

VERÔNICA LIMA DOS REIS
VERA LUCIA MESSIAS FIALHO CAPELLINI
(Organizadoras)

DESAFIOS E PROPOSTAS ATUAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA



**Verônica Lima dos Reis
Vera Lucia Messias Fialho Capellini
(organizadoras)**

DESAFIOS E PROPOSTAS ATUAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA



2022

Padu Aragon Editor

Conselho Editorial

Eladio Sebastian Heredero (Universidade de Alcalá, Espanha)
Elenita Pinheiro de Queiroz Filho (Universidade Federal de
Uberlândia, UFU)

Filomena Teixeira (Escola Superior de Educação de Coimbra e
Universidade de Aveiro, Portugal)

Isabel Chagas (Universidade de Lisboa)

João Guilherme Rodrigues Mendonça (Universidade Federal de
Rondônia, UNIR)

Maria Teresa Bejarano Franco (Universidade de Castilla-la-
Mancha, Espanha)

Mary Neide Damico Figueiró (Universidade Estadual de
Londrina, UEL)

Paula Regina Costa Ribeiro (Universidade Federal de Rio
Grande, FURG)

Sonia Maria Martins de Melo (Universidade do Estado de Santa
Catarina, UDESC)

Teresa Vilaça (Universidade do Minho, Portugal)

Editoração Eletrônica, Montagem, Arte interna e da Capa:
Leilane Raquel Spadotto de Carvalho

Ilustração da Capa: Bárbara Matos de Aguilhar

Capa© Leilane Raquel Spadotto de Carvalho

Normalização: Leilane Raquel Spadotto de Carvalho

© Padu Aragon, Editor

ISBN 978-65-992992-5-4

Desafios e propostas atuais na educação inclusiva/ Verônica Lima dos Reis; Vera Lucia Messias Fialho Capellini (org.).

1. ed. -- Araraquara, SP : Padu Aragon, Editor : 2022.

PDF

344 p.

Vários autores.

ISBN 978-65-992992-5-4

1. Inclusão. 2. Educação. 3. Práticas Inclusivas. 4. Propostas Educativas.

5. Autores. I. Título.

CDD 370

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO	8
1	A FAMÍLIA COMO INSTITUIÇÃO SOCIAL PROMOTORA DE DESENVOLVIMENTO DA PESSOA COM SÍNDROME DE DOWN Mirtes Rose Andrade de Moura Mariani Katia de Abreu Fonseca	11
2	REVISÃO INTEGRATIVA: UM OLHAR SOB O FENÔMENO DA SUPERDOTAÇÃO ATRAVÉS DOS PERIÓDICOS GIFTED AND TALENTED INTERNATIONAL E DA REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL Eduarda Mayumi de Moura Yamanaka Carina Alexandra Rondini	29
3	A AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL (DI) NOS ANOS INICIAIS DE ESCOLARIDADE: UM LEVANTAMENTO NAS BASES DE DADOS SCIELO E PORTAL OASIS Julinha Aparecida Andrade de Souza Mello Anna Augusta Sampaio de Oliveira	45
4	ANÁLISE DAS AÇÕES E METAS DOS PLANOS DE ADEQUAÇÃO PARA MELHORAR OS INDICADORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL OFERTADA Débora Lucila Carlos Vera Lucia Messias Fialho Capellini Lurian Dionizio Mendonça	61
5	OS DESAFIOS EDUCACIONAIS NO ENSINO PARA A CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA PANDEMIA DE COVID-19 Elen Rose Luquesi Cordeiro Eliana Marques Zanatta	84

6

NECESSIDADES E EXPECTATIVAS DA FAMÍLIA DE CRIANÇAS COM SÍNDROME DE LANDAU-KLEFFNER: TEORIA E EXPERIÊNCIAS EM UM ESTUDO DE CASO

103

Bianca Silva Gomes

Maria B. Campos de Lara Barbosa Marins Peixoto

7

POSSIBILIDADES DE ARTICULAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO ESPECIAL E MUSICAL: REALIDADE DO CENÁRIO NACIONAL

120

Leny Fabiana Urquidi Amorin

Ana Paula Pacheco Moraes Maturana

8

A PARTICIPAÇÃO FAMILIAR NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES PAEE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

151

Lin Turato

Daiane Natalia Schiavon

9

A CONTRIBUIÇÃO DA PSICOPEDAGOGIA NA APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS DE 6 A 12 ANOS QUE APRESENTAM TDAH

