecnologias”, desenvolvido no Centro de Estudos Superiores de Parintins, da Universidade do Estado do Amazonas, localizado na cidade de Parintins/AM, com o objetivo de analisar o processo de inclusão, bem como ampliar saberes sobre a inclusão de modo a minimizar problemáticas que pairam no processo

- 1 Professora do Centro de Estudos Superiores de Parintins, da Universidade do Estado do Amazonas – CESP/UEA. Doutora em Educação em Ciências e Matemática pela REAMEC – Rede Amazônica de Educação em Ciências – 2023, Mestre em Educação em Ciências na Amazônia – UEA. Especialista em Psicopedagogia, Educação Inclusiva e Libras. Graduada em Pedagogia – UNIALSSELVE e em Normal Superior – UEA. E-mail: fksfreitas@uea.edu.br.
- 2 Licenciada em Letras pelo Centro de Estudos Superiores de Parintins, da Universidade do Estado do Amazonas – CESP/UEA. Graduada em Comunicação Social pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Especialista em Letras e Libras (FAVENI) e Psicopedagogia e Educação Especial (FACUMINAS). Técnica em Tradução e Interpretação em Libras – CETAM. E-mail: dparaujo@uea.edu.br.
- 3 Acadêmico do curso de Licenciatura em Matemática do Centro de Estudos Superiores de Parintins, da Universidade do Estado do Amazonas – CESP/UEA. E-mail: lsds.mat23@uea.edu.br.
- 4 Acadêmico do curso de Licenciatura em Química do Centro de Estudos Superiores de Parintins, da Universidade do Estado do Amazonas – CESP/UEA. mjb.qui23@uea.edu.br.
- 5 Acadêmica do curso de Licenciatura em Química do Centro de Estudos Superiores de Parintins, da Universidade do Estado do Amazonas – CESP/UEA. E-mail: smdm.qui23@uea.edu.br.

de atendimento às pessoas surdas na área da saúde na cidade de Parintins. Buscamos neste artigo descrever as atividades desenvolvidas no âmbito do projeto por bolsistas, voluntários e intérpretes de Libras.

A partir dessa temática, o projeto pretendeu identificar quais as dificuldades no processo de inclusão de pessoas surdas no atendimento na área da saúde, a partir disso, produzir vídeos que ajudem no atendimento de pessoas surdas no âmbito da assistência em saúde de forma a promover acessibilidade que auxilie no atendimento de pessoas surdas por meio de tecnologias digitais, bem como da compreensão acerca da importância da acessibilidade e inclusão nos espaços públicos.

O projeto também buscou fomentar o processo de formação dos profissionais da saúde quanto a inclusão com a proposta de refletir e pensar em uma pedagogia acessível a ser utilizada no atendimento de pessoas surdas no âmbito da assistência em saúde. Primeiramente, a partir de um estudo bibliográfico sobre o que é inclusão, quais práticas inclusivas tornam o atendimento em saúde menos excludente e preconceituoso e como as tecnologias podem ajudar para o alcance da inclusão. Aqui, pretendemos apresentar as experiências vivenciadas pelos participantes do projeto que desenvolveram e idealizaram propostas inclusivas por meio de tecnologias para incluir e garantir o acesso de todos.

Acreditamos que o projeto contribui para inclusão de pessoas surdas de maneira direta e indireta, a partir do ensino e aprendizado, da valorização da segunda língua do Brasil, a Libras, dando a possibilidade de viabilizar a comunicação a partir da construção e do desenvolvendo de um repositório de sinalários e conteúdos relacionados a área da saúde disponibilizados no canal do youtube do projeto “Pedagogia Surda CESP#UEA”. A relevância do projeto parte do reconhecimento do processo inclusivo como oportunidade de conhecer, divulgar e popularizar a Libras e outros recursos acessíveis, assim como atender às necessidades das pessoas surdas nos diversos setores com acessibilidade.

DESENVOLVIMENTO

As atuais políticas educacionais no contexto brasileiro nos lançam uma reflexão para as novas tecnologias que vem contribuindo com o processo inclusivo de pessoas surdas no âmbito educacional e social. Partindo do contexto que envolve a temática, destacamos alguns dos aportes teóricos os quais nortearam as atividades do projeto, considerando os estudos de Capovilla e Raphael (2022), Mazzu-Nascimento et al (2020), Strobel (2008), dentre outros, bem como a legislação atual, que nos permitiu falar sobre a inclusão de pessoas surdas e a importância das tecnologias voltadas para o atendimento das especificidades nas áreas de Educação, Saúde e Assistência Social, que tem se tornado discussões

constantes em prol a inclusão, bem como trabalhar a acessibilidade em diferentes espaços e possibilitar a formação dos profissionais.

As Tecnologias de Comunicação e Informação (TIC's), podem ser utilizadas como forma de auxiliar e promover formação de profissionais para o atendimento às pessoas com deficiência na área da saúde, melhorando a comunicação, mobilidade e participação social. No contexto educacional, essas tecnologias já têm o potencial de superar barreiras e proporcionar uma educação inclusiva e de qualidade para todos os alunos. É necessário que os avanços ocorridos na educação passem a ser presentes também em outros setores essenciais da sociedade.

As pessoas surdas, durante toda sua história, vivenciaram uma trajetória de preconceitos e falta de inclusão perante a comunidade ouvinte. Atualmente, embora tenham conquistado vários direitos, ainda enfrentam a falta de acessibilidade de afazeres no cotidiano como ir a bancos, eventos jurídicos, cinemas, entre outros (Gori; Corrêa; Galon, 2019, p. 114).

A falta de acessibilidade também se apresenta na área dos serviços de saúde em que os surdos enfrentam dificuldades para ter um atendimento inclusivo, a barreira da comunicação ainda não foi derrubada. Por isso, o projeto visa a promoção de ações com o objetivo de possibilitar um processo de formação e inclusão por meio das tecnologias, pensando no atendimento acessível para às pessoas surdas na área da saúde, mas também abrangendo a educação e assistência social. A partir de estudos bibliográficos, discutimos a dicotomia inclusão e exclusão, buscando compreender os debates atuais que acerbam as políticas inclusivas.

No cenário atual das TIC's, partindo das experiências vivenciadas, as ações de inclusão por meio de tecnologias, nos mostram de que forma é possível fomentar a inclusão através da TICs para o atendimento às pessoas surdas. Essas tecnologias ferramentas inovadoras que possibilitam a inclusão e a democratização ao acesso de informação, uma vez que, adaptadas às pessoas com deficiência favorecem práticas transformadoras significativas e inclusivas, podendo ser utilizadas em diferentes âmbitos de participação social (Martins, 2022).

Considerando a temática e os objetivos aqui propostos, o projeto toma como base a Constituição Federal de 1988 define que todos são iguais perante a lei, assim também prevê a LDB, em que a educação se constitui como direito da pessoa com deficiência em todos os níveis de ensino, assim como o direito aos serviços, os programas, os projetos e os benefícios no âmbito da política pública de saúde, sem qualquer distinção devido a sua condição (Brasil, 2019; 2023).

Esses direitos que também são preconizados pelo Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, estruturados nos eixos que buscam promover

a participação social, enfrentamento ao capacitismo e à violência, acessibilidade e tecnologia assistiva e garantir o direito à educação, à assistência social, à saúde, e aos demais direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais (Brasil, 2023).

Assim, a partir dos estudos teóricos, as práticas e planejamentos foram realizadas na sala do Núcleo de Acessibilidade Professora Paula do Carmo, no Centro de Estudos Superiores de Parintins, da Universidade do Estado do Amazonas – CESP/UEA. As atividades do projeto caracterizam-se como uma pesquisa de campo de cunho qualitativo e descritivo, realizada por meio reuniões com acadêmicos surdos e intérpretes no Núcleo de Acessibilidade e visitas aos hospitais e Unidades Básicas de Saúde (UBS).

Imagem 1: Reunião de planejamento das atividades.



Fonte: Arquivo Pessoal do Projeto, 2024.

O planejamento foi fundamental para a organização das atividades e esquematização das etapas seguintes a serem realizadas, visando a pesquisa de campo nas instituições de saúde com a finalidade de verificar e avaliar as dificuldades dos profissionais das UBS's e hospitais com relação a comunicação e acessibilidade nos espaços públicos e privados para a produção de vídeos em Libras para divulgação no canal do youtube, mostrando alternativas e ferramentas que possibilitam a inclusão.

A partir do planejamento, organizou-se a aplicação da pesquisa de campo que consistia na visita às UBS's e hospitais como forma de escuta ativa dos profissionais de saúde quanto às suas dificuldades no atendimento as pessoas surdas, buscando compreender os desafios enfrentados pelos profissionais em

contraste com as dificuldades dos próprios acadêmicos surdos referente ao atendimento nos centros de saúde.

As visitas às UBS's tinham o objetivo de estabelecer o contato da comunidade surda acadêmica do CESP/UEA com os profissionais da saúde, bem como que os acadêmicos surdos fizessem o reconhecimento desses locais para futuramente criarem o sinal-termo de identificação de cada um desses locais para divulgar para a comunidade surda parintinense em geral e para os profissionais da saúde.

Imagem 2: Visitas à Secretaria Municipal de Saúde.



Fonte: Arquivo Pessoal do Projeto, 2024.

Imagem 3: Reunião para criação de sinais da UBS's.



Fonte: Arquivo Pessoal do Projeto, 2024.

Na etapa de criação dos sinais das UBS's, reunimos a comunidade surda acadêmica do CESP/UEA para colaborar nesse processo, uma vez que a criação de sinais-termos em Libras deve ser feita em conjunto com a comunidade surda que envolve surdos, ouvintes e intérpretes de Libras que participam desse processo, tendo como principal, a pessoa surda para o processo de criação dos sinais das UBS's a partir da visualidade.

Os sinais criados das UBS's foram previamente registrados e, partindo disso, deu-se início a próxima etapa do projeto, que consistiu na elaboração, gravação e produção de vídeos voltados à área da saúde. Primeiramente, no âmbito do projeto realizamos a pesquisa e produção de vídeo apresentados os departamentos de hospitalares e de saúde, tendo como base a Cartilha de Libras em Medicina e Saúde, elaborada por Fernando C. Capovilla e Walkiria D. Raphael que “[...] contribui para abrir o mundo do paciente surdo aos profissionais médicos e paramédicos, permitindo que esses profissionais melhor compreendam e atendam esses pacientes surdos” (Capovilla; Raphael, 2022, p. 5).

Imagem 4: Vídeo sobre os departamentos hospitalares.



Fonte: Arquivo Pessoal do Projeto, 2024.

Nesse sentido, faz de extrema relevância social ações que visem atender as necessidades sociais das pessoas surdas, destacando que a formação dos profissionais é um mecanismo para a promoção da inclusão social. Assim como a Cartilha, o que propomos são iniciativas de formação para o processo de inclusão por meio das tecnologias na área da saúde, voltadas tanto aos acadêmicos, professores de qualquer nível de ensino e, principalmente, para os profissionais da saúde e da assistência social, abrindo espaços para discussões relacionadas à equidade e respeito a diferença em diversas esferas sociais.

Considerando o avanço das tecnologias e cada vez mais a imersão das pessoas nas plataformas digitais, optamos por produzir os vídeos com os sinais das UBS's visitadas que somam 19 ao total e divulgar no canal do *youtube* do projeto "Pedagogia Surda CESP#UEA" através do link <<https://www.youtube.com/@pedagogiasurdacespuea2731>>. Visitamos hospitais, centros de saúde, policlínicas, ambulatório e laboratório, e para além de divulgar os sinais criados, os vídeos também apresentam um histórico de cada unidade com os serviços de saúde oferecidos.

Imagem 5: Gravação dos sinais das UBS's



Fonte: Arquivo Pessoal do Projeto, 2024.

Imagem 6: Produção de vídeo das UBS's.



Fonte: Arquivo Pessoal do Projeto, 2024.

Na produção dos vídeos a inserção dos históricos das UBS's em Libras possibilita que a comunidade surda também compreenda onde pode ser atendida de acordo com suas necessidades, bem como os profissionais da saúde se

familiarizem com os termos em Libras próprios da saúde, o que auxiliam ambos os públicos nesse processo de inclusão. A gravação dos vídeos em Libras parte do pressuposto que para a comunidade surda, uma das principais ferramentas de inclusão é o reconhecimento da Libras por parte de toda a sociedade, a língua materna do povo surdo, reconhecida pela Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

A língua de sinais é uma das principais marca da identidade de um povo surdo, pois é uma das peculiaridades da cultura surda, é uma forma de comunicação que capta as experiências visuais dos sujeitos surdos, sendo que é esta língua que vai levar o surdo a transmitir e proporcionar-lhe a aquisição de conhecimento universal (Strobel, 2008, p. 44).

Assim, a importância das atividades desenvolvidas no âmbito do projeto parte do reconhecimento da efetivação do processo inclusivo, dando oportunidade para que os profissionais, bem como pessoas PcDs, vivenciem, de fato, o mundo inclusivo, conhecendo estratégias e ferramentas que podem potencializar a inclusão social, como conhecer a Língua Brasileira de Sinais, as tecnologias assistivas e de comunicação, visando mostrar como atender uma pessoa surda diversos setores públicos ou privados com acessibilidade.

O ser surdo apreende o mundo a sua volta por meio de suas experiências visuais e da Libras (Strobel, 2008), estes aspectos precisam ser considerados nos atendimentos de pessoas surdas na área da saúde. É notório a necessidade de ações voltadas para a atendimento de pessoas, bem como a implantação de projetos nesse sentido em Instituições de Ensino Superior, como forma de possibilitar desde a formação profissionais habilitados para o atendimento de pessoas com diferentes necessidades especiais.

Para Mazzu-Nascimento et al (2020, p. 2), “[...] a promoção da acessibilidade, no contexto das práticas de saúde, deve funcionar como um fator multiplicador dessa consciência, o que ampliará as possibilidades de construção de sociedades inclusivas”. Dessa forma, as TICs são ferramentas importantes que podem ser utilizadas visando o acesso a direitos e inclusão social, buscando desenvolver a independência e autonomia do indivíduo, sendo uma área interdisciplinar podendo ser utilizadas em qualquer âmbito, seja educação, saúde, assistência social, dentre outros (Galvão Filho, 2012; Thomé; Colling, 2018).

Como forma de superar barreiras, é importante que os profissionais da saúde estejam qualificados para a atendimento de pessoas surdas, assim como as UBS's e hospitais deveriam ter intérpretes de Libras que pudessem fazer a mediação da comunicação entre surdo e médico. Além disso, como afirma Mazzu-Nascimento et al (2020), por muitas vezes as pessoas surdas não utilizam as UBS's ou hospitais devido à falta de comunicação entre paciente surdo e profissionais da saúde e acabam por não buscar os serviços do Sistema Único de Saúde (SUS), por se sentirem excluídos de usufruírem desse direito, já que há

uma barreira na comunicação que não lhe permite serem entendidos, bem como compreenderem os profissionais da saúde.

As atividades desenvolvidas no projeto refletem uma realidade vivenciada e observada pelos próprios acadêmicos surdos em suas experiências quando buscam os serviços de saúde e por meio das atividades desenvolvidas pelo Núcleo de Acessibilidade, que recebe profissionais de instituições públicas e privadas das áreas de Educação, Saúde, Assistência Social, Judiciário, dentre outras com intuito de obter informações e formações acerca do processo de inclusão ou do atendimento às pessoas surdas. Essa é uma realidade que decorre do crescimento de um conjunto de medidas inseridas na legislação brasileira que vem garantindo o acesso e as indicações de necessidade de condições favoráveis para o atendimento adequado às pessoas com deficiência nos diversos âmbitos sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esperamos com as atividades aqui descritas contribuir para novas perspectivas que visem a valorização da Libras como forma de inclusão das pessoas surdas, partindo de iniciativas que visem cada vez mais a participação e atuação do surdo nos diferentes espaços sociais. Nossos objetivos propostos pretendem fomentar processos de formação e inclusão por meio de tecnologias para os profissionais da saúde, mas também abrangendo as áreas da Educação e Assistência Social, tendo como ferramenta o uso de tecnologias nesse processo formativo, considerando a realidade atual de um mundo conectado e digital.

Utilizando as tecnologias como forma que levar conhecimento acerca das especificidades e necessidades das pessoas com deficiência. Por meio das atividades descritas aqui mostramos como as tecnologias que podem ser empregadas no processo de formação dos profissionais da saúde para um atendimento mais adequado e adaptado das pessoas surdas. Ao possibilitar a inclusão social conseguimos também alcançar os pressupostos legislativos que visam o desenvolvimento da autonomia, participação social e cidadania das pessoas com deficiência, por meio de formações que buscam preparar profissionais e difundir práticas inclusivas a serem realizadas nas diversas esferas sociais.

Ao popularizar sinalários e outros materiais audiovisuais com a temática saúde conseguimos abranger também outros setores que podem se mostrar interessados em compreender a Libras. Enquanto instituição de ensino superior, o CESP/UEA cumpre seu papel ao se alicerçar no tripé que sustenta a universidade, pesquisa, ensino e extensão, apoiando iniciativas que tem o intuito de apresentar a sociedade em geral práticas inclusivas, ultrapassando os muros da universidade e se colocando à disposição da comunidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 62. ed. Brasília: Câmara dos Deputados/Edições Câmara, 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Diário Oficial da União, 2015.

BRASIL. **Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência**. Brasília: Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, 2023.

CAPOVILLA, Fernando C.; RAPHAEL, Walkiria D. **Cartilha de Libras em medicina e saúde**. 2. ed. Brasília, DF: Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, 2022.

GALVÃO FILHO, Teófilo. Tecnologia Assistiva: favorecendo o desenvolvimento e a aprendizagem em contextos educacionais inclusivos. In: GIROTO, Claudia Regina Mosca; POKER, Rosimar Bortolini; OMOTE, Sadao (org.). **As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas**. Marília/SP: Cultura Acadêmica, p. 65-92, 2012.

GORI, Adriana Ferreira; CORRÊA, Vinicius de Freitas; GALON, Tanyse. A inclusão da comunidade surda por meio das tecnologias de informação e comunicação no espaço virtual. **Revista UNAERP**, Ribeirão Preto, v. 11, p. 105-120, jan./ago. 2019.

MARTINS, Gabriela Gomes **Tecnologias digitais e(m) práticas de formação continuada**: a pesquisa ação colaborativa como estratégia de ampliação do conhecimento. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2022.

MAZZU-NASCIMENTO, Thiago et al. Fragilidade na formação dos profissionais de saúde quanto à Língua Brasileira de Sinais: reflexo na atenção à saúde dos surdos, **Audiol Commun Res**, São Paulo, n. 25, p. 1-9, 2020.

SILVA, Eliane de Moura. Formação continuada e as novas tecnologias da informação e comunicação. SOUZA, Robson Pequeno de. **Teorias e práticas em tecnologias educacionais**. Campina Grande: EDUEPB, 2016.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Editora UFSC, 2008.

THOMÉ, Luciane; COLLING, Juliane. O uso de recursos tecnológicos digitais na promoção da aprendizagem de pessoas com deficiência. **Revista Connect Ead**, Itapiranga, n. 1, p. 69-89, 2018.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE ALUNOS COM CEGUEIRA OU BAIXA VISÃO NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE HUMAITÁ/AM

Andressa Santos Figueiredo¹

Jusiany Pereira da Cunha dos Santos²

1. INTRODUÇÃO

É sabido que a cegueira ou baixa visão nas escolas afetam de maneira significativa a alfabetização e o letramento dos alunos. Partindo dessa linha de investigação, o objetivo desta pesquisa foi analisar a estruturação dos atendimentos aos alunos com deficiência visual no AEE - Atendimento Educacional Especializado - das escolas municipais em Humaitá/AM, a fim de identificar as escolas que atendem alunos com cegueira ou baixa visão e como são os atendimentos realizados neste setor especializado em alunos com deficiência.

Para tanto, conforme a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, em seu Art. 2º, considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições, necessitando, portanto, de apoio ou suporte para realizar tarefas na sala de aula ou em ambientes externos à escola.

A alfabetização e o letramento de alunos com cegueira ou baixa visão são assuntos a serem debatidos no âmbito das escolas municipais e na sociedade, pois, junto ao tema, está o envolvimento de fatores que contribuem de maneira significativa para o desenvolvimento dos alunos.

De acordo com Marta Gil (2000), os graus de visão abrangem várias possibilidades que vão desde a cegueira total até a visão perfeita, na qual o aluno enxerga completamente. Aprofundando-se nessa definição, a expressão ‘deficiência visual’ refere-se ao espectro relacionado à cegueira e à visão subnormal, que é quando o aluno tem baixa visão. Ou seja, existem fatores que

1 Graduanda do 8º período do Curso de Licenciatura em Letras - Português e Inglês, na Universidade Federal do Amazonas - UFAM, andressafigueiredo264@gmail.com.

2 Doutora em Educação em Ciências e Matemática – PPGECM da REAMEC - Polo UEA. Mestre em Educação pelo PPGE – UNIR/RO. Professora Adjunta do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). ID Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4005803664864239> . ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9054-5546> . E-mail: jusysantos41@yahoo.com.

contribuem para dificultar o campo visual do aluno, tais como iluminação e sensibilidade a contrastes.

Apontamos o campo visual como a principal fonte de aprendizagem, pois é a partir dele que se podem adquirir percepções sobre o mundo e o ambiente. A esse respeito, a visão “[...] é o canal mais importante de relacionamento do indivíduo com o mundo exterior. Tal como a audição, ela capta registros próximos ou distantes e permite organizar, no nível cerebral, as informações trazidas pelos outros órgãos dos sentidos” (Marta Gil, 2000, p. 07). Esses estímulos são essenciais para o cérebro na organização das informações e na definição da realidade perceptível das pessoas, de forma individualizada.

Em relação à cegueira, Castro (2013) e Santos (2014) descrevem que, na Idade Média, não apenas a cegueira, mas ser deficiente era sinônimo de estar sendo castigado, ser amaldiçoado ou ato de vingança dos deuses. Por esse motivo, pessoas com alguma deficiência eram tratadas com repressão na sociedade e tinham suas vidas ceifadas por atos de injustiça e desumanização.

Para corroborar, Roma (2018) fala que historicamente a sociedade reservou às pessoas com deficiência um lugar de discriminação e exclusão, e a partir dos modelos sociais as pessoas são alvos de julgamentos, para considerar se são “normais” ou “anormais”, porque não atendem aos padrões de regularização social vigente.

Na idade média as pessoas com alguma deficiência ou doença contagiosa foram enclausuradas, Santos (2022) descreve que ficavam em instituições de caridade, nos mosteiros, e ou manicômios. Estavam fadados a morte, pois perdiam sua dignidade, não podendo conviver com a sociedade e muito menos com seus familiares.

Posto isso, Marta Gil (2000) corrobora que a cegueira pode ser adquirida, ou seja, pode ocorrer desde o nascimento. Da mesma forma, a pessoa que nasce com o sentido da visão e o perde mais tarde guarda memórias visuais e consegue lembrar de imagens, luzes e cores já vistas. Em contraste, quem nasce sem visão não pode formar memória visual e, portanto, não possui lembranças visuais.

É a partir dessas informações que observamos a necessidade de inclusão, nas escolas, dos alunos que precisam aprender ou ressignificar seus conceitos de mundo a partir de uma nova ótica: a ótica da inclusão. Os professores nas escolas iniciam uma tarefa primordial, que é a variação de métodos e a utilização de estratégias adequadas para o contexto de formação do aluno, explorando questões auditivas e táteis, assim como o aprimoramento de seus conhecimentos por meio de cursos ou especializações, para que possam se inserir no contexto das necessidades dos alunos.

Nessa perspectiva, pretendemos conhecer melhor as estratégias e o funcionamento do AEE nas escolas municipais de Humaitá/AM e como

estas impactam o desenvolvimento dos alunos na sala de aula. Esperamos que esta pesquisa possa contribuir para suscitar discussões sobre a importância do AEE nas escolas do município, bem como para a verificação dos avanços e necessidades dos educandos no ambiente escolar.

2. A FORMAÇÃO DOS DOCENTES: ATENDIMENTO AOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL E O PAPEL DA FAMÍLIA

A formação docente é um tema recorrente quando nos referimos ao atendimento especializado para atender alunos com deficiência no AEE, assim como as práticas e dinâmicas exercidas na sala de aula, com o uso de recursos adequados ou a própria adequação às necessidades dos alunos. É evidente que se cobra do profissional na sala de recursos tarefas com a expectativa de suprir as necessidades e carências existentes dentro da escola, como se o definidor do desenvolvimento do aluno com cegueira ou baixa visão fosse apenas designado ao professor da sala de recursos.

Nesta perspectiva, se nota a cobrança existente em questão de desempenho dos professores, a necessidade de cursos de formação continuada, especializações no que tange às deficiências dos alunos, mas sem o devido investimento, e por sua vez este fator influencia na metodologia e método de ensino do professor e posteriormente o desenvolvimento dos alunos, porque o professor se torna limitado em questão do que usar, como usar e de que maneira planejar uma determinada atividade específica para o discente alvo do ensino.

Nesta perspectiva, de acordo com Santos (2009, p. 255), a escola é um espaço onde coexistem diversos atores que auxiliam os alunos:

[...] que se situam não apenas no espaço da escola, mas também fora dela, em contextos que envolvem a comunidade escolar, a família e outros grupos sociais. Como aprendizes, professores, alunos, funcionários da escola, familiares, estarão convivendo e construindo de forma conjunta o cotidiano da escola, cada um e todos ao mesmo tempo imprimindo a sua marca pessoal e coletiva (Santos; Galvão; Araújo, 2009, p. 255).

Referente ao desenvolvimento do aluno, se nota que este não ocorre apenas na sala de aula, mas em outros ambientes, tais como, relacionando-se com família e com quaisquer outros grupos que o aluno tenha contato. A escola a qual o aluno frequenta é vista como essencial no quesito ensino e aprendizagem, mas o ambiente exterior a escola também deve ser levada em consideração, assim como o meio social e a família. A família é o primeiro contato que a criança estabelece e passa a aprender questões de interação, fala e comunicação.

Dessa maneira, Ross (2004, p. 206), corrobora que o desenvolvimento e aprendizagem do aluno podem:

[...] propiciar experiências positivas. O caráter positivo de nossas experiências é a marca vital de nosso pertencimento. Não há pertencimento sem a formação de vínculos sociais com a família, com a escola e com a cultura a qual ajudamos a construir.

O relacionamento entre o aluno e a família é visto como primordial, e é a partir dele que as crianças adquirem noções de comportamento e esses comportamentos irão refletir dentro do ambiente escolar. Por outro lado, o professor e a escola serão os aperfeiçoadores desses comportamentos, e não os únicos responsáveis pelo desenvolvimento do aluno com cegueira ou baixa visão.

Ainda assim, em relação a família no que tange ao acompanhamento do aluno na escola, os pais por vezes deixam seus filhos na escola e esperam que os professores lhes ensinem tudo, e acabam esquecendo o principal, que é fazer o acompanhamento do desenvolvimento dos alunos na escola, ou até então, solicitar que seus filhos tenham atendimentos especializados além do que é ofertado pelo AEE.

No que se refere o atendimento especializado, de acordo com a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em seu Capítulo V, em relação a educação especial, Art. 58, a educação especial deve ser ofertada preferencialmente para alunos da rede regular de ensino, que segundo a Lei, os alunos portadores de necessidades especiais, precisam de acompanhamento:

§1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial.

§2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular.

Para a definição de cegueira e baixa visão usamos a Portaria nº 3.128 (Brasil, 2008), que estabelece pareceres sobre as duas temáticas abordadas, tais como:

§ 1º Considera-se pessoa com deficiência visual aquela que apresenta baixa visão ou cegueira.

§2º Considera-se baixa visão ou visão subnormal, quando o valor da acuidade visual corrigida no melhor olho é menor do que 0,3 e maior ou igual a 0,05 ou seu campo visual é menor do que 20º no melhor olho com a melhor correção óptica (categorias 1 e 2 de graus de comprometimento visual do CID 10) e considera-se cegueira quando esses valores encontram-se abaixo de 0,05 ou o campo visual menor do que 10º (categorias 3, 4 e 5 do CID 10).

Corroborando para as definições, entendemos que para melhor acompanhamento dos filhos, é necessário ter atendimentos especializados com profissionais da área da saúde, para definir o grau do campo visual do aluno ou atestar a sua cegueira total. A baixa visão é o comprometimento de uma parte da visão, que com o auxílio de óculos, fontes ampliadas, materiais especializados

o aluno consegue ter seu desenvolvimento na sala de aula, ao contrário da cegueira, que é a perda total da visão, reafirmando o suporte da máquina *Braille* para a aprendizagem ou atividades com alto relevo.

Conforme Amiralian (2004, p. 21) “A baixa visão é considerada uma dificuldade visual de graus variáveis, que causa incapacidade funcional e diminuição do desempenho visual”. Neste sentido, existem alunos com baixa visão e cegueira nas escolas, e estes necessitam de atendimentos especializados, suporte de professores, para que seu desenvolvimento no ambiente escolar seja pleno e atenda suas reais necessidades.

3. METODOLOGIA

Utilizando a metodologia qualitativa, que segundo Denzin e Lincoln (2006), consiste em um conjunto de diversas práticas materiais e de interpretação, que irão dar visibilidade no mundo, que são sujeitas a transformações e diversas representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as imagens e gravações. Sendo assim, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalística e interpretativa do *lôcus* de pesquisa, fazendo o pesquisador estudar o ambiente pesquisado e tentar interpretar os fenômenos que acontecem.

Partindo dessa definição, em contato com o ambiente investigado. A pesquisa foi realizada no município de Humaitá/AM, e contou com procedimentos técnicos de definição do referencial teórico, para conhecer mais sobre as definições e conceitos a serem explorados na pesquisa.

Por conseguinte, a elaboração de um questionário semiestruturado, que foi aplicado com os professores do AEE que trabalham com alunos com cegueira ou baixa visão. Para aporte teórico no embasamos em Minayo (2012, p. 76), reafirmando que as etapas para realização do trabalho de campo podem compreender que:

São as perguntas que fazemos para a realidade, a partir da teoria que apresentamos e dos conceitos transformados em tópicos de pesquisa que nos fornecerão a grade ou a perspectiva de observação e de compreensão. Por tudo isso, o trabalho de campo, além de ser uma etapa importantíssima da pesquisa, é o contraponto da teoria social.

A interpretação do *lôcus* da pesquisa é individual de cada pesquisador, que a partir do campo investigado que se elabora estratégias para finalização da pesquisa. Neste sentido, a análise dos dados resultará em uma compreensão específica, a partir das pesquisas bibliográficas, de leis, decretos, revistas e periódicos relacionados à temática investigada. Como segundo ponto de investigação, iniciou-se a pesquisa de campo por meio da observação, anotações sobre o meio e por fim a aplicação do questionário aos professores do AEE, que atendem os alunos com cegueira ou baixa visão.

Os dados para iniciação da pesquisa partiram da coleta de informação na Secretaria Municipal de Educação (SEMED), que ocorreu com a listagem das escolas que atendem alunos com cegueira ou baixa visão, em seguida foram elaboradas algumas questões para o questionário.

No que tange às escolas, a primeira identificada foi a Escola Municipal Dom Bosco, com existência de 4 alunos que se enquadram nos parâmetros da pesquisa, estes tendo faixa etária entre 09 e 12 anos, subdivididos no turno matutino e vespertino, mas com oscilação entre as séries 3º, 5º, 6º e 8º ano.

Para finalização da pesquisa, foram investigadas 2 (duas) escolas municipais, a Escola Municipal Dom Bosco e Escola Municipal Irmã Carmem, com a aplicação de 4 questionários com 8 (oito) perguntas no total, para duas professoras de cada respectiva escola e por fim foi feita a interpretação das informações coletadas.

4. RESULTADOS

4.1 *Lócus e sujeitos da pesquisa*

A pesquisa foi iniciada no ano de 2023 com a investigação sobre quais escolas da rede municipal atendiam alunos com cegueira ou baixa visão no município. Posto isto, decidimos por aplicar questionários em 2 (duas) escolas municipais de Humaitá/AM que atendem alunos com cegueira ou baixa visão, por conta do tempo estimado para elaboração e interpretação dos resultados. Sendo assim, conseguimos obter as informações das escolas na Secretaria Municipal de Educação (SEMED) acerca do ambiente investigado. Neste sentido, verificou-se estas escolas como as que atendem alunos com cegueira ou baixa visão:

Tabela 1 - Identificação das escolas e quantidade de alunos

Nº	Nome da Instituição	Quantidade de alunos com DV
01	Creche Municipal Professora Linda Lúcia de S. Miranda	01 Cegueira
02	Escola Municipal Dom Bosco	04 Baixa-visão
03	Escola Municipal Edmee Monteiro Brasil	01 Baixa- visão
04	Escola Municipal Gilberto Mestrinho	02 Baixa- visão
05	Escola Municipal Irmã Carmem	05 Baixa- visão 01 Cegueira
06	Escola Municipal Rosa de Sarom	02 Baixa- visão
07	Escola Municipal Tancredo Neves	03 Baixa- visão
08	Escola Municipal Fluvial Osmarina Melo de Oliveira	01 Baixa- visão
09	Escola Municipal Vereador Manoel de Oliveira Santos	01 Baixa- visão
10	Escola Municipal José de Souza Mota (km 19)	01 Baixa- visão

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras (2023).

É possível aferir que, de acordo com a linha de investigação do ano de 2023, no município havia 10 escolas e todas elas atendiam alunos com cegueira ou baixa visão, com um total de 22 alunos, sendo 14 com laudo e 08 não possuíam laudo médico. Assim sendo, dos 22 alunos, 02 discentes têm cegueira e os outros 20 restantes baixa-visão, e das escolas apontadas três delas encontram-se localizadas no interior do município, sendo a escola nº 08 - Escola Municipal Fluvial Osmarina Melo de Oliveira, escola nº 09 - Escola Municipal Vereador Manoel de Oliveira Santos e por fim a escola nº 10 - Escola Municipal José de Souza Mota (km 19).

Em contraposto a segunda tabela do ano de 2024, exposta abaixo:

Tabela 2 - Identificação das escolas e quantidade de alunos

Nº	Nome da Instituição	Quantidade de alunos com DV
01	Escola Municipal Dom Bosco	04 Baixa-visão
02	Escola Municipal Edmee Monteiro Brasil	01 Cegueira
03	Escola Municipal Gilberto Mestrinho	02 Baixa- visão
04	Escola Municipal Irmã Carmem	03 Baixa- visão 02 Cegueira
05	Escola Municipal Fluvial Osmarina Melo de Oliveira	01 Baixa- visão
06	Escola Municipal José de Souza Mota (km 19)	01 Baixa- visão
07	Escola Municipal José Cezário Meneses de Barros	01 Baixa-visão

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras (2024).

Na tabela exposta, se nota a diminuição do número de escolas que atendem alunos com cegueira ou baixa visão, que no ano de 2023 era composta por 10 escolas e agora em 2024 identificamos 7 escolas que atendem os alunos no município, assim como uma diminuição na quantidade de alunos de 22 para 15. Destes, 11 alunos possuem laudo médico e os 04 restantes não possuem. Em contraposto, agora no ano de 2024, identificamos 03 alunos com cegueira e os 12 restantes com baixa visão.

Assim como, as escolas identificadas e que fazem parte do interior do município são apenas citadas, pois o foco de investigação são as da zona urbana, por conta da dificuldade de acesso às demais escolas.

Conforme as análises, observamos uma redução de 30% no número de escolas que atendem alunos com cegueira ou baixa visão, o que pode ser alvo de investigação em outras pesquisas futuras.

Em relação ao cenário educacional, é possível imaginar e suscitar que os professores devem buscar entender quais práticas são adequadas para o contexto de cada aluno e em relação a seus níveis de dificuldade. Sendo assim, nos momentos de ir a campo, foi perceptível os desafios enfrentados pelos

professores no AEE, tais como, falta de materiais, pouca assiduidade dos alunos e assim como o incentivo mínimo dos pais.

Vislumbramos a importância dos saberes educacionais, formação continuada dos professores e bem como a importância das informações coletadas nesta pesquisa, que poderá servir como suporte para atuais professores, pesquisadores e aqueles que pretendem atuar na área da educação.

Corroboramos que o professor do AEE tem como função auxiliar os alunos com cegueira ou baixa visão e durante este período sofre uma série de dificuldades. Para esta pesquisa, inicialmente foram realizadas leituras de referenciais teóricos, seguido de coletas das informações por meio de observação e aplicação de questionário.

Partindo da aplicação dos questionários foram aplicados 4 (quatro) em 2 (duas) escolas, sendo a Escola Municipal Dom Bosco e Escola Municipal Irmã Carmem.

4.2 Ouvindo Vozes: no chão da escola

Etapa de construção dos dados, com as visitas a campo, tivemos a oportunidade de observar como funciona o processo de planejamento das atividades, confecção de materiais. Neste período, foi possível identificar alguns dos conceitos estudados durante o período de graduação, nas aulas de prática, assim como nos momentos de orientação do PIBIC.

Reconhecemos a importância do profissional docente e de seus desafios ao longo das atividades realizadas no AEE, esses professores que por vezes são negligenciados ou desvalorizados, por conta da máxima expectativa que é posta sobre eles.

Consideramos que o objetivo principal dos professores no AEE é de apoio aos alunos com cegueira ou baixa visão, e que com o devido investimento as atividades podem ser mais práticas e eficazes. Por conseguinte, no dia 25 de abril ocorreu a aplicação da segunda parte da pesquisa, com os professores das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), que observaram como necessidade a compra de materiais adaptados, a formação continuada aos professores e valorização destes profissionais.

Notamos como principal dificuldade, a resistência de alguns professores em buscar apoio no AEE, e isto às vezes acaba fazendo com que mais desafios sejam enfrentados pelas professoras.

4.3 Conhecendo melhor essas vozes

Para o início da investigação, foi realizada uma sondagem do ambiente escolar para que pudéssemos aferir os resultados no final da pesquisa. Assim sendo, foram feitas 8 (oito) perguntas semi estruturadas aos professores, utilizando a abordagem qualitativa. Participaram da pesquisa 4 (quatro) professores, identificados entre P1, P2, P3 e P4, de duas escolas distintas: E1 e E2, e das 8 (oito) perguntas apresentaremos a análise de 3 (três) perguntas.

A partir da entrevista conseguimos identificar as respostas com base na experiência de cada professor, com respostas semelhantes entre eles. A primeira pergunta desenvolvida pela pesquisadora foi se os professores “havia feito algum curso sobre deficiência visual, cegueira ou baixa visão?”, com a obtenção das seguintes respostas:

E1 - P1: Não fez ou participou de nenhum curso.

E1 - P2: Curso de capacitação no site “só educador”, curso de Libras na UFAM, curso para auxiliar alunos com deficiência intelectual e autismo.

E2 - P3: Não.

E2 - P4: Não. Fez uma especialização com recursos próprios para atender alunos com todas as deficiências.

Aferimos que os professores do AEE em sua maioria não têm formação continuada e é necessário que estes busquem para melhorar a qualidade de ensino ofertada aos alunos. Sendo assim, de acordo com Lima (2019), o professor precisa que seus conhecimentos sejam expandidos de acordo com os anos de sua formação, ou seja, uma formação contínua e continuada, para que os conhecimentos sejam adquiridos de maneira progressiva e sistemática, para inovar e vencer desafios.

Em continuidade, em relação aos recursos utilizados pelos professores, assim como aos atendimentos e adaptação para os alunos, com foco em identificar quais recursos fornecem uma visão detalhada dos métodos empregados, chegamos ao questionamento sobre “quais recursos você utiliza para aplicação dos atendimentos no AEE? (equipamentos, jogos, relevo, etc...)”. Dessa maneira foi obtido as seguintes respostas:

E1 - P1: Uso de atividades com a fonte ampliada, uso de recursos pedagógicos, jogos, computador com vídeos.

E1 - P2: Uso de papelão, TNT, madeira, cascas de ovos, espaço sensorial, com espaço de textura, de forma.

E2 - P3: Utilização de jogos, uso da máquina *braille* e atividades de alto relevo feitas por meio da cola no papel de atividades.

E2 - P4: Uso da máquina *braille*, adaptações de jogos, cola alto relevo, barbante.

No que se refere ao uso de computadores com vídeos é evidente o uso das tecnologias digitais, tais como, tecnologia assistiva, conceito amplamente

atual que define a utilização de serviços online e por meio do computador, assim como pelo site *Robobralle*³, que de acordo com o site permite converter textos online para voz, o que facilita a aprendizagem do aluno, especialmente por ser na língua materna do aluno.

Desta forma, faz-se necessário investigar a respeito das dificuldades existentes nas escolas para que os professores possam atender os alunos com cegueira ou baixa visão, sendo assim, chegamos à seguinte questão “existe alguma dificuldade ou desafio para atender aos alunos com cegueira ou baixa-visão no AEE? Se sim, aponte qual ou quais são?”, por este motivo é possível salientar a relevância e o que pode causar melhoria nos atendimentos dos alunos.

No entanto, obtemos as respostas de que os professores P1, P2, da escola E1 não sentem dificuldades em atender os alunos, mas ainda assim, veem como desafio a assiduidade dos discentes, conjuntamente a dificuldade de inclusão dos alunos com baixa visão, pois estes no período das aulas sofrem com a ocorrência de práticas de *bullying* cometidos por outros alunos.

Neste sentido, podemos correlacionar possivelmente as faltas dos alunos com essa prática dentro do ambiente escolar, algo que pode e deve ser investigado com mais aprofundamento, para que se tenha a melhoria do ensino ofertado de forma igualitária para todos os alunos.

E1 - P1: Não sente nenhuma dificuldade e ainda não viu nenhum desafio, mas os alunos faltam muito.

E1 - P2: Não possui dificuldades, mas os dois alunos que têm baixa-visão têm muita vergonha de usar óculos por causa de *bullying*.

E2 - P3: Não tem nenhuma dificuldade.

E2 - P4: A dificuldade às vezes é a falta de materiais; quando não há material apropriado, adaptamos a atividade.

Posto isto, na escola E2, o professor P3 aferiu que não sente dificuldade em atender os alunos, mas em comparação com a resposta do professor P4, se nota uma contradição inerente na resposta dos professores, porque ambos trabalham dentro do mesmo núcleo e atendem os alunos da mesma escola, enquanto o P3 não sente dificuldade, o P4, afirmou que existe a falta de materiais apropriados, o que impacta de forma significativa no atendimento dos alunos com cegueira ou baixa visão.

Em resumo, as respostas obtidas evidenciam que o ensino para alunos com cegueira ou baixa visão requer investimentos e mudanças significativas para atender adequadamente às necessidades desses alunos. Além disso, é crucial que os pais se envolvam mais ativamente no acompanhamento de seus filhos e na exigência de melhores condições educacionais.

3 <https://biblioteca.pucrs.br/recursos-tecnologicos/tecnologia-assistiva-para-pessoas-com-deficiencia-visual/>

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos a partir da investigação do funcionamento dos atendimentos realizados no AEE - Atendimento Educacional Especializado no município de Humaitá/AM, que os atendimentos funcionam de acordo com a necessidade das escolas.

Destarte, os professores fazem os atendimentos dos alunos necessitam de formação continuada, e vale ressaltar que os que possuem alguma especialização é unicamente oriunda de recursos próprios.

Assim como, a escola e professores precisam estar alinhados com a família dos alunos discentes, no acompanhamento de seus filhos. Com esta pesquisa, foi possível vislumbrar um espírito mais crítico e articulador sobre as práticas e atividades existentes no AEE.

Portanto, concluímos que com a realização desta pesquisa foi possível compreender os entornos do funcionamento do AEE, elaboração de atividades e necessidades de mudanças existentes no núcleo.

Esperamos que essa investigação possa contribuir com as discussões acerca da inclusão de alunos com deficiência visual nas escolas de Humaitá/AM, vislumbramos que há um campo em aberto para estas investigações considerando que a realidade das escolas do Sul do Amazonas pode ser bem diferente dos grandes centros, conforme destaca Rodrigues e Santos (2024). Daí a necessidade de pesquisas e investigações que descortinem como é a inclusão na região Norte e que sejam de fato da Região Amazônica.

REFERÊNCIAS

AMIRALIAN, Maria Lúcia Toledo Moraes. **Sou cego ou enxergo?** As questões da baixa visão. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/zrbZkRsyxJTVdv4BgXP8zVw/?format=pdf>. Acesso em: 10 fev. 2024.

BRASIL - **A Construção do Conceito de Número e o Pré-Soroban.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Brasília, 2006.

____. **LEI nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Cap. V. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/19394.htm. Acesso em: 23 out. 2024.

____. **LEI nº 13.146**, de 06 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 23 out. 2024.

CASTRO, H. V. Educação Especial e Inclusão de Pessoas com Deficiência na Escola: Um Olhar Histórico – Social. Disponível em:

<http://anaisdosimposio.fe.ufg.br/up/248/o/1.4.27.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2023.

DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. **Introdução:** a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Orgs.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

LIMA, Francisdalva Barbosa. **A formação de professores para atuarem com o surdo.** Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 04, Ed. 06, Vol. 02, pp. 05-19, Junho de 2019.

Marta Gil (org.). **Deficiência visual.** – Brasília: MEC. Secretaria de Educação a Distância, 2000. 80p.

MINAYO, C. de S. **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 29 ed.- Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

RODRIGUES, M. D.; SANTOS, J.P.C. Educação e Inclusão: Os Desafios da Docência em Escolas Municipais no Sul do Amazonas. *Revista Contribuciones a Las Ciencias Sociales*. São José dos Pinhais. Vol. 17 No. 7, p.1-15,2024. Disponível em: <https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/8052> . Acesso em: 22 jun. 2024.