165

Gislaine Francisco da Costa

Olga Maria Piazzentim Rolim Rodrigues

10

A CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: APONTAMENTOS TEÓRICOS

189

Patrícia Tiemi Hashimoto

Eder Pires de Camargo

11

PEDAGOGIA WALDORF E A ARTE INCLUSIVA

203

José Augusto Lara

Eliane Patrícia Grandini Serrano

12

A RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA E A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO DE REVISÃO

224

Lyvia Paola Martim Capellini

Olga Maria Piazzentim Rolim Rodrigues

13

A INCLUSÃO DE ALUNOS COM SÍNDROME DE
DOWN NO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO DE
REVISÃO

237

Bruna Silva Gaspar
Olga Maria Piazzenti Rolim Rodrigues

14

ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO DE ALUNOS COM
DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: REFLEXÕES E
NORMAS NO CONTEXTO DA UNIVERSIDADE
ESTADUAL PAULISTA - UNESP

269

Mariana Rodrigues Bighetti Godoy
Marli Nabeiro

15

AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA NA SALA DE RECURSO
MULTIFUNCIONAL PARA ALUNO COM DEFICIÊNCIA
INTELLECTUAL: REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

291

Adionisia de Oliveira Tavares
Anna Augusta Sampaio de Oliveira

16

ALUNOS COM INDICADORES DE ALTAS
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO (AH/SD) NOS ANOS
FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

311

Verônica Maria Gonçalves de Souza
Verônica Lima dos Reis

SOBRE AS AUTORAS E AUTORES

332

SOBRE AS ORGANIZADORAS

341

SOBRE O GRUPO E O LATEDIP

342

APRESENTAÇÃO

A sociedade inclusiva é uma realidade cada vez mais promissora no Brasil e no mundo. Apesar disso, ainda são muitos os desafios que encontramos na educação para que os princípios inclusivos sejam realizados de fato.

Pesquisas e práticas são importantes instrumentos de implementação de propostas na educação inclusiva e o compartilhamento dessas experiências é importante para a divulgação do saber e do fazer. Neste cenário, o livro “DESAFIOS E PROPOSTAS ATUAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA”, com dezesseis capítulos, das organizadoras Verônica Lima dos Reis Vera Lúcia Messias Fialho Capellini vem contribuir com a divulgação de pesquisas em diferentes áreas e atuações da educação especial. Tais capítulos resultam os estudos de profissionais que cursaram o Curso de Especialização em Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, oferecido pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP *campus* Bauru, nos anos de 2019 e 2020.

A família é uma instituição social muito importante no desenvolvimento humano, sendo um tema que aparece no Capítulo 1, **A família como instituição social promotora de desenvolvimento da pessoa com Síndrome de Down**, de Mirtes Rose Andrade de Moura Mariani e Katia de Abreu Fonseca; no Capítulo 6, **Necessidades e expectativas da família de crianças com Síndrome de Landau-Kleffner: teoria e experiências em um estudo de caso**, de Bianca Silva Gomes e Maria Beatriz Campos de Lara Barbosa Marins Peixoto; no Capítulo 8, **A participação familiar no processo de escolarização de estudantes PAEE: desafios e possibilidades**, de Lin Turato e Daiane Natalia Schiavon e no Capítulo 12, **A relação família-escola e a inclusão na educação infantil: um estudo de revisão**, de Lyvia Paola Martim Capellini e Olga Maria Piazzentim Rolim Rodrigues.

Apontamentos sobre processos de ensino e aprendizagem podem ser vistos no Capítulo 4, **Análise das ações e metas dos planos de adequação para melhorar os indicadores da educação especial ofertada**, de Débora Lucila Carlos, Vera Lucia Messias Fialho Capellini e Lurian Dionizio Mendonça; no Capítulo 7, **Possibilidades de articulação entre educação especial e musical: realidade do cenário nacional**, de autoria de Leny Fabiana Urquidi Amorin e Ana Paula Pacheco Moraes Maturana; no Capítulo 9, **A contribuição da psicopedagogia na aprendizagem de crianças de 6 a 12 anos que apresentam TDAH**, de Gislaine Francisco da Costa e Olga Maria Piazzentim Rolim Rodrigues; no Capítulo 11 **Pedagogia Waldorf e a arte inclusiva**, de José Augusto Lara e Eliane Patrícia Grandini Serrano; no Capítulo 14 **Acessibilidade e inclusão de alunos com deficiência no ensino superior: reflexões e normas no contexto da universidade estadual paulista – UNESP**, de Mariana Rodrigues Bighetti Godoy e Marli Nabeiro e no capítulo 15 **Avaliação pedagógica na sala de recurso multifuncional para aluno com deficiência intelectual: revisão bibliográfica**, de autoria de Adionisia de Oliveira Tavares e Anna Augusta Sampaio de Oliveira.