ROMA, Adriana de Castro. Breve histórico do processo cultural e educativo dos deficientes visuais no Brasil. *Revista Ciência Contemporânea*, Taubaté, v. 4, n. 1, p. 1-15, jun. 2018. Mensal. Disponível em: https://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20190426090505.pdf. Acesso em: 23 out. 2024.

ROSS, P. R. Conhecimento e aprendizado cooperativo na inclusão. In: **Educar em Revista**. Curitiba, PR: UFPR, n. 23, 2004, p. 203-224.

SANTOS, M. J.dos; GALVÃO, N. de C. S. S.; ARAÚJO, S. C. de. **Deficiência visual e surdocegueira.** In: Díaz, Félix et al. *Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas*. Salvador: Edufba, 2009. Cap. 4. p. 255-264. Disponível em: <https://www2.ufff.br/nai/> . Acesso em: 10 fev. 2024.

SANTOS, Jusiany Pereira da Cunha dos. **Os desafios da formação docente na aprendizagem dos alunos com surdez da rede municipal de Ji-Paraná-RO.** Dissertação de Mestrado.187f. PPGE/UNIR, 2014.

SANTOS, J. P. C. **Relações entre ensino de Ciências e Matemática e minorias sociais na Amazônia:** Contribuições dos egressos da terceira turma da Reamec. 227f. Tese (doutorado em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Mato Grosso, Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Cuiabá/MT, 2022.

DESAFIOS E ESTRATÉGIAS NO ENSINO DE ESTATÍSTICA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE HUMAITÁ-AM¹

Ana Maria Amaral Cunha²

Jusiany Pereira da Cunha dos Santos³

Janeide Lima Alecrim⁴

INTRODUÇÃO

A deficiência visual (DV) é uma condição que afetou milhões de pessoas ao redor do mundo, influenciando não apenas a capacidade de enxergar, mas também a interação dos indivíduos com o ambiente e sua percepção do mundo. No contexto educacional, alunos com DV enfrentam desafios adicionais, especialmente no desenvolvimento acadêmico e social, o que impacta negativamente seu desempenho escolar e sua integração. Esses alunos frequentemente se deparam com barreiras no acesso a recursos didáticos adequados, limitando suas oportunidades de aprendizado.

Durante a graduação, a pesquisadora ao participar dos estágios e projetos de extensão, teve a oportunidade de vivenciar essas dificuldades diretamente no ambiente escolar, o que por sua vez despertou seu interesse em pesquisar e desenvolver soluções voltadas à inclusão, particularmente no ensino de matemática e estatística para alunos com DV. Essa pesquisa é fruto do seu trabalho de conclusão

1 Esta pesquisa é parte do Trabalho de Conclusão de Curso apresentado em julho de 2024 como requisito avaliativo para obtenção do título de graduação.

2 Graduada do Curso de Ciências: Matemática e Física da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). E-mail: anaamaralcunha@gmail.com.

3 Professora Adjunta no Instituto, de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA/UFAM). Doutora em Educação em Ciências e Matemática pela Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática (PPGCEM- REAMEC). Orientadora do TCC. Pesquisadora no Grupo de Pesquisa em Formação de Professores e Ensino de Ciências. E-mail: jusiany.santos@ufam.edu.br.

4 Professora Adjunta no Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA/UFAM), Doutora em Ensino e Divulgação das Ciências pela Faculdade de Ciências da Universidade do Porto. Coorientadora do TCC. E-mail: janeide_lima@ufam.edu.br.

de curso (TCC), como requisito avaliativo no curso de Graduação em Ciências: matemática e física, no Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA) *campus* da Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

A estatística, sendo uma área que envolve a coleta, organização, análise e interpretação de dados, geralmente representados graficamente, apresentou obstáculos particulares para alunos com deficiência visual. Entretanto, com a implementação de estratégias pedagógicas adaptativas e recursos didáticos inclusivos, foi possível promover um ensino eficaz que permitiu a participação plena desses estudantes.

D'Ambrósio (1996) argumentou que o professor deveria adotar uma postura de pesquisador, buscando compreender as necessidades específicas dos alunos e explorando as melhores estratégias adaptativas. Nesse sentido, o uso de materiais didáticos concretos foi fundamental, conforme destacado por Sviech (2009), especialmente para o ensino de matemática a alunos com DV, beneficiando esses estudantes.

Este trabalho, portanto, focou-se em explorar as barreiras enfrentadas no ensino de estatística para alunos com DV e em propor soluções que os capacitassem a desenvolver habilidades estatísticas, superando as limitações impostas por sua condição. Além disso, procurou-se conscientizar os educadores sobre a importância de inovar em suas práticas pedagógicas, de forma a atender não apenas os alunos com DV, mas a melhorar o processo de ensino-aprendizagem para todos.

Apesar dos avanços nas pesquisas sobre educação inclusiva, havia uma lacuna significativa no que diz respeito ao ensino de estatística para alunos com deficiência visual. Em comparação com outras áreas da educação matemática, observou-se uma carência de estudos específicos que explorassem as melhores práticas e recursos mais eficazes para essa população. Gil (2000) e Borges (2016) enfatizaram a necessidade de adaptação dos materiais didáticos e a criação de ambientes de aprendizado acolhedores que promovessem a inclusão.

Há ausência de conhecimento representou uma oportunidade para o desenvolvimento de abordagens inovadoras, visando atender às necessidades de alunos com DV. Nesse sentido, este estudo não se limitou a identificar os desafios, mas propôs soluções práticas e adaptadas, como o uso de materiais táteis e atividades sensoriais, que facilitaram a compreensão dos conceitos estatísticos.

A relevância desta pesquisa foi além de preencher a lacuna existente nas investigações acadêmicas. O objetivo foi proporcionar ferramentas tangíveis para os educadores e, ao mesmo tempo, garantir que os alunos com deficiência visual fossem incluídos de forma efetiva nas aulas de estatística. Conforme Naves (2011), a criatividade do professor foi essencial para promover atividades lúdicas

e interativas que engajassem os sentidos dos alunos, garantindo um aprendizado mais acessível e significativo. O impacto da inclusão no processo de ensino não se restringiu ao ambiente escolar, pois preparou esses estudantes para uma participação mais ativa na sociedade. Assim, este trabalho contribuiu para a construção de um ambiente de aprendizado inovador e inclusivo, que valorizou a diversidade e promoveu o desenvolvimento integral de todos os alunos.

METODOLOGIA

A pesquisa foi conduzida por meio de uma abordagem qualitativa, com foco em um Estudo de Caso de acordo com os estudos de Minayo (2007), centrada na construção e avaliação de materiais didáticos inclusivos voltados para o ensino de estatística a alunos com deficiência visual. A metodologia adotada incluiu a elaboração de um plano de aula especificamente projetado para atender às necessidades desses alunos, visando promover uma compreensão mais profunda dos conceitos estatísticos.

Nesse sentido, a pesquisa qualitativa adotou um Estudo de Caso que requereu uma investigação minuciosa e detalhada com um número restrito de elementos de pesquisa, visando alcançar uma compreensão abrangente, conforme sugerido por Gil (2008). O uso do estudo de caso como uma abordagem metodológica conferiu ao estudo “algo singular, que tenha um valor em si mesmo” como destacado por Lüdke e André (1986, p. 17).

Por meio da pesquisa qualitativa e da metodologia do Estudo de Caso, buscou-se atingir os objetivos propostos, que envolveram a análise das dificuldades e dos aspectos positivos dos materiais adaptados para o ensino de conceitos estatísticos a alunos com deficiência visual no Ensino Fundamental II, em uma escola municipal de Humaitá, Amazonas.

Para identificar os interesses e desafios que os alunos enfrentam no aprendizado da disciplina, foram realizadas entrevistas com os alunos identificados como A1 e A2, garantindo assim o anonimato desses participantes. As entrevistas se mostraram um componente crucial da metodologia, pois permitiram que os alunos expressassem suas opiniões sobre os materiais didáticos existentes e suas preferências em relação a novas abordagens. A escolha do tema da previsão do tempo, que emergiu desse diálogo, alinha o aprendizado a uma experiência cotidiana, essencial para a motivação e o engajamento dos estudantes.

ALGUNS RESULTADOS: CONSTRUINDO PRÁTICAS INCLUSIVAS

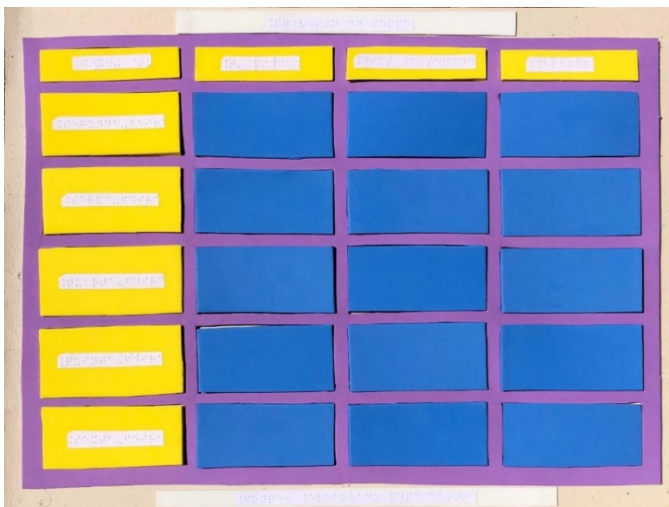
As atividades foram planejadas para serem executadas em um ambiente propício ao aprendizado, como a sala de recursos, onde os alunos pudessem se sentir à vontade para interagir com os materiais e desenvolver suas habilidades de forma colaborativa. O plano de aula foi estruturado para um período de 135 minutos e incluiu etapas de pesquisa, digitação em Braille e organização de dados, oferecendo aos alunos a oportunidade de se envolver ativamente no processo de aprendizado.

A decisão de desenvolver materiais táteis adaptados, em vez de adaptar os já existentes, foi fundamentada na necessidade de promover uma experiência de aprendizado dinâmica e atraente. Observações da professora e dos alunos indicaram que atividades anteriores, baseadas em temas repetitivos, eram percebidas como monótonas e desinteressantes. Assim, a construção de tabelas e gráficos específicos sobre a previsão do tempo, utilizando EVA em diferentes espessuras, proporcionou uma abordagem inovadora e envolvente.

O material desenvolvido incluiu duas tabelas e dois gráficos que possibilitaram a exploração das variáveis meteorológicas, como temperatura máxima e mínima, além de aspectos subjetivos da sensação térmica. As tabelas foram projetadas com colunas que facilitam a inserção e organização de dados, e as informações foram complementadas com representações visuais que estimulam a imaginação dos alunos, permitindo-lhes interagir de forma significativa com o conteúdo.

A construção dos materiais didáticos foi baseada nas informações coletadas durante as entrevistas, com foco na criação de recursos táteis que propiciassem uma interação rica e significativa. Optou-se por desenvolver novos materiais, ao invés de adaptar os já existentes, uma vez que muitos recursos disponíveis eram considerados inadequados ou desinteressantes pelos alunos. Os novos materiais incluíram tabelas e gráficos, conforme ilustrado nas Figuras 1, 2 e 3, que exploram variáveis meteorológicas. Esses recursos foram elaborados com EVA em diferentes espessuras para criar relevos, oferecendo uma experiência sensorial que enriquece a aprendizagem.

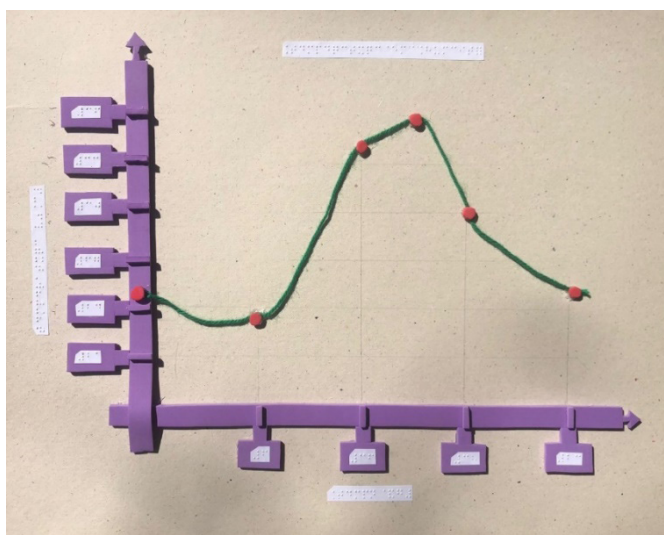
Figura 1: Tabela Adaptada sobre Previsão do Tempo Semana



Fonte: Arquivo pessoal da Pesquisadora, 2024.

A dinâmica das tabelas envolve a realização de uma pesquisa pelos alunos com deficiência visual sobre a previsão do tempo da semana na cidade, abrangendo as temperaturas mínima e máxima diárias. Na Figura 2 e 3, são apresentados gráficos de segmentos, permitindo que os alunos identifiquem as oscilações de temperatura ao longo do dia e compreendam como a temperatura varia a cada horário.

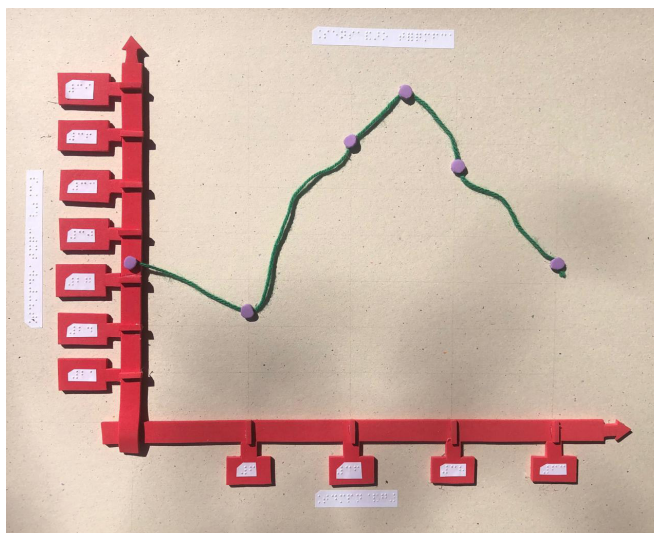
Figura 2: Gráfico sobre a Temperatura em Humaitá no dia 15/06



Fonte: Arquivo pessoal da Pesquisadora, 2024.

Na Figura 3, o gráfico sobre a sensação térmica apresenta a mesma estrutura do gráfico de temperatura referente a Humaitá no dia 15/06. Este gráfico visa ilustrar as oscilações da sensação térmica, que é influenciada por diversos fatores, como a temperatura do ar, a umidade relativa e a velocidade do vento. Assim, proporciona uma visão detalhada de como essas variáveis afetam a percepção de conforto térmico ao longo do dia.

Figura 3: Gráfico sobre a Sensação Térmica

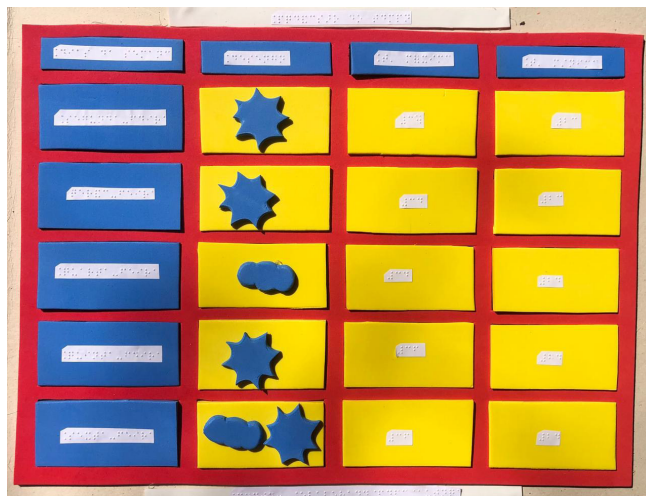


Fonte: Arquivo pessoal da Pesquisadora, 2024.

A dinâmica das atividades, envolvendo pesquisa, digitação em Braille e organização de dados, permitiu que o aluno A2 se familiarizasse com o conceito de estatística de maneira prática. A interação durante o processo foi essencial, pois A2 expressou entusiasmo e curiosidade, promovendo um ambiente de aprendizado colaborativo. A escolha do espaço de realização da atividade — a sala de recursos — favoreceu um ambiente tranquilo, onde o aluno se sentiu à vontade para explorar novos conceitos.

Embora A1 não tenha podido participar, a participação ativa de A2 evidenciou que o material atendeu às suas necessidades de aprendizado. A atividade foi planejada para permitir que A2 interagisse com os materiais, organizasse os dados coletados e realizasse análises comparativas entre diferentes representações gráficas. Isso favoreceu uma compreensão mais aprofundada dos conceitos de temperatura e sensação térmica. A tabela construída por A2 ficou bem estruturada, como pode ser observado na Figura 4.

Figura 4: Resultado final da Tabela Adaptada



Fonte: Arquivo pessoal da Pesquisadora, 2024.

Após a conclusão da fase da tabela adaptada para a previsão do tempo, passamos para a etapa de gráficos. Inicialmente, apresentamos o gráfico de segmento adaptado, que ilustra a previsão do tempo para o dia 15/06. O aluno A2 foi orientado a identificar a representação de cada eixo do gráfico. Ele rapidamente reconheceu que o eixo horizontal (x) corresponde ao tempo em horas, subdividido em intervalos de 6 horas a partir da meia-noite, localizada no ponto de origem. Além disso, ele identificou que o eixo vertical (y) representa a temperatura em graus Celsius, começando em 21°C, e notou que os pontos variam em incrementos de 3°C.

Para concluir, apresentei a A2 o gráfico de sensação térmica, incentivando-o a identificar as diferenças em relação à temperatura meteorológica. Inicialmente, A2 achou que se tratava do mesmo gráfico, mas ao observar a estrutura novamente, percebeu que o título se referia à sensação térmica. Ele notou que, no eixo vertical (y), o primeiro ponto correspondente às 00h estava acima de 27°C, sugerindo uma temperatura de 28°C, o que o levou a concluir que se tratava de um gráfico diferente.

Expliquei a ele que a temperatura meteorológica é a medida objetiva do calor no ar, enquanto a sensação térmica é a percepção subjetiva do calor ou frio, influenciada por fatores como umidade, vento e radiação solar. A2 demonstrou interesse ao analisar as oscilações e pediu para manter o primeiro gráfico como referência. Comparando os dois gráficos, ele concluiu que a sensação térmica variava de 2 a 4 graus Celsius em relação à temperatura meteorológica, identificando uma temperatura mínima de 25°C no segundo gráfico, que era 2°C maior que no primeiro, e uma temperatura máxima de 39°C, com um aumento de 4°C.

O feedback obtido ao final da atividade foi significativo. A2 destacou a interação e a dinâmica das atividades como pontos positivos, ressaltando a importância de temas novos e interessantes para o aprendizado. A apreciação dos desenhos táteis evidencia a relevância de incluir elementos lúdicos nos materiais didáticos, o que pode facilitar a compreensão e aumentar o engajamento dos alunos.

Contudo, A2 também levantou questões sobre erros de digitação em Braille, sinalizando a importância da precisão nos materiais adaptados. Esse feedback é fundamental para a melhoria contínua dos recursos utilizados e demonstra a eficácia da metodologia aplicada.

A experiência de A2 revela que, apesar de algumas dificuldades, os materiais adaptados proporcionaram um ambiente de aprendizagem mais inclusivo, onde o aluno se sentiu capaz de superar barreiras e participar ativamente do processo de aprendizado. A abordagem didática adotada não apenas facilitou a compreensão dos conceitos estatísticos, mas também fortaleceu a autoconfiança do aluno, promovendo uma experiência de aprendizado significativa e motivadora.

Em suma, a construção e aplicação de materiais didáticos inclusivos para o ensino de estatística, como demonstrado nesta pesquisa, evidenciam a necessidade de práticas pedagógicas adaptativas que atendam às especificidades dos alunos com deficiência visual. Essa experiência destaca a importância da inclusão no ambiente escolar e reforça a necessidade de um contínuo aprimoramento nas metodologias de ensino, visando uma educação mais acessível e efetiva para todos os estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos nesta pesquisa ressaltam a eficácia dos materiais didáticos inclusivos desenvolvidos para o ensino de conceitos estatísticos a alunos com deficiência visual. A implementação de tabelas e gráficos táteis, projetados especificamente para explorar a previsão do tempo e suas variáveis, mostrou-se um avanço significativo na prática pedagógica, facilitando a compreensão de conceitos complexos que, tradicionalmente, poderiam ser desafiadores para esses estudantes.

O aluno A2, ao interagir com os materiais, demonstrou um alto nível de engajamento e interesse, evidenciado por sua participação ativa nas atividades. A dinâmica que envolveu a pesquisa sobre a previsão do tempo e a construção de tabelas táteis permitiu que ele não apenas desenvolvesse habilidades de manipulação de dados, mas também exercitasse o raciocínio crítico ao realizar análises comparativas entre as representações gráficas.

Esse envolvimento prático resultou em uma compreensão mais profunda das oscilações de temperatura e da sensação térmica, conceitos que foram facilitados por meio da experiência sensorial proporcionada pelos materiais adaptados.

Além disso, o feedback obtido de A2 foi essencial para identificar áreas de melhoria, como a necessidade de precisão na digitação em Braille. Essa troca não só mostrou seu interesse e cuidado com a qualidade do material, mas também destacou a importância de incluir os alunos no processo de avaliação e aprimoramento dos recursos didáticos.

O fato de A2 ter feito uma análise comparativa entre os gráficos de temperatura e sensação térmica ilustra sua capacidade de aplicar o conhecimento de maneira prática, reforçando a eficácia da abordagem inclusiva.

Os resultados indicam que, quando os materiais são adaptados de forma a atender às necessidades específicas dos alunos com deficiência visual, não apenas há uma melhoria na compreensão dos conteúdos, mas também um aumento na autoconfiança dos alunos. A experiência de A2 evidencia que, mesmo em face de desafios, a construção de um ambiente de aprendizado inclusivo e acessível pode resultar em conquistas significativas para esses estudantes.

Portanto, existe uma relevância de uma educação inclusiva e adaptativa, que reconheça as dificuldades enfrentadas por alunos com deficiência e valoriza suas capacidades e potencialidades. Ao integrar feedbacks, inovações pedagógicas e recursos tecnológicos, a pesquisa contribui para um modelo de ensino que é mais inclusivo, eficaz e que atende à diversidade presente nas salas de aula. Os resultados obtidos não apenas corroboram a importância de práticas pedagógicas adaptadas, mas também reafirmam o papel central dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, promovendo um ambiente educacional mais equitativo e enriquecedor para todos.

REFERÊNCIAS

BORGES, T. C. B. **Deficiência visual: dificuldades e estratégias do professor no processo de inclusão escolar no ensino médio.** Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2016.

D'AMBRÓSIO, U. **Educação Matemática: da teoria à prática.** Campinas: Papirus, 1996.

GIL, M. **Caderno da TV escola: deficiência visual.** Brasília: Secretaria de Educação a Distância, 2000.

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

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 26.ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2007.