Questões específicas de algumas populações, tais como as altas habilidades/superdotação (AH/SD), a deficiência intelectual (DI), visual (DV) e transtorno do espectro autista (TEA) podem ser vistas nos capítulos **Revisão integrativa: um olhar sob o fenômeno da Superdotação através dos periódicos *Gifted and Talented International* e da revista Educação Especial**, de autoria de Eduarda Mayumi de Moura Yamanaka e Carina Alexandra Rondini (Capítulo 2); **A avaliação pedagógica do aluno com Deficiência Intelectual (DI) nos anos iniciais de escolaridade: um levantamento nas bases de dados Scielo e Portal Oasis**, de Julinha Aparecida Andrade de Souza Mello e Anna Augusta Sampaio de Oliveira (Capítulo 3); **Os desafios educacionais no ensino para a criança com Transtorno do Espectro Autista na pandemia de Covid-19**, de Elen Rose Luquesi Cordeiro e Eliana Marques Zanatta (Capítulo 5), **A criança com Deficiência Visual na educação**

infantil: apontamentos teóricos, de Patrícia Tiemi Hashimoto e Eder Pires de Camargo (Capítulo 10); **A inclusão de alunos com síndrome de down no ensino fundamental: um estudo de revisão**, de Bruna Silva Gaspar e Olga Maria Piazzenti Rolim Rodrigues (Capítulo 13) e **Alunos com indicadores de altas habilidades/superdotação (AH/SD) nos anos finais do ensino fundamental**, elaborado por Verônica Maria Gonçalves de Souza e Verônica Lima dos Reis (Capítulo 16).

Desejo a todos e todas interessados (as) nessas importantes temáticas que usufruam dos estudos apresentados como contribuições importantes para suas práticas cotidianas no campo pessoal e acadêmico.

Bauru, março de 2022

Profa. Assoc. Ana Claudia Bortolozzi

A FAMÍLIA COMO INSTITUIÇÃO SOCIAL PROMOTORA DE DESENVOLVIMENTO DA PESSOA COM SÍNDROME DE DOWN

Mirtes Rose Andrade de Moura Mariani
Katia de Abreu Fonseca

INTRODUÇÃO

Muito se fala sobre o desenvolvimento da pessoa com deficiência e muitas são as expectativas em relação ao seu lugar na vida escolar, na sociedade, no mundo do trabalho, suas relações afetivas e familiares.

A família é a primeira instituição social com a qual o ser humano se relaciona e que poderá oportunizar e promover os diversos desenvolvimentos. Muitos aspectos envolvem essa instituição para garantir o desenvolvimento de forma integral, aspectos como condição econômica, envolvimento social, preferência religiosa, nível acadêmico e atuação profissional são questões determinantes para que a pessoa com deficiência possa desempenhar seu papel de cidadão na sociedade.

Refletindo sobre a dinâmica familiar e as características dessa instituição, sendo a primeira na qual o ser humano convive, é importante destacar aspectos que são relativos à superação das dificuldades. Faz-se necessário apontar as famílias que vivem em interação com o meio social, econômico e cultural, sem deixar de considerar a carga de influências que incluem preconceitos e estereótipos das famílias que têm, em sua constituição, pessoas com deficiências (PcD).

A família que tem uma pessoa com deficiência - seja criança, adolescente ou adulto -, é tocada em seus sentimentos mais

profundos, pois as convenções sociais e capitalistas convergem para enaltecer resultados de produções tipicamente esperados, a partir do que é esperado para as majorias, desconsiderando as minorias e desvalorizando as aptidões das PcD .

Discorrer sobre deficiência na perspectiva histórico cultural através dos renovos de Vygotsky, especialmente em sua obra *Defectologia*, faz com que sejam evidenciados argumentos que possibilitam a compreensão da deficiência como uma das manifestações possíveis dentro do processo de desenvolvimento humano (DIAS, 2013, p. 170).

Vigotski (2001, 2003 *apud* DIAS, 2013, p. 175) aponta que o desenvolvimento apresenta uma relação intrínseca e de mutualidade entre aspectos orgânicos e culturais e, desta forma, esses aspectos possibilitam avanços qualitativos no desenvolvimento das funções psicológicas, alçando de elementares para favorecer as funções superiores.