NAVES, M. M. **Professor criativo, aluno motivado – A criatividade do educador com um dos pilares essenciais à inclusão escolar.** UNB, Brasília,

2011. Disponível em: <https://bdm.unb.br/bitstream/10483/3298/1/2011_MartaMarraNaves.pdf>. Acesso em 02 jul. 2024.

SVIECH, V. de F. **O ensino de matemática na perspectiva do aluno cego:** um estudo de caso. Cuiabá-MT: Universidade do Estado de Mato Grosso. Licenciatura em Matemática, 2009.

O ACOLHIMENTO SENSÍVEL DA CRIANÇA AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIMENSÕES DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA

Marlene Valaski Bortoli¹

Eduardo Fofonca²

INTRODUÇÃO

Ao pensarmos nas significações da palavra “acolhimento” muitos são os sentidos da ação de acolher: receber, ouvir, admitir, aceitar, atender, considerar. É um conjunto de ações e práticas que devem consideradas não só pela dimensão profissional, na qual demonstra o preparo para receber a criança na escola e em sua sala de aula, mas por toda a unidade escolar, visto que o acolhimento deve ser realizado desde o portão de entrada com toda a atenção pelos profissionais da escola; pela gestão escolar, formando uma prática coletiva no atendimento à criança e à família. Isto é, o acolhimento deve ser entendido como uma responsabilidade compartilhada entre todos os atores da comunidade escolar.

Diante disso, o ensaio que se apresenta trata da forma pela qual a escola, com seu corpo profissional, concebe o ato de ensinar por meio de práticas pedagógicas inclusivas, nas quais são fundamentais para que a escola seja esse lugar que acolhe a todas as crianças, como no caso específico da Educação Infantil – que ainda requer maior sensibilidade. Para tanto, isso implica em reconhecer suas singularidades, suas emoções e suas necessidades individuais.

1 Mestranda em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná. Licenciada em Educação Física pela Universidade Tuiuti do Paraná e Pedagogia pelo Centro Universitário Educacional da Lapa. Possui especialização em Educação Física Escolar pela Universidade Federal do Paraná e em Educação Especial Inclusiva pela Faculdade São Braz. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa Conexões: Educação, Cultura Digital e Inovação (UTP/CNPq). E-mail: marlene.vb2020@gmail.com.

2 Doutor em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, SP. Pós-doutor em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina. Licenciado em Pedagogia e Letras. Especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Universidade Federal do Paraná. Professor no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas: “Conexões” – Educação, Cultura Digital e Inovação (UTP/CNPq). E-mail: edufonca@gmail.com.

Nesse contexto, é essencial compreender que essa prática pedagógica inclusiva vai além de um mero cumprimento de protocolos da escola e evidencia múltiplas dimensões. Cabe destacar que a prática pedagógica inclusiva representa um compromisso profundo com a formação integral da criança, tendo a escola, portanto, como um espaço acolhedor, onde cada criança se sinta valorizada e reconhecida em sua individualidade, favorecendo o desenvolvimento de vínculos afetivos, que são fundamentais para a aprendizagem.

O desafio do acolhimento se intensifica na Educação Infantil, no qual as crianças estão em uma fase de desenvolvimento que requer atenção especial às suas necessidades emocionais e sociais. Nesse contexto, as práticas pedagógicas inclusivas não só favorecem a aprendizagem, mas também cultivam um ambiente onde as crianças aprendem a respeitar as diferenças e a valorizar a diversidade. É nesse espaço que o acolhimento se transforma em uma ferramenta poderosa, capaz de moldar não apenas o futuro de cada criança, mas também de construir uma sociedade mais justa e empática.

Em suma, o ensaio que se apresenta afirma que o acolhimento e a inclusão na Educação Infantil são temas cruciais para a formação de um ambiente escolar que respeite e valorize a diversidade das crianças. Assim, buscou-se amparar em referências importantes da área para enfatizar que a maneira como os educadores concebem o ensino é determinante para que a escola seja concebida como um espaço inclusivo, onde cada criança possa se sentir aceita e valorizada. Nesse contexto, o acolhimento se revela como um processo contínuo de escuta e atenção às singularidades de cada criança, essencial para promover seu bem-estar emocional e social.

ACOLHIMENTO E INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

De acordo com Ferreira (1999), o acolhimento é conjunto de ações que devem ser criteriosamente levadas em consideração não somente pelos profissionais da escola e pela comunidade, constituindo uma harmonia no atendimento à criança e à família.

Da mesma forma, Mantoan (2022) afirma que “a maneira pela qual os professores concebem o ato de ensinar é fundamental para que a escola seja esse lugar que acolhe a todos os alunos”. O que corrobora com o pensamento de Grossi (2006), que defende que o acolhimento vai além de receber e cuidar das crianças. Isso implica reconhecer suas singularidades, suas emoções e suas necessidades individuais. Grossi ressalta que o acolhimento é um processo contínuo de escuta e atenção, que contribui para o desenvolvimento integral das crianças.

Logo, na Educação Infantil, o acolhimento é uma dimensão fundamental que permeia todas as práticas pedagógicas. Trata-se de um processo que vai além

de simplesmente receber as crianças na Unidade de Educação Infantil, envolve a construção de vínculos afetivos e a criação de um ambiente, que promova o bem-estar emocional, social e cognitivo das crianças. E, para que este acolhimento aconteça, é primordial a construção de vínculos afetivos entre as crianças, os educadores e a unidade escolar, o que, por consequência, proporciona um ambiente seguro e confiável, no qual as crianças possam explorar vivências para a aprendizagem e se desenvolver.

Sobre a construção de vínculos, Ubungata (2022, p. 1) afirma que:

A afetividade não se restringe ao cuidado e carinho com os bebês e as crianças, envolve também paciência e respeito aos processos, olhar atento e escuta ativa às necessidades e empatia. Esses fatores auxiliam a criança a desenvolver confiança e segurança em si e no adulto de referência (mães, pais, responsáveis e educadores). Contribuem também no desenvolvimento psicomotor, cognitivo e social. A afetividade é uma ferramenta importante para o amadurecimento infantil de forma geral, a ser praticada não apenas no ambiente escolar, mas em todos os espaços em que a criança convive, especialmente no ciclo familiar.

Desta maneira, o acolhimento pode ser entendido na forma como a criança é recebida e acolhida no ambiente escolar, envolvendo não apenas aspectos físicos, mas também emocionais e relacionais. Quando uma criança se sente acolhida, ela se sente segura, confiante e valorizada, o que favorece seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, principalmente quando se fala em inclusão escolar. Por sua vez, a afetividade refere-se à expressão de sentimentos de cuidado, carinho, respeito e empatia por parte dos educadores em relação às crianças. Por conseguinte, um ambiente escolar acolhedor e afetivo pode impactar positivamente no desenvolvimento cognitivo das crianças, contribuindo para a formação de vínculos seguros e saudáveis entre alunos e educadores, o que por sua vez promove um clima de confiança e cooperação na sala de aula. Neste sentido, estabelecer relações afetuosas com os alunos autistas é essencial para criar um ambiente propício à adaptação, no qual as crianças se sintam motivadas e incentivadas a explorar, experimentar e aprender.

Nesse sentido, para termos sucesso nesse acolhimento, a ação com a família é muito importante, pois Nogaro; Nogaro (2012, p. 35), afirmam que:

os pais são as pessoas que mais conhecem a criança, ou deveriam conhecer, podem auxiliar a escola no contato e relacionamento com ela. Podem ambientá-las melhor e tranquilizá-las diante de suas angústias, ansiedades e insegurança, demonstrando que confiam na escola e na professora; por isso, estão deixando-na aos seus cuidados.

A participação ativa e colaborativa da família é essencial para promover ações exitosas de inclusão na Educação Infantil. Ao fornecer apoio emocional,

compartilhar conhecimento, participar da tomada de decisões, promover a continuidade do aprendizado e defender os direitos da criança, a família desempenha um papel indispensável neste processo.

Portanto, para a construção de espaços inclusivos pressupõe-se que todas as crianças se sintam acolhidas e atendidas em suas necessidades. Esta construção deve ser feita coletivamente, de modo que a atitude acolhedora faça parte da cultura da unidade escolar e seja vivenciada cotidianamente. Conforme aponta Ló (2010, p. 125) “a escola precisa construir um ambiente social que, ao respeitar as diferenças, valoriza o incluir e o acolher”. Que, assim como o cuidar e o educar na Educação Infantil, devem ser indissociáveis neste momento em que a criança chega no ambiente escolar.

Assim como se faz essencial o acolher, para promover um ambiente verdadeiramente inclusivo, práticas pedagógicas precisam ser realizadas, conforme afirmam Ferreiro e Teberosky (1999), que o acolhimento se manifesta mediante práticas que valorizam a autonomia, a criatividade e a participação ativa das crianças no processo de aprendizagem.

Nesse sentido, é necessário analisar como a inclusão está sendo implementada, se está ou não gerando aprendizagem e se vem se configurando como uma experiência positiva, não só para os alunos, mas também para os demais envolvidos com a proposta (familiares, professores do ensino comum e especial), levando em consideração o momento em que a inclusão no espaço da escola comum será iniciada, além de outras variáveis (Menezes, 2012).

Como aponta Mittler (2003), o caminho para a inclusão não tem um fim porque faz parte de um processo. A inclusão reflete uma mudança na mente e nos valores para as escolas e para a sociedade na totalidade, porque se deve oferecer ao aluno o que é necessário, e assim promove-se a diversidade humana.

Essa forma de ver e pensar a educação é reflexo de uma nova concepção de criança. Assim, vê-se a criança como um ser histórico e social, que tem suas características próprias de agir e pensar no mundo. A evolução na legislação e as pesquisas científicas apontam que não basta somente garantir o acesso das crianças à escola, é preciso oferecer um ensino de qualidade. Mais do que promover o acesso e assegurar a permanência do aluno na escola, é de suma importância se pensar em como garantir uma Educação Infantil que respeite a diversidade e promova a qualidade do ensino e a inclusão.

Ao abordar essa diversidade, fala-se de uma escola multifacetada, que “no novo paradigma educacional é um espaço concebido para reconhecer as várias faces culturais do humano, e por isso multifacetada como sinônimo de multiculturalidade” (Garcia; Petarnella, 2010, p. 98). Isso quer dizer que, uma escola precisa oferecer um espaço significativo, na qual seus pares se enxergam

como protagonistas no processo de aprendizagem. Para os autores, não há “inclusão” real se não houver concepção de igualdade, e esta nasce quando respeitamos absolutamente a cultura e a existência do outro.

Ainda nesse contexto, para Carvalho (2009), as escolas inclusivas são escolas para todos, implicando um sistema educacional que reconheça e entenda as diferenças individuais, respeitando as necessidades de todos os alunos. Pensamento que se alinha com o de Silva (2012, p. 101), o qual afirma que: “Para garantir o acesso e sucesso do aluno com necessidades educacionais especiais na sala de aula do ensino regular é preciso que a prática do professor esteja baseada nas necessidades, nas potencialidades e interesses desse estudante” (Silva, 2012, p.101).

Nesse sentido, o que Silva (2012) aborda acima diz respeito a investir em práticas de acolhimento e afetividade, que na educação infantil é crucial para promover uma inclusão saudável para as crianças, preparando-as não apenas para o sucesso acadêmico, mas também para a vida em sociedade, em que a habilidade de estabelecer relacionamentos interpessoais positivos desempenha um papel fundamental.

Para complementar, a afirmação de Castanha (2016) esclarece que incluir não é levar o aluno com autismo para simplesmente conviver com outras crianças na escola. Ou seja, incluir vai além de apenas permitir que crianças convivam entre si. A verdadeira inclusão envolve a remoção de barreiras que possam impedir o aprendizado e a participação plena. Isso significa criar um ambiente onde o potencial criativo do aluno é estimulado e onde ele recebe uma educação que atende às suas necessidades específicas. Além disso, a inclusão deve promover a socialização, auxiliando o aluno a desenvolver habilidades sociais e a sentir-se parte integrante da comunidade escolar.

UMA COMPREENSÃO PARA ALÉM DOS LAUDOS MÉDICOS

Para a criança, o ingresso na educação escolar é o início de uma jornada de aprendizado, socialização e desenvolvimento emocional. Ela passa a interagir com um ambiente diferente do familiar, em que novas regras, rotinas e relações sociais se estabelecem (Manetti, 2018). E, para a família, este ingresso também representa um marco importante, é natural que os pais sintam ansiedade e preocupação ao deixar seus filhos sob os cuidados de outras pessoas pela primeira vez. É o momento em que a criança deixa o convívio que era exclusivamente familiar para adentrar no desconhecido: a escola.

De acordo com Sanini e Bosa (2015), a Educação Infantil representa:

um grande desafio para o professor porque é nessa etapa que geralmente a família recebe o diagnóstico de autismo. Desta forma, é a professora desse nível de ensino quem primeiro deve lidar com o impacto desta experiência

(Sanini; Bosa, 2015 p. 175).

Percebemos que esse é um momento delicado tanto para a criança como para as famílias, É no convívio da escolarização que algumas características e comportamentos passam a ser observados e, posteriormente, sinalizados para a família. Segundo Cunha (2020), não é raro ser o professor o primeiro a identificar algum transtorno, isto é, o primeiro a sinalizar a respeito do comportamento da criança. Sendo assim, para que esse início da vida escolar e adaptação seja tranquila, é necessário que os profissionais tenham um olhar atento, que acolham e tenham conhecimento para poderem observar e, juntamente com a Equipe Pedagógica, sinalizem para a família a necessidade de se procurar a ajuda de um profissional especialista. Cunha (2020) observa, ainda que:

O exercício de um bom professor começa pela observação. E para observar, é preciso saber o que observar. E, para saber o que observar, é preciso formação. Como a percepção de um bom músico, será a percepção de um bom professor, capaz de identificar detalhes comumente não notados. (Cunha, 2020 p.55).

Desse modo, a observação atenta e cuidadosa pode corroborar para que o professor observe as necessidades individuais dos estudantes, sobretudo, entendam suas dificuldades e potenciais, e adaptem a sua prática pedagógica de acordo com essas percepções. No entanto, para que observação seja eficaz, o professor precisa ter formação adequada, ou seja, possuir conhecimento sobre o que observar e como interpretar as evidências coletadas. A preparação do professor é fundamental para identificar características no convívio escolar com a criança. Este é o primeiro passo para que a criança com TEA, por exemplo, possa vivenciar um aprendizado mais significativo no espaço escolar (Cunha,2020).

De acordo com Toledo (2017), a inclusão escolar de estudantes com autismo nem sempre acontece como deveria, especialmente quando nos referimos ao TEA. Todavia, independente de laudo médico, o foco deve estar no desenvolvimento e na aprendizagem - que é o propósito de trabalho pedagógico da escola. Normalmente verificamos um pensamento implica no laudo médico, como algo necessário para justificar ou validar o tratamento adequado de uma criança na escola. Esse tipo de pensamento pode reforçar a discriminação contra crianças que têm ou podem ter necessidades específicas, sugerindo que sem um documento oficial elas não seriam adequadamente atendidas. Também pressupõe que o “despreparo” dos profissionais está automaticamente relacionado à ausência de um diagnóstico formal, o que pode perpetuar estigmas e criar uma barreira para a inclusão de crianças “sem laudo” (no seu dizer), mas que podem precisar de suporte. Em vez de depender exclusivamente de um laudo médico, o foco deveria estar em um trabalho pedagógico inclusivo, em que todas as crianças são tratadas com respeito às suas individualidades, sejam ou

não diagnosticadas formalmente.

Ao receber as crianças na unidade escolar, muitos profissionais da educação não estão preparados para reconhecer e identificar as características do autismo, o que pode levar a interpretações equivocadas de seu comportamento. Sem recursos e orientações específicas, o comprometimento da aprendizagem e desenvolvimento das crianças será iminente. Por isso, conforme afirma “considera-se a intervenção precoce, iniciada assim que exista a suspeita ou a confirmação do diagnóstico”.

Contudo, estratégias de intervenção, como terapia comportamental, terapia ocupacional, fonoaudiologia e intervenção sensorial, são frequentemente implementadas durante a estimulação precoce para ajudar as crianças autistas a desenvolverem habilidades adaptativas e promover seu funcionamento geral. Por isso, é de suma importância que o professor e a equipe pedagógica estejam engajados para poder conscientizar a família, levando ao encaminhamento e ao diagnóstico. Proporcionando, desta forma, a oportunidade da estimulação precoce, que para crianças com autismo não apenas oferece benefícios imediatos no desenvolvimento infantil, mas também estabelece uma base sólida para um futuro, promovendo a inclusão e o bem-estar desses indivíduos ao longo de suas vidas.

RELAÇÃO E DIÁLOGO COM A FAMÍLIA: DIMENSÕES NA ESPECIFICIDADE DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Segundo Oliveira (2023), o mau comportamento sistemático de crianças pode indicar que há outro problema que precisa ser avaliado. Nesse contexto, a relação familiar é crucial. Ainda de acordo com Oliveira (2023) que ao observar de perto o desenvolvimento e comportamento da criança, a família pode identificar sinais que indiquem a necessidade de ajuda médica especializada. É por meio desse acompanhamento profissional que se torna possível avaliar adequadamente a situação da criança e oferecer o suporte necessário.

Sobre esse olhar resultar em um possível diagnóstico Silva (2012) afirma que receber o diagnóstico de autismo é sempre impactante para os pais. A partir desse momento, brota um turbilhão de situações e emoções inesperadas no seio familiar: angústias, conflitos, frustrações, medos, inseguranças. E aceitar este diagnóstico é o primeiro passo para a evolução e o desenvolvimento da criança. Segundo Oliveira (2023), quando os pais não aceitam o diagnóstico do filho, o maior prejudicado será a própria criança. E aceitar, não é tratá-la diferente, minimizando sua capacidade ou tentando protegê-lo a todo custo.

Todas às vezes que alguém toma atitudes como essas, Oliveira (2023, p. 130) alerta para a possibilidade de se ter os complicadores:

1. A criança com diagnóstico – mesmo aquela com eficiência intelectual rebaixada – entende que consegue manipular o ambiente e, assim, ela acaba caminhando no sentido de piorar seus comportamentos, ficando cada vez com menor controle emocional e com maior dificuldade de seguir alguma liderança.
2. O irmão da criança com diagnóstico pode começar a mudar de comportamento, apenas para ser tratado de maneira “diferente”, e isso pode trazer grandes prejuízos ao desenvolvimento desse irmão e complicações à família.

O que Oliveira (2023) revela é que a criança diagnosticada pode adotar comportamentos manipuladores para conseguir o que deseja ou evitar consequências indesejadas. Com o tempo, essa manipulação pode exacerbar comportamentos indevidos, resultando em um declínio no controle emocional. Além disso, também pode gerar impactos indiretos significativos nos irmãos, que podem alterar seu próprio comportamento na tentativa de obter uma atenção semelhante ou diferenciada, dessa forma, adotando comportamentos indevidos.

Esse cenário pode resultar em maiores desafios para os pais, que precisam equilibrar a atenção e as necessidades de todos os filhos. De acordo com Oliveira (2023):

Se a criança precisa de banquinho para ver o outro lado do muro, vou dar um banquinho. Se tem necessidade de dois banquinhos, vou dar dois banquinhos, mas se ela consegue ver do outro lado sem utilizar o banquinho e, mesmo assim, ela quer o banquinho só para ficar mais alto, nessa situação, não podemos dar o benefício (Oliveira, 2023 p. 131).

Ou seja, a equidade implica em igualdade de oportunidades, porém envolve garantir o acesso a direitos que devem ser estendidos a todos, mediados por meio da justiça social. Isto quer dizer que, utilizando as palavras de Oliveira (2023), ao dar o banquinho que cada um precisa, promove-se o desenvolvimento conforme as particularidades individuais de cada sujeito, sem criar expectativas e perspectivas de mais ninguém, a não ser as dele próprio. Assim, é importante respeitar as necessidades individuais de cada criança autista, adaptando as expectativas e perspectivas de acordo com suas capacidades e ritmo de desenvolvimento, desse modo, Cunha (2022) apresenta como pode se dar o diagnóstico:

O autismo pode surgir nos primeiros meses de vida, mas, em geral, os sintomas tornam-se aparentes por volta da idade de três anos. Percebe-se na criança o uso insatisfatório de sinais sociais, emocionais e de comunicação, além da falta de reciprocidade afetiva. A comunicação não verbal é bastante limitada, as expressões gestuais são inexistentes, porque a criança não atribui valor simbólico a eles. Quando quer um objeto, utiliza a mão de algum adulto para apanhá-lo. Não aponta ou faz gestos que expressem pedidos. Uma das maneiras mais comuns para identificar casos de autismo

é verificar se a criança aponta para algum objeto ou lugar. A criança tem dificuldade para responder a sinais visuais e, normalmente, não se expressa mimicamente, mesmo quando é estimulada (Cunha, 2022, p. 24).

O autismo, uma condição do neurodesenvolvimento que afeta a comunicação e o comportamento, que podem ser detectados desde os primeiros meses de vida, embora seus sinais costumem se tornar mais evidentes por volta dos três anos. Desta forma, é possível observar, nas crianças autistas, uma série de dificuldades relacionadas ao uso de sinais sociais, emocionais e de comunicação. Essas crianças frequentemente apresentam limitações na comunicação não verbal, com expressões gestuais quase inexistentes, pois não atribuem significado simbólico a esses gestos.

Em situações em que desejam algo, ao invés de apontar ou gesticular, elas podem utilizar a mão de um adulto para alcançar o objeto desejado, refletindo a ausência de ações que indiquem pedidos ou intenções. Além disso, uma das formas mais comuns de se identificar o autismo é observar se a criança aponta para objetos ou locais, algo que geralmente não ocorre em crianças autistas. A falta de resposta a sinais visuais e a dificuldade em expressar-se por meio de mímicas, mesmo quando incentivadas, são outros sinais característicos que dificultam a interação social e a comunicação.

Quando a criança é diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista, ela recebe um código de Classificação Internacional de Doenças (CID) que é uma ferramenta fundamental na área da saúde, utilizada para classificar e codificar diversas condições médicas, incluindo transtornos neuropsiquiátricos como o autismo. Essa classificação facilita a comunicação entre profissionais de saúde, pesquisa científica, coleta de dados epidemiológicos e gestão de políticas de saúde pública.

Nesta perspectiva, inicialmente o TEA era classificado como CID 10, que de forma generalizada colocava o transtorno em um imenso guarda-chuva juntamente com outros transtornos e doenças. Com o intuito de melhor classificar o transtorno, a DSM-5³ traz o TEA atualmente classificado como CID 11, agora de forma mais específica e menos abrangente, une todos os subtipos no Transtorno do Espectro Autista, observando as alterações consoante os prejuízos na linguagem funcional e deficiência intelectual.

Ao categorizar o autismo como um espectro, o DSM-5 permite uma abordagem mais flexível e individualizada no diagnóstico e tratamento, reconhecendo que as características e necessidades das pessoas com autismo podem variar. Isso também promove uma compreensão mais abrangente,

3 Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM), da American Psychiatric Association.

ênfatizando a importância de avaliar não apenas os sintomas comportamentais, mas também as habilidades e necessidades individuais. Essa mudança na classificação reflete uma evolução no entendimento do autismo como uma condição complexa e heterogênea, que requer abordagens personalizadas e integradas para o diagnóstico, intervenção e apoio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção de vínculos afetivos entre educadores, crianças e suas famílias é fundamental para criar um ambiente seguro que favoreça o desenvolvimento integral e a aprendizagem. Assim, o presente ensaio discutiu as práticas pedagógicas inclusivas e a afetividade, imprescindíveis para garantir que todas as crianças, especialmente aquelas com necessidades específicas, sintam-se acolhidas e possam ter sucesso no processo de aprendizagem no contexto escolar e fora dele.

A prática pedagógica inclusiva transcende a simples aplicação de protocolos, representando um compromisso profundo com a formação integral da criança na escola e na sociedade. Neste sentido, quando pensamos na escola temos como premissa que ela deve ser um espaço acolhedor, onde cada estudante é valorizado e reconhecido em sua individualidade. Desse modo, o acolhimento é fundamental, especialmente na Educação Infantil, que as crianças estão em uma fase crucial de desenvolvimento que exige atenção especial às suas necessidades emocionais e sociais. Nesse contexto, a inclusão não se limita a atender às especificidades de cada criança, mas se torna um princípio que permeia todo o ambiente escolar, promovendo um clima de respeito e valorização da diversidade humana.

Além de favorecer a aprendizagem, as práticas pedagógicas inclusivas cultivam um ambiente onde as crianças aprendem a respeitar as diferenças e a docência, contudo, está num constante contexto de acolhida e reformulação, compreendendo que seu ambiente profissional está sempre em constante mudança e, para tanto, deve também ser o lócus de uma formação continuada. Para tanto, para que uma prática pedagógica inclusiva seja efetiva é essencial o fortalecimento dos vínculos afetivos. Ao promover a valorização da diversidade humana, na qual vislumbra com as deficiências e as necessidades específicas apresenta uma escola se torna um espaço em que as crianças são acolhidas para o desenvolver não apenas habilidades cognitivas, mas também sociais e emocionais. Assim, o acolhimento se transforma em uma ferramenta poderosa que molda não apenas o futuro de cada criança, mas contribui para a construção de uma sociedade mais justa e empática.

Diante disso, o acolhimento e a inclusão da criança autista na Educação

Infantil são temas cruciais para a formação de um ambiente escolar que respeite e valorize a diversidade humana. A maneira como os educadores concebem o ensino é determinante para que a escola se configure como um espaço que privilegia o processo inclusivo. Contudo, a escuta e a atenção às singularidades de cada criança são processos contínuos que promovem seu bem-estar emocional e social. Portanto, investir em práticas pedagógicas inclusivas é um passo essencial para garantir que todas as crianças se sintam aceitas e valorizadas, contribuindo assim para um futuro mais equitativo e solidário.

REFERÊNCIAS

- CARVALHO, R. C. **Educação Inclusiva**: com os pingos nos “is”. Editora Mediação, 3º ed. Porto Alegre, 2009.
- CASTANHA, J. **Autismo e Educação no Brasil**: Histórias, Política e Inclusão. Editora Jornal de Beltrão: Francisco Beltrão, 2016.
- CUNHA, E. **Autismo na escola**: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar. Ideias e práticas pedagógicas. 6 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2020.
- CUNHA, E. **Autismo e Inclusão**: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família. 9. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2022.
- FERREIRA, A. B. H. **Aurélio século XXI**: o dicionário da Língua Portuguesa. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução Beatriz Cardoso. 4. ed. São Paulo: Trajetória Cultural; Campinas: Editora da UNICAMP, 1999.
- GARCIA, E. C.; PETARNELLA, L. Escola Multifacetada: um novo conceito. REU **Revista de Estudos Universitários**, Sorocaba, SP, v.36, n.2, p. 97 – 104, set. 2010.
- GROSSI, E. P. **Acolhimento Institucional**: Uma Abordagem Psicossocial. 2ª edição. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.
- LÓ, J. E. D. **Uma escola para todos e para cada um**: escola inclusiva, uma comunidade de aprendizes. p. 119-134. 2010. Disponível em: <http://www.uces.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/187>. Acesso em: 27 fev. 2024.
- MANETTI, I. A. W. **Inclusão escolar do aluno com Transtorno do Espectro do Autismo na Educação Infantil**. 2018. 191 f. Dissertação (Mestrado em Ciências e Tecnologias na Educação) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, Pelotas, 2018.
- MANTOAN, M. T. E.; LANUTI, J. E. O. E. **A escola que queremos para todos**. Curitiba: CRV, 2022.

- MENEZES, A. R. S. de. **Inclusão escolar de alunos com autismo: quem ensina e quem aprende?** 160f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.
- MITTLER, P. **Educação Inclusiva: contextos sociais.** Porto Alegre: Artmed, 2003.
- NOGARO, A.; NOGARO, I. **Primeira infância: espaço e tempo de educar na aurora da vida.** Erechim, RS: Fapes, 2012.
- OLIVEIRA, M. **O Papai é Neuro: notas de ferrões e doçuras.** 1 ed. – Ed. Do Autor: Ipatininga, 2023.
- SANINI, C. BOSA, C. A. **Autismo e inclusão na educação infantil: Crenças e autoeficácia da educadora.** Estudos de Psicologia, 20(3), julho a setembro de 2015, 173-183. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/PP69msMBkjDSYw4svd3v3bM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 01 mai. 2024.
- SANTOS, A. M.T. **Autismo: desafios na alfabetização e no convívio escolar.** 36p. Trabalho de conclusão de curso – Centro de Referência em Distúrbios de Aprendizagem (CRDA), São Paulo, 2008. Disponível em: <https://pdf4pro.com/cdn/autismo-desafio-na-alfabetiza-199-195-o-e-no-36a59d.pdf> Acesso em 25 out. 2023.
- SILVA, A. B. B. *et al.* **Mundo singular: entenda o autismo.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.
- TOLEDO, T. Inclusão escolar de alunos com autismo. **Revista Esporte e inclusão.** Disponível em: <https://www.esporteinclusao.com.br/autismo-infantil/inclusao-escolar-de-alunos-com-autismo/>. Acesso em: 23 abr.2023.
- UBUNGATA, R. P. Educação Inclusiva na prática. TEA na educação infantil: inclusão e afetividade na prática docente. **Revista Diversa.** Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/tea-educacao-infantil/>. Acesso em: 20 abr. 2024.
- RIBEIRO, C. PEREIRA, E. Z. Estimulação Precoce em crianças com TEA: Principais benefícios. **Repertório Universitário da Ânima**, 2020. Disponível em: <https://repositorio.animaeducacao.com.br/handle/ANIMA/18304>. Acesso em 25 abr. 2024.

INCLUSÃO EXCLUDENTE: UM ESTUDO DE CASO SOBRE TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)¹

Patricia Romagnani²

Giselle Kubrusly Sypczuk³

1. INTRODUÇÃO

A inclusão, em uma perspectiva globalizada, compreende como todas as pessoas que compõem a sociedade lidam com a diversidade, a diferença, a justiça social e a equidade. Com essa visão social, a Educação Inclusiva é desenvolvida com foco na construção de comunidades de aprendizagem e qualidade de ensino para todos. A agenda dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), conforme proposto pela Organização das Nações Unidas (ONU), define como pilares do desenvolvimento dos países: educação de qualidade, equidade de acesso, adaptações no ensino, atendendo às diferentes necessidades dos estudantes.

Se a inclusão é uma questão social e técnica é, portanto, responsabilidade de todos, e objetiva assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com e sem deficiência, em direção à sua inclusão social e cidadania (Brasil, 2015).

Entende-se que a inclusão necessita de diferentes áreas que compõem o desenvolvimento dos sujeitos, neste caso em especial, a articulação da área de saúde e educação. Em uma revisão de literatura sobre inclusão educacional e interação social (Rosa; Menezes, 2019) demonstrou-se que, apesar dos predominantes estudos na educação e psicologia, há uma diversidade de

1 Pesquisa realizada a partir da PBE (Prática Baseada em Evidências) em consultório clínico na cidade de Curitiba-PR-Brasil.

2 Doutora em Administração, Mestre em Educação e Trabalho, Psicopedagoga Clínica e Institucional, Especialista em Pedagogia Terapêutica, Pedagoga. Pós-doutoranda em Práticas Pedagógicas: elementos articuladores na Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). E-mail: profapatriciromagnani@gmail.com.

3 Mestre em Distúrbios da Comunicação, Terapeuta cognitivo social, Fonoaudióloga. Docente em cursos de Pós-Graduação na Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). E-mail: fonogiselleks@gmail.com.

pesquisadores que reconhecem a importância dessa articulação, tornando positivas as investigações interdisciplinares sobre inclusão.

Um dos princípios da inclusão escolar é a universalização do acesso à educação como um direito inalienável, porém, a inclusão não se esgota no acesso, mas sim em condições que propiciem realmente a melhoria da qualidade da educação pela garantia da aprendizagem a todos indistintamente (Mantoan; Prieto, 2006). Desta feita, não se refere tão somente aos sujeitos com deficiência, mas a todos os que enfrentam obstáculos à sua aprendizagem e ao seu desenvolvimento, como o acesso à escola e ao currículo, assim como, todas as pessoas que são “objetos de discriminação e preconceito dentro e fora das escolas” (Ferreira, 2005, p. 42).

Nesse sentido, uma educação inclusiva instiga as pessoas a pensarem: Como posso aprender mais? Como posso construir minha confiança no processo de aprendizagem? Que suporte preciso para isso? Como posso colaborar e me tornar um aprendiz ao longo da vida?

A educação como direito universal é assegurada pela Constituição (Brasil, 1988) e por normas que regulamentam o acesso e permanência no sistema educacional. A Lei Berenice Piana, isto é, a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Brasil, 2012) e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI, Brasil, 2015) garantem o direito das pessoas com deficiência e aqui em destaque, o Transtorno do Espectro Autista (TEA), a alcançarem seu máximo desenvolvimento respeitando suas características e necessidades de aprendizagem singulares.

Neste artigo, analisa-se a experiência inclusiva de um adolescente de 17 anos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), na educação básica, identificando as práticas e barreiras encontradas em escolas de diferentes contextos, por meio de um estudo de caso analítico e qualitativo. Foram realizadas entrevistas, visitas à escola, intervenções clínicas com equipe multidisciplinar e revisão bibliográfica para embasar a prática em evidências (PBE).

2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: ANÁLISE DO MARCO TEÓRICO-LEGAL, DO CENÁRIO DAS PESQUISAS E DA CATEGORIA INCLUSÃO EXCLUDENTE

Nesta seção, são abordados os principais componentes que fundamentam a educação inclusiva no Brasil. Inicialmente, é explorado o marco teórico e legal da educação inclusiva, quanto as bases conceituais e normativas que sustentam as políticas inclusivas no país. Em seguida, o cenário das pesquisas brasileiras em educação inclusiva, em uma visão panorâmica das investigações acadêmicas e das tendências, desafios e lacunas existentes no campo. Posteriormente, discute-se a

categoria inclusão excludente (Kuenzer, 2005), que, diante de práticas e estratégias que objetivam a inclusão, acabam por excluir determinados indivíduos ou grupos. A intenção é refletir sobre as dinâmicas e complexidades envolvidas na implementação efetiva da educação inclusiva no contexto brasileiro.

2.1 Marco teórico e legal da educação inclusiva

A concepção e realização de uma educação inclusiva não seguem um modelo definido, pois diz respeito a processos de construção de uma escola que não segregue, mas acolhe a todos, independentemente de suas habilidades ou barreiras. Envolve a transformação de práticas, concepções, atores (professores, estudantes, família, comunidade) e, conseqüentemente, da sociedade.

A discussão sobre educação inclusiva remonta à Constituição Brasileira de 1988, que assegura o direito universal à educação e estabelece o dever do Estado de Atendimento Educacional Especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino. Em 1990, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, organizada pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), representou um marco importante ao consolidar o compromisso global de garantir educação de qualidade, inclusiva e equitativa para todos, destacando a necessidade de eliminar barreiras ao acesso e à participação plena de todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiências e necessidades educacionais específicas. As diretrizes estabelecidas na conferência influenciaram significativamente as políticas educacionais em diversos países, incluindo o Brasil, fomentando práticas mais inclusivas nas escolas e a colaboração intersetorial para atender às diversas necessidades dos estudantes.

A Declaração de Salamanca, promulgada em 1994, consolidou o princípio da aprendizagem conjunta de todas as crianças, enfatizando a importância de um sistema educacional inclusivo que respeite e atenda às diversas necessidades individuais dos educandos (Brasil, 1994). Esse marco internacional enfatizou a remoção de obstáculos à plena participação de todos os estudantes e o desenvolvimento de práticas pedagógicas que valorizam a diversidade e a equidade em variados contextos escolares.

As reflexões provenientes das diferentes conferências mundiais e declarações refletem-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 que assegura atendimento aos educandos com necessidades especiais por meio de currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos (Brasil, 1996).

No ano de 2001, a Resolução CNE/CEB n.º 2 instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, dispondo que as escolas devem organizar-se para o atendimento dos educandos com necessidades

educacionais específicas, assegurando educação de qualidade para todos. Como diretrizes estão a interação social e práticas heterogêneas quanto ao projeto pedagógico (currículo, metodologia de ensino e avaliação), aferindo que inclusão trata-se muito mais do que matricular estudantes com deficiência e dificuldades em classe comum, mas sim capacitar, preparar, organizar e adaptar a escola com suporte necessário a sua ação pedagógica. Ademais, os programas de estudos devem ser adaptados às necessidades dos estudantes e não o contrário, além de receber apoio adicional no programa regular de estudos em vez de um programa de estudos diferente (Brasil, 2001).

A partir de 2002, diversas leis e resoluções complementaram o arcabouço legal da educação inclusiva brasileira, dentre elas destacam-se o reconhecimento e funcionamento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e do Braille, ferramentas comunicacionais inclusivas de estudantes com deficiências auditivas e visuais, respectivamente. Essas legislações garantiram a acessibilidade nas escolas, possibilitando que todos os estudantes tivessem acesso ao conteúdo curricular adequadamente às suas necessidades.

No Brasil, em 2008, foi instituída a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI). Esta política definiu uma mudança estrutural e cultural nas escolas, visando o atendimento das especificidades dos estudantes e a superação da lógica da exclusão. A política enfatizou a necessidade de formação continuada dos docentes, a adaptação do currículo, a utilização de recursos pedagógicos diversificados e a criação de contextos escolares respeitosos à diversidade (Brasil, 2008).

Entre os principais marcos posteriores, destaca-se a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei n.º 13.146/2015), instituída em 6 de julho de 2015. Esta lei estabelece diretrizes para a inclusão social e educacional das pessoas com deficiência, garantindo seus direitos em diversos setores sociais, incluindo a educação. A lei reforça a necessidade de adaptações curriculares, acessibilidade física e comunicacional nas escolas, além da formação de profissionais qualificados para atender às demandas dos estudantes.

A Lei n.º 12.764/2012, já mencionada como a *Lei Berenice Piana*, garante os direitos das pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), com ênfase na inclusão escolar. A legislação assegura que os estudantes com TEA tenham acesso à educação formal em instituições de ensino regular, com a oferta de recursos e medidas de apoio para promover a plena participação na escola. Entre os principais dispositivos da lei, destacam-se a obrigatoriedade de adaptação curricular e a disponibilização de profissionais especializados, como psicólogos, terapeutas e educadores, para suporte às aprendizagens. A lei enfatiza a necessidade de formação continuada para professores e gestores escolares, a fim de atender às individualidades

de cada estudante com TEA. Dessa forma, busca-se garantir um processo educativo verdadeiramente inclusivo, cuja diversidade seja reconhecida e respeitada, e todos desenvolvam seu potencial plenamente.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, Brasil, 2018), implementada nos últimos anos, estabelece as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo da Educação Básica. Quanto à inclusão, a Base refere-se a metodologias de ensino que considerem as diferentes formas de aprendizagem e a utilização de recursos pedagógicos inclusivos.

Ademais, entende-se que a educação inclusiva no país é desenvolvida no conjunto das políticas educacionais contemporâneas e das legislações ao integrar diversas iniciativas e programas voltados à inclusão, em cooperação com escolas, famílias, diversos profissionais e setores da sociedade civil.

Os marcos teóricos e legais apresentados sintetizam historicamente como as políticas públicas com suporte normativo da educação inclusiva no Brasil têm evoluído. A intenção é a do compromisso crescente com a construção de um sistema educacional brasileiro mais justo, equitativo e acessível para todos os estudantes, independentemente de suas diferenças. Contudo, desafios persistem.

2.2 O cenário das pesquisas em educação inclusiva no Brasil sobre interação social e inclusão

Em uma revisão de literatura sobre educação inclusiva (Rosa e Menezes, 2019) com foco em estudos empíricos que investigam a interação social e a inclusão de estudantes com deficiência, no período de 2007 a 2017; constatou-se que a produção científica concentrou-se em temas como exclusão social nas escolas, a raridade da interação entre crianças com e sem deficiências e a desconfiança quanto à capacidade de aprendizado desses estudantes.

Uma das principais conclusões desses estudos é que a exclusão na educação inclusiva ocorre predominantemente por três motivos: i. A não participação dos estudantes nas atividades escolares; ii. Adaptações acadêmicas que não refletem as reais necessidades dos estudantes; e, iii. A superproteção.

Pesquisas identificadas pelas autoras Rosa e Menezes (2019) demonstraram uma correlação positiva entre habilidades sociais e facilidade de aprendizado, bem como uma correlação negativa: quanto maior o déficit de habilidades sociais, maiores os problemas de comportamento. Isso evidencia a importância da interação social como elemento fundamental para o desenvolvimento.

Nas escolas, quando a interação social ocorre, tende a ser breve e não estabelece redes nem promove a aquisição de habilidades e comportamentos sociais consistentemente. A análise das autoras revelou que a maioria das pesquisas (31%) focou em crianças com transtorno do espectro autista, indicando

um crescente interesse nesse campo a partir de 2010. Isso se reflete na instituição, em dezembro de 2012, da Lei n.º 12.274, que estabelece a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista no país.

Os achados das pesquisas (Rosa e Menezes, 2019) indicam que a falta de assertividade ou a ausência de adaptações nos métodos de ensino, incluindo mudanças curriculares e estratégias de aprendizagem inclusivas, pode ser um fator de exclusão. O comportamento de professores e outros estudantes ao interagirem com indivíduos com deficiência, como a forma de falar e olhar, também influencia a inclusão. A presença de barreiras à inclusão, como a falta de capacitação dos professores e a crença limitada na capacidade de estudantes com deficiência de aprender conteúdos acadêmicos, foi outro fator identificado. Observaram-se ainda comportamentos dos professores que não são assertivos para ajudar, por exemplo, no desenvolvimento de habilidades sociais de crianças com TEA, utilizando técnicas como observação, exemplificação e demonstração de afeto. Entre as estratégias de intervenção destacadas estão o uso de comunicação com cartões, maquetes e fantoches para tornar mensagens abstratas mais concretas, programas de capacitação sobre síndromes genéticas e estratégias de acessibilidade, além de manuais sobre TEA. Jogos que incentivam a interação entre estudantes com e sem deficiência, como dança com balões e cadeiras, também foram mencionados, para a construção de contextos inclusivos e colaborativos.

As autoras concluem que, embora as pesquisas relatem intervenções, faltam dados que comprovem a eficácia da inclusão por meio da interação social. Muitos estudos descrevem situações, mas não investigam a criação de estratégias e intervenções concretas que desenvolvam a eficácia da educação inclusiva.

A eficácia da educação inclusiva é entendida aqui como a capacidade das práticas e políticas inclusivas implementadas nas instituições de ensino de alcançarem seus objetivos de proporcionar contextos escolares equitativos, acessíveis e de qualidade para todos os estudantes, independentemente de suas diferenças individuais, sejam elas relacionadas a deficiências, habilidades, contextos socioeconômicos, culturais ou outras características.

Diversas barreiras ainda persistem, como a invisibilidade, a exclusão e a negligência das necessidades educacionais reais dos estudantes. Há evidências, destacadas por Rosa e Menezes (2019) de que a inclusão pode ocorrer em termos de socialização; contudo, o mesmo não se verifica em termos acadêmicos, aproximando a ideia de que existe uma possível inclusão excludente no sistema educacional.

2.3 A categoria inclusão excludente

A categoria de “inclusão excludente”, conforme debatida por Kuenzer (2005), propicia a reflexão crítica sobre as práticas de inclusão no sistema educacional contemporâneo, evidenciando a contradição inerente às políticas inclusivas que, apesar de aparentarem incluir todos os sujeitos no ambiente escolar, acabam por perpetuar formas de exclusão devido à falta de alinhamento com padrões de qualidade educacional que realmente favoreçam o desenvolvimento integral dos estudantes.

O sistema escolar, conforme as discussões da autora sobre o ensino médio e as relações entre educação e trabalho, é caracterizado por uma dualidade estrutural que propõe diferentes modelos de escolas para diferentes tipos de sujeitos, manifestando-se de diversas formas, e no caso da educação inclusiva, se manifesta como a criação de escolas especializadas para estudantes com necessidades educativas específicas ou a implementação de programas diferenciados que, na prática, segregam os estudantes em vez de incluí-los plenamente. Essa segmentação reflete uma visão fragmentada da educação, na qual a inclusão se dá de maneira superficial, sem atender às necessidades reais de todos os estudantes.

A inclusão excludente refere-se, portanto, a iniciativas e estratégias que, embora formalmente inclusivas, não asseguram a educação de qualidade que promova o desenvolvimento ético, intelectual e autônomo dos estudantes. Essas práticas podem incluir a implementação de medidas inclusivas sem a devida preparação de infraestrutura, capacitação de professores ou adaptação curricular necessária para atender à diversidade dos estudantes. Adicionalmente, a falta de recursos materiais, humanos e financeiros adequados resulta em práticas pedagógicas inadequadas e no isolamento dos estudantes. A desconsideração das necessidades individuais dos estudantes encaminha a práticas padronizadas que por vezes não favorecem o seu desenvolvimento potencial, enquanto a persistência de estereótipos e preconceitos dificulta a plena aceitação e participação dos estudantes no ambiente escolar.

A inclusão excludente compromete a garantia dos direitos dos estudantes na sociedade, uma vez que impede o pleno desenvolvimento de suas capacidades e competências. Sem um ambiente escolar que realmente fomente o pensamento crítico, a autonomia e a ética, os estudantes podem se sentir desmotivados, desvalorizados e excluídos socialmente, afetando seu desempenho acadêmico e sua inserção e participação ativa na sociedade.

Kuenzer (2005) por meio da categoria “inclusão excludente” convida educadores, gestores e formuladores de políticas a refletirem sobre a verdadeira natureza da inclusão, enfatizando a necessidade de ultrapassar a mera integração

física dos estudantes nas salas de aula e realizar a educação que reconheça e valorize a diversidade, adaptando-se às necessidades individuais e coletivas.