REVISÃO DE LITERATURA

Síndrome de Down

Síndrome de Down (SD) é uma condição genética que ocorre devido a uma alteração no momento da distribuição do material genético (cromossomos) durante a formação embrionária (COELHO, 2016). Essa alteração pode ser apresentada de três formas: a trissomia 21, translocação cromossômica e o mosaico. Cada uma dessas formas apresenta características próprias. A trissomia 21 é causada por uma disjunção cromossômica e é presente em 95% dos casos de SD, e sua característica principal é a presença de um cromossomo a mais, no caso o 21 (SILVA; KLEINHAS, 2006, *apud* COELHO, 2016).

O deslocamento dos cromossomos ocorre devido à reorganização cromossômica com ganho de material genético, acometendo de 3 a 4% dos indivíduos, e geralmente pode ser hereditária dos genitores. Já o mosaico é o mais raro dentre os três,

sua prevalência é em torno de 1 a 2 % dos casos, em que a distribuição ocorre normalmente até a 3º e 4º divisão celular (BULL; COMMITTEE ON GENÉTICS, 2011; KOZMAN, 2007 *apud* COELHO, 2016).

Segundo Martinho (2011) *apud* Coelho (2016), a SD pode ser detectada durante a gravidez, porém, o exame para essa detecção só é recomendado diante de uma gravidez geriátrica e/ou com pais de outros filhos com SD. Nos EUA é recomendado que todas as gestantes, independentemente da idade, façam o teste de rastreio. Para o *American College of Obstetricians and Gynecologists* (ACOG), é recomendado que se faça teste sanguíneo, biópsia de vilosidades coriônicas, coleta triplice, cordocentese, ultrassonografia 3D e amniocentese (OMS, 2016; GANACHE *et al.*, 2008 *apud* COELHO, 2016).

Famílias com membros com SD

Como anteriormente apresentado, a família é a primeira instituição social na qual a criança é inserida. A criança cresce, aprende e se desenvolve. A família, ao saber da gestação, cria suas expectativas, seus planos e faz diversas projeções para esse novo membro. E o que acontece quando essa família fica sabendo que esse novo membro será uma pessoa com uma síndrome, com SD?

De acordo com Henn (2008) *apud* Silva e Oliveira (2014), o nascimento de uma criança com SD exige da família um processo adaptativo muito maior devido às condições que poderão ser acarretadas pela síndrome, no caso, o atraso de desenvolvimento. Esta condição traz ainda algumas características físicas e cognitivas, tais como: fendas palpebrais inclinadas, olhos amendoados, fissuras palpebrais, boca pequena, língua protusa, mãos e pés pequenos, orelhas pequenas, pescoço curto, atraso motor, atraso na articulação da fala, entre outras (SÁ, 2008 *apud* SILVA; OLIVEIRA, 2014).

Fiamenghi (2007) *apud* Silva e Oliveira (2014) afirmam que o nascimento de um filho com deficiência intelectual, condição

também da SD, vai de encontro da expectativa dos pais, pois todos os planos anteriormente feitos deverão ser revistos e a experiência de parentalidade deve ser ressignificada. O aceite dessa criança é um ato de superação.

Um fator muito importante para que a família possa passar pelo enfrentamento de situações adversas diante da SD é a resiliência. Black e Lobo (2008) *apud* Rooke e Silva (2016) apontam que há evidências de que todas as famílias apresentam pontos fortes e potenciais para o crescimento de crianças com essa condição e que são três os processos-chaves dessa resiliência. São eles: sistemas de crenças podem ser definidos como os valores; convicções e suposições imbricadas para desencadear as mais variadas reações emocionais; decisões e as ações a serem tomadas. Essas crenças agem com agentes intensificadores tanto da resolução de problemas, como intensificador de problemas.

Os recursos utilizados pela família como forma de resistir ao estresse e poderem se organizar e se adequarem aos padrões de organização e processos de comunicação, são os processos que se caracterizam por serem diretos, nos quais os familiares demonstram e toleram o amplo repertório de sentimentos.

Impactos causados pela SD nas relações familiares

Uma gravidez traz muitas expectativas, planos são feitos para a chegada de um bebê, sonhando com um bebê saudável. Nenhum pai ou mãe espera que a criança venha com alguma síndrome. Quando isso ocorre, são pegos de surpresa e todos os planos almejados deverão ser revistos devido a SD de seu (sua) filho (a).

Araújo (1994) *apud* Cunha *et al.* (2010), em concordância ao que já foi exposto, afirma que a chegada de uma criança com deficiência resulta em situações complexas. Sentimentos diversos surgem, falta de informação e de preparo para lidar com a situação levam a atitudes de superproteção e piedade, fatos que interferem no desenvolvimento em todos os aspectos, e nas relações familiares.