Para transformar a inclusão em uma prática verdadeiramente inclusiva, é necessário adotar um conjunto de ações que considere a formação continuada de professores, capacitando-os para atuar na diversidade, utilizando metodologias pedagógicas adequadas às diferentes necessidades dos estudantes. Também é essencial garantir que as escolas disponham de infraestrutura física e tecnológica apropriada, desenvolver currículos flexíveis que oportunizem a personalização do ensino conforme as potencialidades e barreiras a serem superadas por cada estudante, e envolver todos os atores da comunidade escolar – incluindo estudantes, familiares, educadores, gestores e profissionais de apoio – na construção de contextos inclusivos e de acolhimento. Assim como, implementar mecanismos avaliativos das políticas de inclusão para ajustes necessários ao aprimoramento das práticas educativas.

Portanto, a categoria de inclusão excludente funciona como um alerta para a necessidade de uma reflexão profunda sobre as práticas inclusivas no sistema educacional. Para a inclusão ser verdadeiramente efetiva, é imprescindível que ela esteja alinhada com padrões de qualidade de desenvolvimento integral dos estudantes, assegurando seus direitos e preparando-os para uma participação plena e ativa na sociedade.

3. PERCURSO METODOLÓGICO, DISCUSSÃO E ANÁLISE DO CASO GAMA⁴

A análise da inclusão acadêmica de um adolescente de 17 anos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), na educação básica, foi conduzida por meio do método de estudo de caso analítico com abordagem qualitativa. Conforme recomendado por Yin (2015), o estudo de caso possibilita uma compreensão aprofundada de fenômenos complexos dentro de seus contextos reais. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas, visitas à escola, intervenções clínicas com uma equipe multidisciplinar e uma revisão bibliográfica integrativa (Mendes *et al*, 2008; Souza *et al*, 2010; Rodrigues *et al*, 2022) para embasar a prática em evidências.

No contexto deste estudo, a revisão bibliográfica foi essencial para assegurar que as intervenções e estratégias adotadas estivessem coerentes às práticas comprovadamente eficazes na inclusão acadêmica de adolescentes com TEA. Essa metodologia, portanto, intenciona uma compreensão abrangente do processo de inclusão, alinhada com os princípios de investigação qualitativa descritos por Merriam (2009) e Creswell (2013).

4 Nome fictício e aleatório do estudante com TEA com o objetivo de salvaguardar a privacidade de sua identidade.

A prática baseada em evidências tem seu nascedouro no campo da medicina, desdobrou-se para outras áreas da saúde e, posteriormente, para outros campos das ciências humanas. Trata-se de integrar a melhor evidência científica disponível com a competência profissional e as preferências dos participantes da investigação, com vistas a aprimorar a qualidade dos serviços e os resultados alcançados (Sackett *et al.*, 1996).

O conceito de PBE abrange a busca, aplicação e avaliação crítica das evidências disponíveis em pesquisas científicas, seguidas da implementação dessas descobertas na prática profissional e da análise contínua das informações obtidas. No campo educacional, refere-se à partilha de saberes em perspectiva interdisciplinar (Gary *et al.*, 2007).

3.1 Discussão e análise do caso Gama

Gama nasceu em 15 de julho de 2002. Começou a frequentar a escola aos 2 anos completos em 2004. Em 2005, aos 3 anos, foi diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (TEA). De lá para cá, Gama passou por escolas⁵ diferentes:

- *Escola A*: Particular e confessional católica, localizada em Paranaguá-Paraná. Frequentou de 2004 a 2012. Nos oito anos de permanência na escola, estudou da pré-escola ao Ensino Fundamental–Anos Iniciais.

- *Escola B*: Particular situada em Curitiba-Paraná. Frequentou de 2013 a 2016. Nos três anos de permanência, estudou do 5º ao 8º ano do Ensino Fundamental–Anos Finais. No ano de 2013, repetiu o 5º ano do Ensino Fundamental para adaptação.

- *Escola C*: Particular e confessional luterana, localizada em Curitiba-Paraná. Frequentou somente no ano de 2017 o 9º ano do Ensino Fundamental–Anos Finais.

- *Escola D*: Pública Estadual no Paraná de Ensino Fundamental, Médio e Profissionalizante. Ingressou em 2018 no 1º ano do Ensino Médio Técnico em Informática. E concluiu a educação básica nesta escola.

Com exceção da Escola A, onde foi diagnosticado com TEA, a seleção das demais instituições partiu da conversa dos familiares com as coordenações das escolas, no sentido de abertura para um trabalho conjunto entre a família e demais profissionais como psicóloga e psicopedagoga.

A equipe de profissionais de apoio que acompanharam Gama até a conclusão da educação básica está sintetizado no Quadro 01.

5 Todas as escolas são denominadas sequencialmente por letras em ordem alfabética para preservar a confidencialidade.

Quadro 1 – Equipe de profissionais de apoio no acompanhamento da educação básica de Gama

Profissionais	Período de acompanhamento	Idade	Etapa escolar
Neurologista	De 2005, quando do diagnóstico de TEA, até o ano de 2012.	Dos 3 aos 13 anos.	Etapa pré-escolar até o final do Ensino Fundamental–anos finais.
Psicologia, especialista em Psicopedagogia	De 2012 a 2017.	Dos 10 aos 15 anos.	Etapa do Ensino Fundamental–anos iniciais e finais.
Fonoaudiologia com ênfase em Comunicação Social	De 2017 até 2023.	Dos 15 aos 17 anos. Conclusão da educação básica e ingresso no ensino superior.	Etapa do Ensino Médio. E ingresso no Ensino Superior.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2024).

A partir de 2005, com o diagnóstico do TEA, não houve nenhuma exigência da escola para inclusão de Gama, nem mesmo apoio escolar ou tutoria. A iniciativa partiu da família, solicitando que a Psicopedagoga pudesse ser ouvida pela coordenação e professores das escolas a fim de realizar as adaptações necessárias. Ainda outra iniciativa da família foi envolver Gama em atividades que aprofundassem a interação social entre colegas e professores, no entanto, segundo informa a mãe de Gama, a interação de fato não se efetivou.

Ele se distanciou dos colegas, se isolava, mas gostava da escola e dos colegas. Sempre fizemos aniversários na escola, tentamos futsal, mas nada foi suficiente para incluí-lo – alunos e professores nunca o incluíam efetivamente nas atividades (Depoimento mãe de Gama, mídia eletrônica, 05.07.2019).

Segundo a mãe de Gama, há uma diferença substancial no trabalho pedagógico inclusivo entre as escolas privadas e a escola pública. Em suas palavras:

A pública foi a única em que ele foi recebido como igual pelos professores, principalmente porque tem lhe proporcionado oportunidade para apresentar trabalhos e participar de tudo. Nas demais, sempre podaram e o impediam de viver o ambiente escolar como um todo (Depoimento mãe de Gama, mídia eletrônica, 05.07.2019).

Adaptações curriculares foram realizadas por orientação da psicóloga e psicopedagoga, com destaque para avaliação e currículo. No que tange à adaptação avaliativa, o enfoque se voltou para o processo e não tão somente resultados. A busca foi pelo entendimento do progresso de Gama, e não de uma média padrão de aprendizagem.

A esse respeito, destaca-se no Quadro 02, a síntese das orientações da psicóloga psicopedagoga às escolas quanto aos procedimentos de avaliação e currículo para Gama.

Quadro 2 - Orientações à escola de Gama quanto aos procedimentos avaliativos e curriculares organizados pela psicóloga psicopedagoga.

Adaptação - Avaliação	
Procedimentos	Instrumentos
“O aluno deve ser avaliado quanto ao que melhorou sobre o que ele mesmo apresentava”.	Avaliação individual
“O aluno com necessidades educacionais especiais tem como benefício que se considerem as respostas corretas em processos de avaliação, independente de qual seja o processo (provas escritas, orais, exercícios em sala, pesquisas, relatórios)”.	Avaliação contínua e adaptada
“O aluno poderá ser avaliado sem que isso lhe seja dito, se a instituição decidir assim fazê-lo, caso verifique que a situação de avaliação prejudica seu rendimento”.	Um profissional capacitado para intermediar o processo avaliativo.
“A avaliação escrita ou oral poderá ser aplicada em ambiente preparado, livre de distrações, sob supervisão de profissional capacitado, profissional esse que poderá intermediar o processo avaliativo, auxiliando o aluno no que se refere aos processos interpretativos, retomada de leitura dos enunciados, e retomada de leitura de suas respostas”.	Um profissional capacitado para elaborar as avaliações adaptadas.
“A avaliação escrita poderá contar com questões de escolha, verdadeiro e falso, e registro individual de resposta, considerando as formas que mais vierem de encontro com a capacidade interpretativa do aluno”.	Currículo adaptado, priorizando os conteúdos mínimos exigidos pela Secretaria de Educação.
“A avaliação dos processos formais como, por exemplo, exigência de ortografia correta e pontuação poderá ser feita como revisão e releitura da própria produção. (...) Dessa forma o aluno vê seu erro e tenta corrigi-lo, demonstrando se sabe que regras deveriam ter sido usadas”.	Avaliação processual e contínua.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2024) a partir de Orientações à escola de Gama quanto avaliação e currículo desenvolvido pela psicóloga psicopedagoga (abril, 2014).

O Quadro 2 apresenta as orientações fornecidas pela psicóloga psicopedagoga para as escolas de Gama para atender às necessidades educacionais específicas dele destacando, primeiramente, a importância da avaliação individualizada, cujo progresso do estudante é avaliado com base nas melhorias em relação ao seu ponto de partida, valorizando seu desenvolvimento pessoal em vez de comparações com padrões externos. A avaliação contínua e adaptada é outro ponto relevante, uma vez que as respostas corretas são consideradas independentemente do formato da avaliação, em consonância com os métodos avaliativos às capacidades interpretativas do estudante. As

orientações enfatizam a necessidade de ambientes avaliativos preparados, livres de distrações e supervisionados por profissionais capacitados que auxiliam na interpretação das questões e na retomada das respostas, garantindo que o estudante não se sinta pressionado durante o processo. Os instrumentos avaliativos devem ser adaptados para facilitar o entendimento conforme as necessidades específicas de Gama.

Contudo, a mãe de Gama optou por não utilizar essas orientações, nas escolas, em virtude da complexidade do entendimento e prática avaliativa em dissonância com as diretrizes apresentadas. Em contrapartida, adotou o procedimento de solicitar a cada professor que “cobrassem” o conteúdo mínimo em consideração às dificuldades que ele apresenta. Sob sua ótica, esse procedimento surtiu mais efeito.

Adaptações também foram sugeridas quanto ao currículo, uma vez que o laudo de Gama encaminhado à escola pontuava que ele apresentava déficits em atenção, leitura, interpretação, compreensão e expressão de ideias, como se vê a seguir:

Rendimento e padrão intelectual abaixo do esperado para a idade cronológica, déficit no quadro atencional, desempenho escolar abaixo do esperado para a escolaridade, deficiência na leitura, dificuldade de interpretação e compreensão de textos, dificuldade de expressar-se oralmente, e planificação de ideias (Orientações à escola de Gama, desenvolvido pela Psicóloga Psicopedagoga, abril/2014).

Diante dessas dificuldades, as sugestões para adaptação do currículo versaram preponderantemente para a organização dos instrumentos avaliativos. As avaliações devem utilizar linguagem clara e objetiva nos enunciados, com frases curtas. É fundamental a utilização de uma única fonte, como Arial ou Times New Roman, nas provas, garantindo uniformidade e facilitando a leitura. As provas devem ser aplicadas em ambientes tranquilos, proporcionando um espaço adequado para que Gama possa falar sobre o tema, com um escriba registrando suas respostas. Deve-se evitar pegadinhas em questões de verdadeiro ou falso e construir uma ideia única em cada afirmação. Nas questões de completar lacunas, é importante evitar detalhes secundários para não confundir o estudante. Nos exercícios e avaliações, deve-se incluir imagens relacionadas ao texto escrito, auxiliando na compreensão e na participação de Gama. Os enunciados devem ser lidos com ele para estimular o raciocínio interpretativo. Nas questões dissertativas, deve ser permitido o uso de anotações, oferecendo mais tempo para a realização da prova e aumentando a quantidade de avaliações com menos conteúdo, de modo que o estudante possa completá-las em um tempo reduzido. É essencial dar destaque para questões que identificam, relacionam ou reconhecem informações, e realizar as provas em ambientes fora

da sala de aula, se necessário. Possibilitar o uso de tabuada e calculadora que favoreçam o raciocínio também é recomendado. Não se deve exigir a mesma ênfase no estudo de língua estrangeira como na de língua portuguesa, devido à defasagem na automatização do código linguístico. Por fim, é importante evitar avaliações que enfatizam a memorização, privilegiando a resolução de problemas e aprendizagens significativas.

Como pode ser observado, as orientações para a organização adaptada dos conteúdos acadêmicos não foram devidamente enfatizadas. Embora as sugestões relacionadas à elaboração de questões e instrumentos possam ser aplicadas na organização curricular em termos de forma, as informações mais detalhadas aos docentes poderiam apoiá-los no que diz respeito a organização dos processos metodológicos para garantir as aprendizagens essenciais.

Com relação à Fonoterapia, iniciada em 2017 com ênfase em comunicação social, partiu-se da premissa de que o funcionamento social é aprendido na observação dos outros, na imitação de modelos. A linguagem é entendida no seu uso (pragmática), e por meio dela é que se organiza a comunicação social. Gama ao iniciar a terapia, expressou seu desejo em “ter amigos e namorar”. O trabalho foi estruturado para organizar os processos terapêuticos, possibilitando à Gama desenvolver uma estrutura mental mais clara e eficiente para a comunicação, conforme suas próprias palavras: “organizar a cabeça do cara”. Por meio dessas intervenções, buscou-se aprimorar suas habilidades linguísticas e promover sua inclusão social e bem-estar emocional, com a construção de relações interpessoais significativas e uma participação mais ativa na comunidade.

Ao analisar o conjunto de informações e evidências das práticas escolares com foco no que é necessário em termos de acessibilidade, para Gama, conforme disposto na LBI (Brasil, 2015), observou-se a acessibilidade ao conteúdo com adaptações curriculares sem critérios específicos; a presença de barreiras de informação e comunicação além das atitudinais; a comunicação comprometida por dificuldades no entendimento das regras sociais; e a ausência de um profissional de apoio escolar (PAE). Ademais, constatou-se que, embora o direito à inclusão esteja assegurado textualmente, existem diferenças significativas entre as redes pública e privada de ensino. Parece que a eficácia da inclusão educacional nas escolas, no caso em questão, demonstra a ausência de um planejamento específico que considere tanto o desenvolvimento acadêmico quanto a interação social de Gama.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os termos emprestados da Geografia, “limites” e “fronteiras”, muitas vezes são usados como sinônimos. Entretanto, há diferença conceitual entre eles. Limite traz a ideia de divisão e é mais estático, enquanto fronteira, além de ser dinâmico, traz a ideia de um espaço de interações e comunicação, imputando a noção de fluidez (Machado, 2000).

Observa-se que muitos relatórios dos profissionais de saúde focam-se em terminologias próprias e na descrição das patologias, carecendo frequentemente de interpretações que destaquem as possibilidades e potencialidades e não apenas as limitações. Educadores, ao se depararem com diagnósticos de dificuldades ou transtornos, muitas vezes não compreendem que se trata do desenho de limites e fronteiras. O sujeito é muito mais do que os limites apontam, existindo uma zona fronteiriça de oportunidades, habilidades, competências e possibilidades que ficam à margem de uma compreensão pedagógica.

Para a inclusão ser efetivamente inclusiva, é necessária a participação e o debate sobre as fronteiras do estudante entre família, equipe educacional, colegas, profissionais de apoio externos e o próprio estudante. É necessário colocar todos esses atores sociais e educativos em cena, haja vista que é no coletivo que se desenvolvem estratégias para integrar o estudante, realmente, em qualquer momento e etapa do sistema de ensino.

A adequação de currículos, a capacitação da equipe docente, a atualização dos materiais e recursos didáticos, somado a inclusão social e à revisão do Projeto Político Pedagógico, são algumas das tarefas necessárias para a implementação de um ensino que torne real o direito de aprendizagem e desenvolvimento postulado nos marcos teóricos e legais da inclusão inclusiva. As competências gerais, específicas, habilidades e aprendizagens essenciais preconizadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) são para todos. O conjunto desse trabalho é premissa do desenvolvimento global do sujeito, possível por meio do processo de inclusão educacional e social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília-DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 28 out. 2024.

BRASIL. *Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 28 out. 2024.

BRASIL. *Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases

da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/19394.htm. Acesso em: 30 out. 2024.

BRASIL. *Diretrizes Nacionais para a educação especial na educação básica*. Ministério da Educação: Secretaria da Educação Especial, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 28 out. 2024.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducuespecial.pdf>. Acesso em: 30 out. 2024.

BRASIL. *Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012*. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 31 out. 2024.

BRASIL. *Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015*. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20152018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 28 out. 2024.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular – BNCC*. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 31 out. 2024.

CRESWELL, John W. *Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens*. 3. ed. Porto Alegre: Penso Editora, 2013.

FERREIRA, W. B. Educação Inclusiva: Será que sou a favor ou contra uma escola de qualidade para todos? *Inclusão- Revista da Educação Especial*, Brasília, pp.40-46, Out/2005.

GARY, Thomas; PRING, Richard. *Educação baseada em evidências: a utilização dos achados científicos para a qualificação da prática pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KUENZER, A. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. (Org.). *Capitalismo, trabalho e educação*. 3. ed. São Paulo: Autores Associados, 2005. p. 77-96.

LOPES, Daniele Ardigo; TELASKA, Tatiele dos Santos. Inclusão de crianças com transtorno do espectro autista: Revisão sistemática da literatura. *Rev. psicopedag.* [online]. 2022, vol.39, n.120, pp. 425-434. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v39n120/12.pdf>. Acesso em: 28 out. 2024.

MACHADO, L. O. Limites e fronteiras: da alta diplomacia aos circuitos da ilegalidade. *Revista Território*, Rio de Janeiro, ano V, n.º 8, pp. 7-23, jan./jun., 2000.

MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. *Inclusão escolar*. São Paulo: Summus, 2006.

MENDES, K. D. S.; SILVEIRA, R. C. C. P.; GALVÃO, C. M. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. *Texto & Contexto - Enfermagem*, v. 17, n. 4, p. 758-764, out./dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tce/a/XzFkq6tjWs4wHNqNjKJLkXQ>. Acesso em: 29 out. 2024.

MERRIAM, Sharan B. *Qualitative research: a guide to design and implementation*. 2. ed. San Francisco: Jossey-Bass, 2009.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Objetivos do Desenvolvimento Sustentável*. [2024]. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em: 30 out. 2024.

RODRIGUES, Aline Santos Pereira; SACHINSKI, Gabriele Polato; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Contribuições da revisão integrativa para a pesquisa qualitativa em Educação. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 28, e40627, jan. 2022, p. 2-14. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/lc/v28/1981-0431-LC-28-e40627.pdf>. Acesso em: 29 out. 2024.

ROSA, Larissa Rodrigues; MENEZES, Aline Beckmann. Educational Inclusion and Social Interaction: a Literature Review. *Trends in Psychology*, Ribeirão Preto, n. 2, v. 27, pp. 385-400, Jun/2019.

SACKETT, D. L. et al. Evidence-based medicine: what it is and what it isn't. *British Medical Journal*, v.312, p. 71-72, jan. 1996.

SOUZA, Marcela Tavares de; SILVA, Michelly Dias da; CARVALHO, Rachel de. Revisão integrativa: o que é e como fazer. *Einstein* (São Paulo), v. 8, n. 1 Pt 1, p. 102-106, 2010. Disponível em: <https://journal.einstein.br/pt-br/article/revisao-integrativa-o-que-e-e-como-fazer/>. Acesso em: 29 out. 2024.

UNICEF. Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien). 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 28 out. 2024.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

ESCOLA: ESPAÇO DE REFLEXÃO DO FAZER CIÊNCIA PELO VIÉS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL E DA INCLUSÃO

Carla Morales¹

INTRODUÇÃO

A escola é um espaço plural e dinâmico e no que tange a educação básica – anos iniciais, ela é, junto com os CMEIs, a porta de entrada na vida das crianças rumo ao conhecimento sistematizado. Esse conhecimento, na medida que se ensina e se aprende, é permeado por questões externas e pertinentes a construção da *persona* educando que passa a adquirir novos elementos nessa constituição como sujeito de direito, protagonizando o ser e o fazer em todos os seus aspectos.

Essa vivência que se descortina para a criança é a primeira oportunidade que elas têm de realizar a existência de si para si e para o mundo. Até o século XVII não havia a ideia de criança e somente no século XVIII que esta mesma criança passa a ser vista, mas ainda assim, como um ser incompleto, que precisa ser cuidada e protegida (Ariés, 1981). A criança, sujeito e protagonista, como a conhecemos só foi entendida como tal em nossa sociedade a partir do século XX. Um evento muito recente na história de um sujeito cheio de vida e curiosidade. Aliás é esta mesma curiosidade que impulsiona o querer saber, o querer fazer.

Isso faz com que a alfabetização científica se torne elemento chave na formação das crianças nas escolas, proporcionado a elas a aquisição de um saber que as instrui para a tomada de decisões.

Como assinalam Hicks e Holden (1995), se os estudantes têm de chegar a ser cidadãos responsáveis é preciso que lhes proporcionemos oportunidades para analisar os problemas globais que caracterizam essa situação de emergência planetária e considerar as possíveis soluções (*apud* Cachapuz *et al*, 2011, p. 27).

Essa emergência planetária requer novos olhares sobre os problemas e estes devem ser colocados desde cedo, para que as crianças entendam que todos

1 Mestre em Bioecologia Aquática pela UFRN, graduação em Pedagogia pela UNINA e Ciências Biológicas pela UFPR. Professora da Educação Básica em Curitiba - PR. E-mail: cmorales31@yahoo.com.br.

nós estamos implicados e convidados, cada um a seu modo, a contribuir para bem coletivo.

Neste capítulo serão abordados dois aspectos da inclusão: o letramento científico como ferramenta para a inclusão social dentro da disciplina de educação ambiental e uma reflexão sobre a importância do produto da ciência (tecnologias assistivas) como ferramenta essencial ao processo de inclusão das pessoas com desenvolvimento atípico, também a partir de um viés de prática em sala de aula. Que estas reflexões possam contribuir para provocar outras reflexões do fazer ciência e da inclusão.

A URGÊNCIA SE FAZ NECESSÁRIA SOBRE TODOS OS SABERES, MAS A URGÊNCIA SOBRE O SABER AMBIENTAL É CRUCIAL

O saber ambiental, construído sobre bases científicas há muito alerta para um colapso da natureza sem precedentes em nossa história. Os modelos de previsão das alterações climáticas são alarmantes, assim como o são os modelos que predizem a falta total de água em nosso planeta daqui há alguns anos. A ciência tal qual a conhecemos, com seu rigor metodológico, terá para os próximos anos desafios que, se não forem coletivizados com a sociedade, dificilmente conseguirá ajudar na busca de soluções.