Não é possível negar que diante de tantas evidências, as famílias sofrem quando recebem o diagnóstico positivo para a SD. Muitas famílias apresentam reação de tristeza, estranheza e preocupação sobre o futuro da criança (SILVA; DESSEN, 2003 *apud* HENN *et al.*, 2008).

De acordo com Casin (2003) *apud* Henn *et al.* (2008), toda essa reação é determinada pelos significados sociais que os genitores dão à SD. Henn *et al.* (2008) apontam a pesquisa americana realizada por Roach *et al.* (1999), em que ficou evidente diferenças de adaptabilidade de pais com crianças “típicas” e com crianças com SD. Os resultados apresentados deixam claro que as famílias com filhos com SD percebem que esses são mais dependentes e menos aceitáveis e ainda apresentam maior estresse relacionado à parentalidade.

Ainda de acordo com as pesquisas realizadas com famílias americanas, estas relataram maior estresse, problemas de ajustamento e pessimismo diante do futuro dessas crianças, porém apresentam resiliência no ajustamento e veem seu ambiente familiar de forma saudável (MORGAN, 1997 *apud* HENN *et al.*, 2008).

Relações sociais familiares

O homem é um ser social e, sendo assim, seus primeiros contatos sociais no momento em que vem ao mundo se dão com a família. Esta é a que proporciona o aprendizado e a socialização, que vão se estendendo para outras socializações fora do meio familiar. Leontiev (2004) *apud* Durigan e Leal (2017) afirmam que a transmissão cultural não se limita somente aos mecanismos de descendência e herança genética, mas também pela acumulação das produções realizadas na vida social.

Segundo Durigan e Leal (2017), o homem se constitui através do vínculo estabelecido com o coletivo, sendo a família a base dos aspectos físico, afetivo e psicológico.

A Teoria Histórico-Cultural (THC) afirma que processo de individuação se dá no contexto sociocultural e que a identidade é constituída por meio das relações sociais e da aprendizagem, sendo a família o primeiro meio social mediador entre a vida pública e a vida privada, proporcionando condições de realizar a diferenciação entre si e o outro. Ainda segundo as mesmas autoras, fazendo referência a Leontiev (1983), a base da personalidade se define nas relações sociais e nas atividades realizadas.

Durigan e Leal (2017) afirmam, portanto, que a personalidade é embasada pelos produtos concretos e abstratos obtido dos laços constituídos nas relações estabelecidas entre os homens, e desta forma, há o favorecimento da constituição do sentido de afeto, permeado pelas funções psicológicas superiores, tais como: memória, imaginação, percepção, linguagem, bem como os sentimentos vinculadores de suas vivências pessoais, havendo assim a formação da personalidade e da consciência de cada indivíduo.

De acordo com Hannum *et al.* (2018), a chegada de uma criança com SD provoca uma avalanche de sentimentos variados, dúvidas e incertezas, medo sobre as possíveis consequências que esta síndrome pode causar à criança, além do preconceito tanto em relação à criança, quanto à família. Mesmo diante destas possibilidades, as famílias têm que estar apoiadas em uma rede de relações sociais as quais lhe oferecerão apoio, ou seja, o apoio psicológico é uma das melhores ferramentas existentes no que tange no apoio à família.

Ainda de acordo com os mesmos autores, citando Matos *et al.* (2006), é apontado que o nascimento de uma criança com SD impacta toda a família, mas principalmente as mães, que lidam diretamente com a criança desde o seu nascimento e ao longo de toda sua vida. Estas são as que assumem todos os cuidados com a criança, a maternidade/deficiência é motivo de grande preocupação no que se refere ao preconceito e a segregação, situações que essas famílias enfrentam (WELTER *et al.*, 2008 *apud* HANNUM, 2018).

Sendo assim, é evidente que a existência de um indivíduo com SD na família causa impactos, e que esta tem a responsabilidade de promover o desenvolvimento integral deste indivíduo.

Os gráficos apresentados na seção de resultados exibem algumas características familiares após aplicação de um questionário utilizado como rastreio para melhor entendimento da composição de famílias que tem membros com SD. Saber que há impacto nas famílias com membros com SD já foi amplamente citado, agora a pergunta recai sobre as relações conjugais: como elas se dão diante desse quadro?

As relações maritais também são impactadas, porém, em comparação com outras síndromes, a SD é a que menos responde por separações e divórcios; a taxa de divórcio e separação desse público pode ser comparada a mesma taxa da população geral (GUMLEY, 1986; URBANO; HODAPP, 2007; CARR, 1988 *apud* LEDERMAN, 2015).

De acordo com Hodapp (2001) *apud* Lederman *et al.* (2015), esse fator fez com que a SD fosse chamada de “Vantagem da Síndrome de Down”, pois os progenitores de filhos com SD enfrentam melhor as situações conflitantes, se comparadas à famílias com filhos com outras síndromes.

Em sua pesquisa, Lederman *et al.* (2015) evidenciou que 80% dos casais que tem filhos com SD reconheciam que já havia problemas antes do nascimento da criança, entretanto, afirmam que com o nascimento da criança o relacionamento piorou; outros fatores também são apontados como determinantes para o divórcio tais como: baixa renda, moradia rural, escolaridade precária e pais jovens.

METODOLOGIA

Para tentar uma aproximação e compreensão de como se dá as relações familiares nas famílias com membros com SD e se esta instituição é promotora de desenvolvimento, fizemos uma pesquisa

livre. Através dessa pesquisa predominantemente qualitativa (apesar dos dados coletados por meio de questionário), foi possível fazer a análise de forma analítica, apoiada na literatura.

Para fins de coleta, foi organizado um questionário online, pelo *Google forms*, e disponibilizado e enviado em grupos de mensagens de famílias com pessoas com SD. O instrumento para coleta de dados ficou disponível por sete dias, prazo reduzido, porém considerado suficiente para respostas, uma vez que o envio foi para grupos específicos.

O questionário foi composto por questões fechadas e abertas sobre as relações familiares entre os membros da família que tem em sua constituição uma pessoa com SD.

As questões fechadas versaram sobre informações pessoais dos participantes, com o intuito de traçar um breve perfil, seguido de questões específicas sobre grau de parentesco da pessoa com SD, gênero do familiar com SD, como se deu a descoberta da SD, se faz acompanhamento clínico e, em caso positivo, qual ou quais acompanhamento (s).

Faz-se necessário informar que na apresentação do questionário foram esclarecidos os objetivos da pesquisa e a primeira pergunta foi sobre o aceite em participar dessa, com o compromisso das pesquisadoras em garantir o sigilo das informações, assim como da identificação dos respondentes.

Para fins de análise, os dados coletados foram analisados de acordo com o que se considerou importante para traçar o perfil familiar.

A seguir, são apresentados os resultados obtidos a partir das respostas dos participantes.

RESULTADOS

Responderam ao questionário 28 representantes de famílias que tem algum membro com SD. Cabe ressaltar que todos

os respondentes concordaram em participar da pesquisa, autorizando o uso dos dados para a mesma.

As idades dos respondentes variaram entre 18 e 72 anos. É possível inferir pelo registro da data que três participantes no campo de data de nascimento registraram a data do dia que responderam ao questionário e, dos 28 respondentes, dois são do sexo masculino e 26 do sexo feminino. Quanto ao parentesco, tivemos 19 manifestações como mãe, duas respondentes registraram que são irmãs, outros dois se posicionaram como madrinhas; um como pai; uma como prima e uma como tia respondente.

As respostas foram refletidas a partir dos membros com SD, sendo que do N=28, tivemos 17 do sexo feminino e 11 do masculino. As idades das pessoas membros da família com SD vão de 1 a 55 anos. Esta informação é muito importante, pois devido às experiências ao longo da vida com familiares com SD, as expectativas são diferentes.

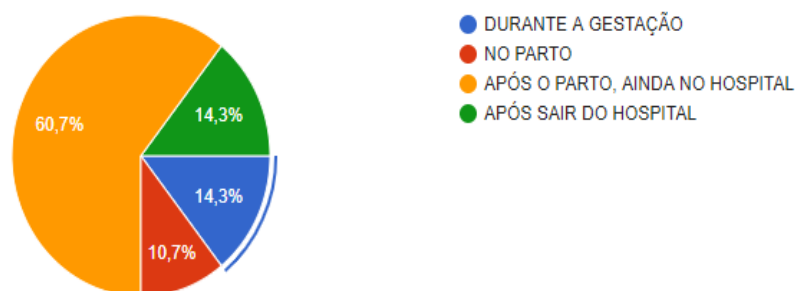
Quanto à organização familiar, obtivemos as seguintes informações: 16 famílias que convivem pai, mãe e irmão/irmãos, oito apenas com convívio pai e mãe, dois familiares com SD moram apenas com a mãe, um mora com a mãe e o padrasto e um com a mãe, o pai e a avó. A média de pessoas que moram na mesma casa ficou em quatro pessoas.