Para isso, um dos caminhos é entender uma ciência que seja feita para todos e por todos. É isso que a alfabetização científica busca alcançar quando ensinada nas escolas e nos espaços não formais. O grau de politização de pessoas alfabetizadas cientificamente certamente é diferente daquelas pessoas que não tem acesso a ela.

A ciência não deve limitar-se a grupos seletos de pesquisadores e seus conhecimentos não devem ser a solução para um pequeno grupo em nossa sociedade. A ciência não foi moldada para sociedades secretas, ela foi construída para o fortalecimento de sociedades democráticas ou em processos de democratização.

O LETRAMENTO CIENTÍFICO COMO FERRAMENTA PARA A INCLUSÃO SOCIAL DENTRO DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

O letramento científico mostra-se como uma ferramenta útil ao ensino das ciências ambientais, considerando que as questões ambientais estão atreladas às questões sociais, econômicas, políticas e de gênero. Nossas crianças trazem para a sala de aula suas vivências carregadas de simbolismo e muitas vezes de

violências implícitas e explícitas. Se antes tínhamos uma geração de crianças que não podiam participar da vida dos adultos, essa nova geração não só participa como calca em si tudo que acontece a sua volta.

Elas não foram blindadas da vida do adulto, pelo contrário, estão encharcadas de vivência que muitas vezes não são suas, mas que impregnam seu cotidiano. Aqui não tenho a pretensão de dizer se isto é bom ou ruim, mas refletir de que modo isso altera sua percepção sobre a realidade das coisas e isso interessa para ensino da educação ambiental, uma vez que é nosso olhar sobre as coisas que determinará o engajamento necessário para lidar ou não com as urgências planetárias e pensar em soluções que sejam mais abrangentes.

Mas como trabalhar a temática ambiental aos olhos da ciência e da inclusão? Um dos caminhos é entender que o letramento científico busca alcançar na sua prática o empoderamento de todas as pessoas, constituindo-se como uma ferramenta para a inclusão. Filósofos como Edgar Morin clamam a participação dos jovens na tomada de decisões no presente, para que o futuro exista. Não podemos deixar as crianças de lado se as quisermos protagonistas de suas vidas. O indivíduo que chega à escola é múltiplo e traz vivências que não podem ser negligenciadas.

Assim, parece que se pode afirmar que a globalização determinou, em tempos que nos são muito próximos, uma inversão no fluxo do conhecimento. Se antes o sentido era da escola para a comunidade, hoje é o mundo exterior que invade a escola (Chassot, 2003, p.90).

Parte-se do princípio que para entender algo, precisamos primeiro entender de si e do lugar onde as pessoas vivem. Fica mais claro para as crianças quando falamos das coisas que estão a sua volta, ao seu redor. Todo o embasamento deve ser calcado na ciência, mas a decodificação para as crianças pode ser feita sob o prisma da afetividade e da pedagogia da autonomia, regado ao ato de sonhar.

Quando eu sugeri quealaria do sonho e da terra, eu queria comunicar a vocês um lugar, uma prática que é percebida em diferentes culturas, em diferentes povos, de reconhecer essa instituição do sonho não como experiência cotidiana de dormir e sonhar, mas como exercício disciplinado de buscar no sonho as orientações para a as nossas escolhas do dia a dia (Krenak, 2019, p.51).

Sob este prisma o letramento científico é importante pois ajuda a mostrar para as crianças que, embora o cenário ambiental esteja em níveis de alerta é sua criatividade que encontrará soluções e a escola tem o dever de fomentar esta criatividade não pelo viés da catástrofe, mas pelo viés da informação e da curiosidade, sendo esta última um importante ato de sensibilização para a ciência. De acordo com Morales e Mendes (2021):

É preciso estar atento a esse senso comum que, complementado pelo conhecimento científico, vai criar nas crianças e nos jovens o hábito de buscar respostas que sejam menos prontas e acabadas e que ajudem a saciar a curiosidade, essa grande força motriz, que nos move a buscar mais do que respostas e sim novos caminhos a serem delineados (*apud*, Berton *et al.* 2021, p.53).

Outro ponto importante a se considerar diz respeito a inclusão social que o letramento científico pode proporcionar. As crianças que desde cedo utilizam-se do letramento científico para adentrarem no mundo da ciência, são capazes de construir para si um repertório de argumentos mais profundos, fazendo escolhas mais assertivas para aquilo que elas consideram bom não só para elas, mas levando em conta os seus pares.

Isso pode ser experienciado, por exemplo no campo de atuação em educação ambiental em sala de aula, quando as crianças têm contato com um pesquisador de alguma universidade e que se disponha a conversar com elas sobre determinada temática. Elas se sentem especiais, não por estarem falando com um especialista, mas porque elas têm um momento de troca de ideias; é a educação básica dialogando com a universidade e isso é inclusão.

O mesmo acontece quando a universidade se coloca à disposição da comunidade com seus projetos de extensão. Essa dinamicidade do conhecimento é fundamental, afinal estamos mergulhados na era da informação em massa e muito rápida. Quanto melhor forem o nível de informações e a fidedignidade de suas fontes, que é o que o conhecimento científico pode ofertar, melhores são as condições relacionadas ao ensino nas escolas.

Chassot, 2003 chama a atenção para que olhemos mais aos saberes construídos na escola; vindo de outros contextos sociais, diferente do saber da academia. Neste sentido é o letramento científico que se coloca à disposição e não o contrário. Aqui cabe chamar a atenção para o papel que o ensino em educação ambiental pode representar na ressignificação dos conhecimentos trazidos pelos educandos.

É preciso entender que essa leitura de mundo que os educandos fazem e trazem para a escola também carrega a ciência que está impregnada na roupa que usam, nos alimentos que comem, nas tecnologias que utilizam. Isso evidencia que não estamos falando de duas ciências, a da escola e a de fora dos muros da escola, mas sim de uma ciência só, que precisa em todos os seus aspectos estar incluídas

Entender a ciência nos facilita, também, contribuir para controlar e prevenir as transformações que ocorrem na natureza. Assim, teremos condições de fazer com que essas transformações sejam propostas, para que conduzam a uma melhor qualidade de vida (Chassot, 2003, p.91).

COMO A CIÊNCIA PODE CONTRIBUIR PARA A EFETIVAÇÃO DA INCLUSÃO NA ESCOLA

Outro ponto importante a se considerar, diz respeito ao modo como a escola vem lidando com as questões da inclusão em relação as pessoas com desenvolvimento atípico (pessoas com neurodivergência e com deficiências).

Partindo do pressuposto que as urgências planetárias requerem pessoas engajadas, conscientes e atuantes, a escola deve ensinar, dentro do ensino formal, um currículo que atenda o tempo atual e projete o futuro. Isso tem que acontecer para todas as pessoas que fazem parte da escola. A Lei nº 13.146/2015 – Lei Brasileira de Inclusão estabelece no seu artigo primeiro que:

É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando a sua inclusão social e cidadania (Brasil, 2015).

No artigo 27 a lei assinala que a educação é um direito da pessoa com deficiência assegurando um sistema educacional em todos os níveis e abrangência, possibilitando a elas o pleno desenvolvimento de suas habilidades físicas, sensoriais, sociais, intelectuais e assegurando a sua integridade no que tange as suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Portanto o ensino também deve ser pensado para cada educando neuro divergente e o educando com deficiência, incluindo todas as ações no planejamento para a aplicação em sala de aula.

A ciência, enquanto campo de saber, se utiliza do método científico para decodificar a realidade, que neste caso se trata da natureza e uma de suas finalidades diz respeito a melhoria da qualidade de vida.

A ciência pode ser considerada como uma linguagem construída pelos homens e pelas mulheres para explicar o nosso mundo natural. Compreendermos essa linguagem (da ciência) como entendemos algo escrito numa língua que conhecemos (por exemplo, quando se entende um texto escrito em português) é podermos compreender a linguagem na qual está (sendo) escrita a natureza (Chassot, 2003, p. 91).

No que pese a contribuição da ciência para a inclusão, as tecnologias assistivas restituem às pessoas com desenvolvimento atípico o direito que elas possuem de contribuir para a proposição de soluções em prol da saúde planetária.

Neste sentido, o ato da comunicação torna-se essencial para o exercício da cidadania e na construção do sujeito de direito em prol de uma sociedade mais justa e igualitária. Sendo assim o uso das tecnologias é imprescindível. É a tecnologia que permeia as relações estabelecidas entre os saberes da ciência e

da pedagogia, permitindo a instrumentalização necessária para comunicação dos sujeitos com desenvolvimento atípico. No âmbito do ensino aprendizagem Batista *et al.*, (2018, p 171). Conceitua a Tecnologia Assistiva como:

[...] A Tecnologia Assistiva (TA) como área do conhecimento diz respeito a ferramentas, recursos, tecnologias, metodologias, processos e aparatos que facilitam o aprendizado ou a vivência diária da pessoa com deficiência, garantindo-lhe autonomia para aprender e para usufruir de uma vida com menos limitações, incluindo-a nos espaços de aprendizagem [...]

Dessa forma fica evidente o uso das tecnologias assistivas como fator facilitador para que os educandos com desenvolvimento atípico, sejam os protagonistas do seu processo de aprendizagem e isso vem de encontro ao ensino da Educação Ambiental que preconiza a formação de cidadãos que tomem para si a responsabilidade de contribuir para a saúde planetária, conforme assinala Morin (2000, p. 39):

A educação deve favorecer a aptidão natural da mente em formular e resolver problemas essenciais e, de forma correlata, estimular o uso total da inteligência geral. Este uso total pede o livre exercício da curiosidade, a faculdade mais expandida e a mais viva durante a infância e a adolescência, que com frequência a instrução extingue e que, ao contrário, se trata de estimular ou caso esteja adormecida, de despertar.

Todos temos o dever ético de contribuir na proposição de soluções que englobem os mais diversos conhecimentos, construídos a muitas mãos e vozes, colocando uma perspectiva globalizante sobre o campo do saber ambiental. A ecologia da ação é, em suma, levar em consideração a complexidade que ela supõe, ou seja, o aleatório, acaso, iniciativa, decisão, inesperado, imprevisto, consciência de derivas e transformações (Morin, 2000, p. 87).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como dito anteriormente, as reflexões feitas neste capítulo ensejam colocar para fora algumas questões que me faço enquanto educadora da Educação Básica. Se por um lado o mundo se descortina a nossa frente, com crianças ainda ávidas e curiosas sobre o mundo, o que é excelente para o aprendizado da linguagem científica, por outro lado cria angústias em saber que, no auge de suas vidas adultas as previsões em relação ao meio ambiente não sejam boas.

O que conforta neste aspecto é saber que a educação é um processo contínuo e que se ensinarmos com base na ética, no respeito, na afetividade e em conhecimento a aprendizagem também ocorrerá por este viés e talvez tenhamos adultos mais humanizados e capazes de perpassar os problemas com soluções que agora não passam em nossas mentes, mas que podem se descortinar na cabeça de alguma crianças que hoje são nossos educandos.

Outro ponto diz respeito a inclusão. Nossa sociedade, e a escola está incluída nela, ainda tem um longo caminho para compreender a inclusão e sua complexidade. Por mais que se fale de inclusão nas escolas, ainda é incipiente o conjunto de ações que de fato fazem a inclusão acontecer. Integramos mais do que incluímos e precisamos fazer o contrário, ou seja, precisamos incluir, precisamos planejar para cada educando que tenha algum tipo de deficiência, precisamos levar em consideração de verdade cada uma de suas especificidades pois cada detalhe contribui para a construção de sua identidade como sujeito e isso importa e faz a diferença. Isso é tarefa para toda a sociedade que não pode mais se eximir de sua responsabilidade social, ética e nem planetária.

Quando a ciência e a inclusão formarem juntas um corpo de saberes amplamente utilizado e compreendido pela sociedade, teremos atingido um ponto de equilíbrio importante dentro daquilo que entendemos por humanidades.

Dessa forma, espera-se que este capítulo tenha contribuído para fomentar outras reflexões acerca da ciência e da inclusão no âmbito da educação.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2ª edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981. p.279
- BATISTA, M, H, J; ROCHA, W. D. R; ALMEIDA, R. B; NUNES, T.S; FERREIRA, R.K.A. **Tecnologia assistiva como ferramenta de inclusão escolar da pessoa com deficiência**. Educitec, Manaus, v. 04, n. 09, p. 169-181, dez. 2018.
- BRASIL. Lei Nº 13.146, de 06 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2015.
- CACHAPUZ, A; GIL PÉREZ, D; CARVALHO, A, M, P; PRAIA, J; VILCHES, A. **A necessária renovação do ensino das ciências**. São Paulo: Cortez, 2011.
- CHASSOT, Attico. **Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, nº 22, p. 89-100, janeiro de 2003.
- KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- MORALES, C. e MENDES, A. P. M. Educação Ambiental: desafios e caminhos – uma reflexão. In: BERTON, T.L.L; BUENO, R.E; PEREIRA, A.P. (org). **Espaços educativos como oportunidade de aprendizagens: a Pedagogia Social em diálogos**. Curitiba, PR: CRV, 2021, 296 p.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

CUIDADOR ESCOLAR E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO E DA FUNÇÃO¹

Rute dos Santos da Silva²

Marlene Schüssler D'Aroz³

Jusiany Pereira da Cunha dos Santos⁴

INTRODUÇÃO

O presente estudo é resultado de uma pesquisa desenvolvida no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) (PIB-H/0251/2022), do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas, no município de Humaitá-AM, no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Infantil (GPEDIN), vinculado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), por meio do projeto de pesquisa.

A proposta de uma educação que proporcione oportunidades e valorize as diferenças individuais passa claramente pela aprendizagem diversificada para os alunos em todas as áreas do conhecimento. Nessa proposta, Nóvoa (2022) ressalta que não há dúvidas de que a educação tem papel primordial em todos os aspectos da vida, numa relação homem-mundo, uma vez que é inerente ao ser humano. Nesta relação está a diversidade e na sua essência, as diferenças. Tais fatores têm sido, entre outros, expressivos desafios da escola contemporânea, de não residir somente na aceitação, mas principalmente, na valorização das diferenças. Indo adiante, neste cenário estão os educandos com deficiências, cuja perspectiva deve ser inclusiva.

1 O estudo apresentado neste capítulo compôs uma das rodas de diálogo no X CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO-CONEDU/2024, em Fortaleza - CE.

2 Pedagoga licenciada na Universidade Federal do Amazonas - UFAM. E-mail: rutthsilva21@gmail.com.

3 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Docente no Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente da Universidade Federal do Amazonas (IEAA-UFAM). E-mail. marlenedaroz@ufam.edu.br. Brasil. ORCID ID. <https://orcid.org/0000-0002-8017-5681>.

4 Doutora em Educação em Ciências e Matemática – PPGECM da REAMEC - Polo UEA. Mestre em Educação pelo PPGE – UNIR/RO. Professora Adjunta do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). ID Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4005803664864239>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9054-5546>. E-mail: jusysantos41@yahoo.com.

A educação como proposta inclusiva está respaldada em Leis, Legislações, Decretos e Portarias construídas e reformuladas ao longo dos anos. A esse respeito, Mantoan (2011) ressalta que para além das leis e decretos, a escola não pode continuar sendo uma transmissora de conhecimento apegado ao sistema tradicional de ensino, é necessário a mudança para que ocorra a inclusão de fato.

A autora ressalta ainda que ao longo dos anos significativas mudanças aconteceram e cita como destaque, a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), Decreto nº 7.611/2011 que determina entre outros, “a inclusão em todos os níveis, que o aprendizado seja ao longo de toda a vida, e impede a exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência. [...] e diz que a oferta de Educação Especial deve se dar preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, p/sn)”.

O mais recente Decreto de nº 10.502, de 30 de setembro de 2020 institui a Política Nacional de Educação Especial Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Além dos serviços educacionais comuns, deve ser ofertada também o Atendimento Educacional Especializado (AEE), uma proposta de apoio a educação inclusiva onde são ofertadas em sala de recursos multifuncionais ou sala de apoio inserida na escola como também em instituições conveniadas sem fins lucrativos, que tem como objetivo o serviço de acessibilidade e desenvolvimento de aprendizagem e fazendo o acompanhamento e dando apoio ao aluno, em outras palavras, apoiar por meio de um tutor cuidador.

Tutor, segundo a origem etimológica da palavra latina significa defensor, guardião, aquele que ajuda e dá suporte às pessoas. Ao longo do tempo, o tutor passou a ser também entendido como educador com diferentes atuações (CARNIEL; MINETTO; BARIL, 2019). Lopes (2018) define tutor como uma solução rápida que acaba atrasando a elaboração e busca de um profissional que solucione eficazmente as necessidades por parte da escola, sendo ainda, uma estratégia criada como “salvador da inclusão”. Para Mantoan (2011), o tutor não é uma figura na sala, um assistencialista, pelo contrário, tem papel importante e por isso deve ser qualificado para entender as necessidades do aluno que é único na sua singularidade e, junto com o professor da sala. O tutor qualificado vai aprimorar os objetivos pré-estabelecidos e assim, desenvolver uma aprendizagem significativa para o aluno.

Com as referidas legislações, a presença de alunos com algum tipo de deficiência tem se tornado, nos últimos anos, comuns nas salas de aulas, de turmas e anos diversos, bem como a diversidade de deficiências. Para tanto, a temática elegida, “O cuidador escolar e a educação inclusiva: desafios e possibilidades” colabora na construção do conhecimento enquanto ciência,

contribuindo socialmente no sentido de evidenciar a falta e ou ineficácia da qualificação do professor tutor para atender este público e com isso contribuir para a garantia dos direitos previstos nas políticas educacionais que devem assegurar não só o seu acesso, mas o conteúdo, a autonomia e a capacidade adaptativa do indivíduo.

Para nortear esse estudo elegemos como objetivo geral analisar a função do professor tutor e cuidador frente aos cuidados dos alunos com deficiências, discorrendo sobre as adversidades enfrentadas, cujo intuito é contribuir para as condições de trabalho do tutor, bem como a qualidade do atendimento e aprendizagem do aluno de inclusão, no município de Humaitá, contexto da pesquisa.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E CUIDADOR ESCOLAR

Na Constituição Federal de 1988, o Artigo 205 define: “a educação é direito de todos e dever do estado e da família”. Dever quer dizer garantir que esse direito seja efetivado independente de quem quer que seja e onde se encontra. Direito a educação para “Todos” inclui as pessoas com deficiências assegurado pela Lei 13.146, de 6 de julho de 2015, como também no artigo 205, inciso III que fala do “Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos portadores de deficiência”.

A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (BRASIL, 1996) em seu Artigo 58, Inciso 1, define entre outros, a Educação Especial como:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. Em todas as etapas da educação básica.

Embora definida por Lei, a completa efetivação da Educação Especial é tardia, uma vez que não contempla a demanda de casos. De acordo com Mantoan (2003, p. 32), “a inclusão é uma inovação que implica um esforço de modernização e de reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas”. No entanto diz Mantoan, é importante frisar que para acontecer a inclusão é preciso reestruturação pública e sociais para que haja verbas suficientes para suprir as necessidades das escolas, como especialização de professores, entre inúmeros fatores que devem ter uma atenção a mais das políticas públicas do nosso país.

Além dos serviços educacionais comuns, para o público de inclusão deve ser ofertado também Atendimento Educacional Especializado (AEE), uma proposta de apoio a educação inclusiva onde são ofertadas em sala de recursos multifuncionais ou sala de apoio inserida na escola como também em instituições conveniadas sem fins lucrativos, que tem como objetivo o serviço de acessibilidade e desenvolvimento de aprendizagem e fazendo o acompanhamento e dando apoio ao aluno. A esse respeito, o Decreto 6.571/2008, Artigos 1º e 2º definem:

Art. 1º. Os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos;

Art. 2º. O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem;

Parágrafo Único. Para fins destas Diretrizes, consideram-se recursos de acessibilidade na Educação aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços. (CNB/CNE, 2008).

Na tentativa de compreender o contexto referenciado, se fez necessário pensar sobre a formação e preparação do professor para os desafios no atendimento do público com deficiências, desafio que apesar dos avanços permanecem atuais, uma vez que os professores não se sentem preparados para atender discentes de inclusão e sem o apoio de um auxiliar fica difícil para o professor lidar sozinho com as dificuldades em sala de aula. Para Jesus et al., (2018 p. 5), “a grande maioria de professores formados não tem preparo para a educação inclusiva, dificultando com isso o aprendizado os alunos com deficiências, fazendo assim ressaltar a importância dos cuidadores, para que as dificuldades se tornem menores e o desenvolvimento maior”. Sobre a formação, Mantoan (2011, p.57) complementa:

A formação do professor deve ser um compromisso dos sistemas de ensino, comprometidos com a qualidade do ensino que, nessa perspectiva, devem assegurar que sejam aptos a elaborar e a implantar novas propostas e práticas de ensino para responder as características de seus alunos, incluindo aquelas evidenciadas pelos alunos com necessidades educacionais especiais.

Com base no que diz respeito sobre o suporte aos professores buscou-se discutir sobre a importância da atuação de um tutor cuidador, pessoa que auxilia o aluno com deficiência, no seu aprendizado e nas suas necessidades básicas enquanto permanece no contexto escolar. Na visão de Cordeiro:

O indivíduo com necessidades especiais teria um estímulo maior com um tutor, que supervisione de forma adequada o seu caso, já que a integração com a sociedade passa a ser mais fácil no ambiente escolar e com este benefício o aluno com necessidades educativas especiais teria um maior estímulo às atividades motoras e psíquicas. (CORDEIRO, 2017. p. 16)

Complementando a fala de Cordeiro, o projeto de Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, do Congresso Nacional, Inciso 2º, decretou:

Quando necessário para promover o atendimento educacional na escola regular, e em função das necessidades específicas do aluno, será assegurado ao educando portador de necessidades especiais a presença de cuidador no estabelecimento de ensino, para atendimento das suas necessidades pessoais.

Portanto, a presença do cuidador em sala de aula para atender algumas deficiências é desde 1996 assegurada por lei. No entanto, sabe-se que há muitos alunos aguardando laudos e outros com laudos que ainda não tem o suporte de um cuidador. A respeito disso, na cidade de Humaitá pela primeira vez, no ano de 2021 foi publicado o edital (número 1/2021) para o processo seletivo simplificado de vagas para cuidador escolar para atuar no ano letivo de 2022 (SEMED, 2022, p. 18).

Os candidatos para a vaga poderiam concorrer com formação mínima no Ensino Médio desde que completo, para a carga horária de 20 horas e um salário-mínimo. No mesmo edital, critérios para a contratação, definiam que o cuidador contratado deveria auxiliar a turma toda, independente da dificuldade e das deficiências.