Aos membros da família que responderam o questionário, foi perguntado quando tiveram a informação sobre a condição de SD do familiar. O gráfico abaixo ilustra tal informação:

Gráfico 1. informação sobre a condição de descoberta da SD.

A descoberta da Síndrome de Down, se deu:

28 respostas



Fonte: elaborado pela autora de acordo com os dados da pesquisa.

Percebe-se que a maioria, 60,7%, soube que teriam um familiar com SD após o parto, porém ainda no hospital; 14,3% tiveram a informação após sair do hospital, mesma porcentagem das famílias que tiveram a informação ainda durante a gravidez e, com menor quantidade, sendo 10,7%, tiveram a informação no momento do parto.

Sobre a informação da descoberta da condição de SD, apresentamos abaixo alguns relatos dos participantes.

Péssimo! Neonatal que me deu a notícia, de forma fria e sem preparo algum. (F26)

Momento difícil, mas no meu caso, eu estava cercada pelas pessoas que escolhi. Recebi a primeira notícia pela médica que ia ser a madrinha da minha filha. Demoramos para fazer o cariótipo pois a minha filha não ganhava peso. Alguns profissionais da saúde achavam que ela não tinha síndrome pelos seus movimentos. Acho que no meu caso deu certo porque independente do exame já iniciei as terapias. O momento da notícia é importante também pela adesão as terapias. (F22)

Já desconfiava da Síndrome no intrauterina pois sabia do problema cardíaco via uns morfológicos. De qualquer forma, a notícia foi impactante. De qualquer forma amei desde o momento inicial. (F19)

Nossa descoberta foi ainda na Gestação, na ultrassom 12 semanas, medidas alteradas da nuca e possibilidade de deficiência, com 5 meses realizamos a amniocentese e a confirmação da T 21 com 6 meses de gestação. (F17)

Foi uma surpresa pra gente, pois eu e meu esposo éramos novos, e era nosso primeiro filho, mas a maior preocupação para a

gente foi a cardiopatia dele e com o tempo tudo foi se ajeitando graças a Deus. (F12)

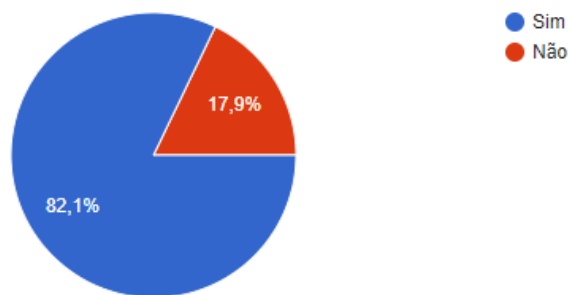
Difícil, pois não tinha conhecimento sobre o assunto e não sabia o que fazer. (F11)

Consideramos importante saber se o familiar com SD fazia algum tipo de acompanhamento clínico, e obtivemos os dados de que a maioria, total de 23 respostas, possuía rede de apoio, como demonstrado no gráfico abaixo.

Gráfico 2. Redes de apoio do membro familiar com SD.

A pessoa com Síndrome de Down faz acompanhamento Clínico:

28 respostas



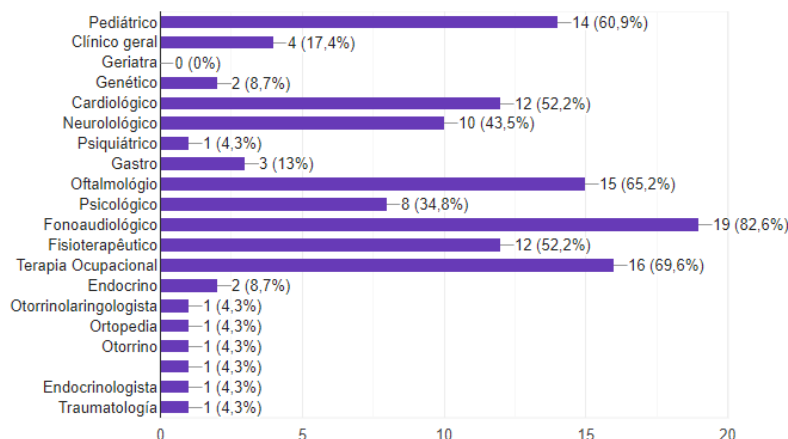
Fonte: elaborado pela autora de acordo com os dados da pesquisa.

Das respostas registradas, identificamos claramente que o acompanhamento mais procurado é pelo profissional da fonoaudiologia, seguido da terapia ocupacional e em terceiro lugar o acompanhamento oftalmológico.

Gráfico 3. Tipos de acompanhamento clínico que o familiar com SD recebe.