Em outras palavras, deve auxiliar o aluno nas suas necessidades físicas, biológicas e educacionais e deve estar em comum acordo com o professor titular da sala de aula. E ainda, acompanhar o aluno no ambiente escolar, de forma individualizada, na sua mobilidade, alimentação, locomoção, vestimenta, necessidades pessoais e tarefas e, em todos os casos, saber abordar o aluno, conhecer a sua deficiência e histórico nos documentos escolares.

METODOLOGIA

Para a efetivação desse estudo optamos pela abordagem metodológica qualitativa, de cunho exploratório com a adoção do método de investigação e análise baseados no método descritivo de Creswell (2014). A investigação qualitativa “[...] é rica em dados descritivos, é aberta e flexível e foca a realidade de forma complexa e contextualizada” (p. 13).

Para construção dos dados e caracterização dos sujeitos foi utilizada a entrevista oral semiestruturada, gravada, com uma professora e uma cuidadora tutora de uma turma de 1º ano.

A análise descritiva dos dados (CRESWELL, 2014) foi escolhida para trabalhar com os dados coletados. A pesquisa delimitou como lócus da investigação uma escola municipal que se encontra localizada no município de Humaitá-AM. As categorias da análise foram baseadas nas questões

investigativas sobre a atuação do cuidador e do professor cuidador a partir de indicadores baseados nas perguntas investigativas.

As participantes foram nomeadas: professora (P1) e cuidadora (C1). As duas participantes são do sexo feminino. Em relação os perfis das participantes, P1 tem 42 anos, escolaridade licenciatura em Pedagogia, função, atua há 2 anos como professora em uma Escola Municipal de Humaitá, Mestrado em Educação. C1 tem 35 anos, formada, Licenciatura em Letras, atua como Cuidadora em uma Escola Municipal de Humaitá.

As narrativas são apresentadas por meio de fragmentos de relatos das falas das participantes identificadas com os códigos referenciados acima objetivando preservar a identidade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Participaram deste estudo, uma professora e uma tutora cuidadora de uma turma de 1º ano, de uma escola municipal pública, do município de Humaitá-AM. Os resultados aqui descritos refletem a compreensão das participantes em relação a sua função, os desafios e dificuldades enfrentados frente ao atendimento de alunos com deficiências. No caso do tutor cuidador, foi investigado também os critérios para a contratação e nível de preparação. Para a discussão apresentamos a compreensão da cuidadora e da professora a partir de indicadores baseados nas perguntas investigativas.

O cuidador escolar é a pessoa contratada por meio de processo seletivo, determinado pela Lei nº 228/2014, com o intuito de acompanhar principalmente crianças com deficiências e ou dificuldades de aprendizagem diagnosticadas por profissionais especializados. O objetivo de a criança ser acompanhada por um cuidador é assegurar a atenção necessária no cotidiano escolar. Partindo dessa premissa, ao ser indagada sobre como ocorreu a contratação e para qual função foi contratada como cuidadora, C1 relatou:

Fiz o seletivo no ano de 2022 pela Secretaria Municipal de Educação de Humaitá – SEMED. Fui aprovada. Eu fui contratada para atender qualquer deficiência, não tem nenhuma específica, qualquer aluno, seja ele especial, ou aquele que precisa de atendimento nós precisamos atender.

Na contratação, dizem Carniel, Minetto e Baril (2019, p.3), “tudo o que é relacionado às estratégias para auxiliar a pessoa com deficiência, utilizando todo tipo de recursos é considerada função do tutor”. Estudos de Jesus *et al.*, (2018, p. 4) confirmam que “o cuidador não será um profissional atuando somente com alunos que possuam deficiências em colégios comuns, devendo estar à disposição auxiliando todo aluno que possua necessidade temporária ou permanente”.

Segundo a lei nº13.146, de 06 de julho de 2015, no Art.3º detalha a função do(a) cuidador(a): “profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino” (BRASIL, 2015).

A respeito da formação ou preparação para atuar como cuidador, foi investigada a seguinte questão; você recebeu alguma formação ou orientação antes de exercer o cargo de cuidador? A participante C1 respondeu:

Não, no primeiro momento nós não tivemos nenhuma formação. No final do ano passado nós tivemos no mês de novembro uma formação bem simples e breve, esse ano (2023) ainda não tivemos nenhuma.

Com base no relato de C1, a prática como cuidador segue o que determina o edital do Município onde não há exigências, nem especificidade sobre a formação do cuidador escolar antes de assumir função, a única formação exigida é o Ensino Médio completo e em sala de aula auxilia no que for necessário. Já P1 respondeu que tem em sua turma duas crianças com deficiência, uma autista e outra com deficiência intelectual. Sobre a formação disse:

Esse ano (2023) não tivemos formação. Ano passado tivemos apenas uma conversa, uma orientação com a professora da sala de AEE, apenas isso, mas eu por exemplo já me inscrevi numa pós-graduação para atendimento com alunos com deficiência, é uma pós em AEE, e eu sempre estou procurando na internet vídeos, sempre estou procurando melhorar minha formação, eu mesma vou em busca conforme a necessidade.

Tais afirmações deixam claro o despreparo desses profissionais no momento da atuação pode interferir no trabalho com os alunos e principalmente no seu aprendizado, pois, se tratando de alunos com dificuldades e ou deficiências, precisam de um apoio maior que exige um preparo diferenciado do cuidador, um acompanhamento adequado para as exigências necessárias. Sobre a formação, Mantoan (2011, p.57) destaca que:

A formação do professor deve ser um compromisso dos sistemas de ensino, comprometidos com a qualidade do ensino que, nessa perspectiva, devem assegurar que sejam aptos a elaborar e a implantar novas propostas e práticas de ensino para responder as características de seus alunos, incluindo aquelas evidenciadas pelos alunos com necessidades educacionais especiais.

Em outras palavras, tanto o cuidador quanto o professor necessitam de qualificação. De acordo com Ferreira e Toman (2020, p. 10):

Diante das limitações apontadas para o desenvolvimento de propostas didáticas e metodológicas que atendam às demandas dos alunos com deficiência no contexto das escolas regulares, as iniciativas de formação continuada ganham importância em busca de formas para lidar com as dificuldades em relação à capacitação de professores para a atuação na perspectiva inclusiva.

A esse respeito, Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010, p. 369) reiteram que:

Formar-se é um processo de toda a vida; enquanto seres humanos, temos a possibilidade de aprender e, portanto, nos humanizamos permanentemente, mediante as relações e interações que acontecem nos diversos ambientes culturais nos quais temos relações.

Por conseguinte, foi também investigado como a professora conduz os conteúdos para o aluno com deficiência, eis a resposta de P1:

No caso do autista vou pesquisando no youtube nos sites, atividades que sejam mais específicas para esses alunos com deficiência, apostilha eu tenho que imprimir, fazer impressa todo dia atividade diferenciada para chamar atenção dele para motivar ele porque eles têm essas eles não fazem não conseguem acompanhar os outros, não conseguem tirar do quadro, não conseguem fazer atividades com dinâmicas diferentes, tem que ter cores e que dê motivação para ele.

A escolha de atividades que prendem a atenção do aluno é muito importante. Nunes e Madureira (2015, p. 135) destacam. “Na realidade, não há um meio de envolvimento e de motivação ideal para todos os alunos em todos os contextos, por isso é essencial implementar múltiplas opções para envolver e motivar os alunos para a aprendizagem”.

Levando em conta a função de cuidadora foi investigado qual o maior desafio e a maior dificuldade enfrentados ao atuar como cuidadora. Eis a resposta de C1:

Bem, para mim foi um tanto desafiador mesmo eu ter muita experiência, pois sempre trabalhei como professora nas redes estaduais e municipais do município, mas ao me deparar como cuidadora de alunos com deficiências me senti impotente, porque eu não sabia lidar com as necessidades apresentadas por esses alunos. Na turma do ano passado recebi dois alunos de inclusão, um com hiperatividade e outro com autismo, eles não sabiam fazer nada, no início eu encontrei dificuldade, mas com o passar dos dias eu fui buscando aprimorar os meios pelos quais eu poderia ajudá-los e com a minha experiência como docente fui ajudando na escrita, leitura. Hoje eles já se desenvolveram muito, tanto que não precisam de cuidadora, então o tempo que passei com os dois, a experiência que eu tive pude fazer alguma coisa por eles.

As dificuldades relatadas por C1 vão de encontro com as dificuldades de muitos profissionais que iniciam a docência sem conhecer as deficiências, tão pouco as deficiências que irão atender, frente a isso se sentem impotentes devido à falta

de formação e de preparo para atender esse público. Investigar o que a criança já sabe e o que ela pode vir a saber nos reporta aos estudos de Vygotsky (1994, p. 113) “[...] e diz que a criança aprende e se desenvolve a partir de dois níveis: o nível de desenvolvimento efetivo e a área de desenvolvimento potencial”.

Em outras palavras, o desenvolvimento efetivo, ou desenvolvimento real, são funções já amadurecidas na criança, aquilo que ela já consegue resolver de forma independente, produto do desenvolvimento. Já a área de desenvolvimento potencial (ou ZDP), compreende as funções que ainda estão em processo de maturação, e que necessitam de assistência de adultos para que sejam efetivamente desenvolvidas. Para que o aprendizado e o desenvolvimento aconteçam, é necessário um professor mediador, no caso da criança com deficiência, a função é atribuída ao cuidador sem levar em conta a sua formação e preparação. C1 indica outros desafios enfrentados.

Os desafios que eu presenciei são de compreender as dificuldades de cada aluno e exercitar a paciência porque eles são bem agitados, eles não gostam de ser contrariados, tem momentos que eles estão em crise e momentos que fazem birra, então a gente tem que decifrar qual momento está. Um dos maiores desafios.

Os desafios para P1 reforçam a necessidade de formação:

O desafio começa com a falta de formação, devido a falta de material adequado e específico, pela falta de disponibilização de materiais, inclusive até a folha de sulfite, porque eu tenho que tirar do meu próprio bolso, essa falta de estrutura falta de materiais já geram dificuldade, e eles não tem esse atendimento contínuo na escola com o fonoaudiólogo, a sala de atendimento especial, como tem muito alunos para ser atendido, eles são atendidos uma vez por semana.

Sousa e Nascimento (2018, p.125) destacam que a formação é essencial e que em outros momentos não basta compensar a falta de conhecimento com paciência, “é preciso reconhecer e respeitar as individualidades, proporcionando ao sujeito com deficiência aprender os mesmos conteúdos, mas com adequações necessárias do currículo”. É necessário que o cuidador conheça a deficiência do seu aluno para que ocorra um melhor atendimento.

Para identificar como C1 compreende a importância da presença de um(a) cuidador(a) na escola, foi questionado se essa presença e função era necessária e importante. Abaixo a resposta:

Sim, eu acho necessária e considero de grande importância a presença de um cuidador porque às vezes a criança com deficiência pode se agitar e atrapalhar a aula do professor, tem outros alunos aprendendo ali, então é necessário um cuidador para auxiliar o professor no momento que o aluno está agitado, em crise, precisando ir ao banheiro, se alimentar, permitindo que o professor atenda os demais alunos da turma sem deixar ninguém de fora.

Sobre a importância P1 destaca:

Acho muito importante sim, pelo menos na minha sala é assim que percebo que para acompanhar a menina com deficiência intelectual e o autista,, na verdade são 20 alunos em sala e eu não posso dar atenção a todos, e com a ajuda da cuidadora para acompanhar o caderno, acompanhar a fala deles, porque eles também falam com dificuldade, já me ajuda muito, a cuidadora da minha sala é uma pessoa muito atenciosa com eles, talvez ela não tenha qualificação, mas é uma pessoa esforçada, não tem uma qualificação específica mas ela é esforçada, é muito carinhosa e atenciosa com os alunos, faz muita diferença sim, acho muito importante.

Auxiliar o aluno com dificuldades e ou deficiências contribui não só para os momentos das atividades em sala de aula, mas para desenvolver alguma autonomia frente ao pertencimento no espaço e ao fazer. Sobre desenvolver autonomia Carniel, Minetto e Baril (2019, p. 3) ressalta que:

a autonomia é a capacidade de definir as suas próprias regras e limites, sem que precisem ser impostas por outras pessoas, pode ser ainda definida como habilidade para pensar, sentir, tomar decisões e agir por conta própria, independente dos desejos dos responsáveis ou dos que o cercam.

P1 também fala dos desafios enfrentados pelo descaso com a falta de materiais didáticos, estrutura e atendimento especializado, realidade de muitas escolas públicas do país. Sobre isso, Nunes e Madureira (2015, p. 140) afirmam que:

Uma escola inclusiva procura responder às necessidades de todos os alunos que a frequentam, o que exige a criação de oportunidades para que estes se sintam.

Para que aconteça uma educação inclusiva é preciso o envolvimento de uma rede de atendimentos e envolvidos, não apenas atribuições delegadas à escola e à família. E mais, todos devem estar alinhados com objetivos comuns de suprir as necessidades e bem-estar desse público fazendo com que de fato ocorra a efetivação dos direitos, bem como a permanência deles na escola.

É importante resaltar a relevância que tem o cuidador na sala de aula, a importância do trabalho coletivo entre o cuidador e o professor no atendimento do aluno com deficiência, que por sua vez deve ser incluído. Ressaltar ainda, a importância da preparação para atuar junto a esse público afim de garantir o que preconiza as leis referenciadas neste texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo buscou analisar o papel cuidador escolar de alunos com deficiências, em uma escola municipal do município de Humaitá-Am destacando os desafios da função e a formação enfrentados pelas participantes.

A educação inclusiva é uma conquista importante que precisa constantemente de reflexões e ajustes com intuito não só de manter, mas de

promover mudanças, ofertar novos recursos e instrumentos de apoio aos discentes e aos espaços escolares, e mais, em parceria com a família e demais responsáveis institucionais. É fato que as escolas precisam estar mais bem equipadas para atender e manter alunos com deficiências em sala de aula.

Sabemos que a formação do cuidador foi revista, uma vez que esse profissional, na maioria das vezes desconhecia tanto as deficiências quanto o público a ser atendido. A falta de conhecimento fez com que em 2023 houvesse uma capacitação em parceria com a UFAM, o projeto foi solicitado pela SEMED e a coordenadora do Núcleo de Acessibilidade do IEAA foi quem organizou os encontros. Participaram da formação 71 cuidadores.

No município de Humaitá, a função de cuidador escolar é recente, a sua contratação é por meio de processo seletivo, a cargo da SEMED, a formação exigida é o Ensino Médio completo, mais formação específica ou tempo de experiência e o salário é o mínimo estabelecido por lei. Ademais, devemos reconhecer que a formação foi um grande avanço, pois ao perceber que há necessidade de comprovar a formação ou experiência para atuar como cuidador.

Vale ressaltar que em Humaitá-AM, o termo usado para identificar o profissional é “cuidador escolar” e não “tutor” como em outras cidades e capitais brasileiras.

A pesquisa foi de suma importância, pois permitiu conhecer o trabalho designado e desenvolvido pelo cuidador e professor na sala de aula, as dificuldades por eles enfrentadas no dia a dia, bem como os desafios para lidar com o público de inclusão e a necessidade de formação diferenciada.

Se faz necessário refletir sobre a preparação e a contratação destes profissionais indispensáveis na sala de aula, bem como reconhecer a sua importância para a efetivação dos direitos e da aprendizagem da criança com deficiência. Dessa forma, esperamos que esta investigação corrobore com outras pesquisas acerca deste profissional no âmbito escolar.

REFERÊNCIAS

ALVARADO-PRADA, Luís Eduardo; FREITAS, Thaís Campos; FREITAS, Cinara Aline. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades propostas. **Rev. Diálogo Educ**, p. 367-387, 2010.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a política nacional de educação especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. BRASÍLIA, DF, 30 set. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: 2 nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Recuperado em 21 de maio,

2018 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2001

BRASIL. **Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 02 nov. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais de no 1/92 a 44/ 2004 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão no 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal - Subsecretaria de Edições técnicas, 2004. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/>. Acesso no dia 05 nov. 2023.

CARNIEL, Thais Carolina Albach.; MINETTO, Maria de Fatima., BARIL, Nathalie. Do apoio à autonomia: o papel do tutor. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, vol. 2, núm. Esp.1, pp. 375-386, 2019.

CORDEIRO, Cátia Muniz.; VOLPADO, Maria Tereza. O papel do tutor no contexto da educação inclusiva: formação e dificuldade. Minas Gerais, **Revista Educação em Foco**, ed. 9, p.09-24, 2017.

CRESWELL, John. Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens. Tradução de Sandra Malmann da Rosa. **Rev. técnica**. – 3 ed. – Dados eletrônicos, Porto Alegre: Penso, 2014.

DE JESUS, Alice Pereira et al. Crescer direitinho: cuidadores nas escolas. **Anais do Seminário Científico do UNIFACIG**, n. 4, 2018.

FERREIRA, Giselle Coutinho; TOMAN, Alexandre. Educação Especial e inclusão: o que mostram as iniciativas de formação continuada? **Revista Docência e Cibercultura**, v. 4, n. 3, p. 367-386, 2020.

HUMAITÁ. Secretaria Municipal de Educação-SEMED. Processo Seletivo Simplificado (PSS), 2022. Disponível em: <https://www.semedpmh.com/editais>. Acesso em 12/06/2023.

LOPES, M. Perfil e atuação dos profissionais de apoio à inclusão escolar. **Dissertação de mestrado**, Universidade Federal de São Carlos, SP, Brasil, 2018.

MANTOAN, Maria Tereza Egler. **O desafio das diferenças nas escolas**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MANTOAN, Maria Tereza Egler. **Inclusão escolar: o que é? por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

NÓVOA, Antônio. **Escola e professores: proteger, transformar e valorizar**. Colaboração Yara Alvim. Salvador-Bahia, 2022.

NUNES, Clarisse; MADUREIRA, Isabel. Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. **Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional**, v. 5, n. 2, p. 126-143, 2015.

SOUSA, Neide Maria Fernandes Rodrigues.; NASCIMENTO, Deisiane Aviz. A inclusão escolar e o aluno com síndrome de Down: as adaptações curriculares e a avaliação da aprendizagem. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 3, n. 3, p. 121-140, 2018. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/859>. Acesso em: 02 nov. 2023.

VIGOTSKY, Lev. Semyonovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONT'EV, Aleksei Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 5. ed. São Paulo (SP): Icone: EDUSP, c1994. p. 103-117.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Acessibilidade 6, 24, 35, 36, 37, 41, 81, 83, 90, 102, 103, 104

Acolhimento 5, 66, 67, 68, 69, 70, 75, 76, 85

Alfabetização 7, 26, 44, 77, 94, 95

Alfabetização científica 7, 94, 95

Alunos com deficiência visual 44, 54, 57, 58, 60, 63, 64

Ambiente escolar 24, 26, 27, 31, 46, 47, 48, 52, 53, 56, 58, 63, 67, 68, 69, 75, 76, 84, 87, 104, 105

Aprendizagem 5, 6, 7, 10, 11, 13, 14, 18, 23, 24, 26, 32, 33, 43, 45, 46, 48, 53, 55, 57, 59, 63, 64, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 75, 78, 79, 80, 82, 83, 87, 91, 98, 99, 101, 102, 103, 104, 106, 108, 111, 113

Assistência Social 35, 42

Atendimento Educacional Especializado 21, 44, 54, 80, 102, 103, 104

Autismo 52, 70, 71, 72, 74, 75, 77, 108

B

Baixa visão 5, 44, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54

Base Nacional Comum Curricular 82, 91, 92

Braille 48, 59, 61, 63, 64

C

Cegueira 5, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53

Ciência 7, 19, 55, 77

Comunidade escolar 46, 66, 70, 85

Comunidade surda 6, 23, 24, 31, 38, 39, 40, 41, 43

Criança autista 73, 76

Cuidador escolar 102, 105, 106, 107, 110, 111

D

Declaração de Salamanca 22, 33, 80, 91

Deficiência 5, 6, 7, 11, 21, 22, 23, 36, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 52, 54, 55, 56, 57, 58, 60, 63, 64, 75, 78, 79, 81, 82, 83, 89, 98, 99, 100, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111

Deficiência visual 6, 44, 47, 52, 54, 56, 57, 58, 60, 63, 64

Democratização 36, 95

Desenvolvimento integral 58, 67, 75, 84, 85

Diversidade 31, 58, 64, 67, 69, 75, 76, 78, 80, 81, 82, 84, 85, 101, 102

Diversidade humana 69, 75, 76

E

Educação 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 27, 28, 30, 32, 33, 34, 35, 42, 43, 44, 47, 49, 54, 55, 56, 57, 64, 66, 67, 68, 69, 70, 75, 76, 77, 78, 80, 81, 82, 88, 92, 93, 94, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 106, 112, 113

Educação ambiental 95, 96, 97

Educação básica 32, 79, 85, 86, 87, 92, 94, 97, 103

Educação dos surdos 11, 12, 13, 19

Educação escolar 11, 23, 70, 103

Educação Especial 7, 10, 11, 22, 32, 34, 54, 66, 80, 81, 92, 102, 103, 112

Educação inclusiva 5, 6, 7, 11, 19, 36, 57, 64, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 102, 103, 104, 110, 112

Educação Infantil 6, 66, 67, 68, 69, 70, 75, 76, 77, 101

Ensino Fundamental 10, 14, 58, 86, 87

Ensino Médio 86, 87, 105, 107, 111

F

Família 22, 28, 29, 30, 46, 47, 54, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 76, 80, 86, 87, 91, 100, 103, 110, 111

Formação continuada 43, 46, 51, 52, 54, 75, 81, 85, 108, 112

Formação docente 33, 46, 55

Formação dos profissionais de saúde 34, 43

Formação integral 67, 75

Formação integral da criança 67, 75

I

Identidade 12, 16, 28, 29, 41, 85, 100, 106

Inclusão 5, 6, 7, 9, 10, 11, 18, 19, 21, 24, 27, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 39, 41, 42, 43, 45, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 63, 64, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 87, 90, 91, 92, 95, 96, 97, 98, 100, 102, 103, 104, 108, 111, 112, 113

Inclusão excludente 7, 80, 83, 84, 85, 92

Inclusão social 6, 39, 41, 42, 78, 81, 90, 91, 95, 97, 98, 100

L

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9, 22, 32, 47, 54, 80, 112

Letramento 44, 95, 96, 97

Letramento científico 95, 96, 97

Libras 5, 6, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 34, 35, 37, 39, 40, 41, 42, 43, 52, 81

Língua de Sinais 11, 12, 23, 24, 29, 31

Linguagem 13, 75, 89, 90, 98, 99

M

Materiais didáticos inclusivos 58, 63

P

Plano de aula 58, 59

Políticas educacionais 10, 22, 35, 80, 82, 103

Políticas inclusivas 36, 79, 83, 84

Professor ouvinte 28, 31

S

Sala de aula 9, 15, 16, 17, 18, 24, 26, 31, 44, 46, 48, 66, 67, 68, 70, 90, 95, 97, 98, 104, 105,
107, 110, 111

Salas de recursos multifuncionais 21, 104

T

Transtorno do Espectro Autista 5, 7, 74, 75, 79, 81, 83, 85, 86, 92