Quais?

23 respostas



Fonte: elaborado pela autora de acordo com os dados da pesquisa.

Componentes de cinco famílias não responderam a esta questão. A busca pela área da fonoaudiologia se dá pela dificuldade na linguagem e comunicação que a pessoa com SD pode apresentar. Esta intervenção é necessária logo nos primeiros anos de vida, sendo que, ao adquirir a comunicação funcional, grande parte das pessoas com SD tem alta da terapia fonoaudiológica.

Ao analisar fazendo o cruzamento dos dados, identificamos que as pessoas com SD que não tem redes de apoio são os com idade mais avançada. Este dado pode corresponder com a aquisição da autonomia da pessoa com SD nas diferentes áreas indicadas pelos familiares, dispensando assim os atendimentos.

Além dos atendimentos clínicos, foi perguntado sobre a participação da pessoa com SD em atividades extras. Constatamos que 14 famílias oportunizam a participação em atividades extras, como: natação, *ballet*, aula de bateria e futebol. Doze pessoas com SD não realizam atividades extra segundo o familiar que respondeu o questionário.

Foi perguntado sobre a religião da família e 16 dessas se autodenominam católicas, oito evangélicas, uma espírita, duas disseram que não tem religião e uma se considera cristã.

Ao analisarmos as relações familiares consideramos importante saber se as famílias têm momentos de lazer com a

pessoa com SD e os lugares preferidos com maior incidência de respostas foram: ir à casa de amigos e parentes (n=9); viagens (n=9); parquinho (n=7); praia (n=6); com quatro indicações foram: cinema, piscina, atividade ao ar livre; com duas indicações tivemos: shopping, culto, festas, pescaria, barzinho, restaurantes e sorveteria; e com uma indicação foram registrados lugares como zoológico e um representante da família registrou que não tem momentos de lazer.

Nesta perspectiva, perguntamos se a pessoa com SD tem vida social, e as respostas convergiram para uma afirmativa, quando criança estão nas relações sociais da família, quando adultos também, porém com um pouco mais de liberdade.

Sobre o trabalho, os mais velhos (n=3) têm trabalhos remunerados, estágios e desempenham trabalhos domésticos em casa como forma de colaborar com as relações familiares e organização do ambiente.

Todos os respondentes, ou 100%, afirmaram que a relação da família com o membro com SD é excelente, ótima ou boa. Podemos confirmar com alguns excertos apresentados abaixo.

Excelente...as vezes esquecemos que ele é down. (F22)

Ótima. Todos da família o adoram e vice-versa. (F21)

M.E.A é o segundo filho nosso, a gravidez foi desejada, planejada e muito esperado, nada mudou desde a suspeita e confirmação da T 21, ele sempre foi nosso referencial de ser humano, nosso grande aprendiz diário, claro que enquanto família, que AMA e se PREOCUPA, tivemos medos, dúvidas, preocupação e questionamentos, sentimentos esperados mediante ao NOVO, ao INESPERADO, não procuramos muitas respostas em estudos, leituras, mesmo porque a deficiência dele é uma característica para nós, assim como seu sorriso, sua alegria, esperteza, preguiça, teimosia e SÍNDROME DE DOWN. (F17)

Todos o amam muito. E mesmo que ele não fale, os olhos dele nos transmitem amor. (F4)

Quanto às redes sociais, 11 pessoas com SD não tem nenhuma rede social, as demais fazem uso das redes sociais com supervisão de um familiar.

Na pergunta sobre como a família pode colaborar com o desenvolvimento da pessoa com Síndrome de Down, as respostas foram unânimes ao afirmarem que é dar condições para estimulação em diferentes áreas, além de tratar como membro da família com direitos e deveres.

Estamos sempre incentivando para que ele aprenda o que for capaz. Nos últimos anos, ele aprendeu a comer com sua própria mão, guardar seu prato na pia e a se servir de água no bebedouro. São pequenas coisas, mas grandes vitórias para nós. (F4)

Auxiliando em suas limitações, estimulando suas capacidades, produzindo novos desafios e ter paciência, pois tudo acontecerá no tempo dele. (F9)

Estimulando, motivando, encorajando e amando muito! (F16)

ACEITAÇÃO e AMOR. É simples, se a família aceita seu filho como ele é, entende que é uma pessoa com vontades, desejos, preferências e Necessidades Especiais. A vida da família e nessa família está incluída todos, é leve, simples, os caminhos surgem, as preocupações diminuem, o AMOR fala mais alto, direciona as decisões tomadas, o tempo de cada um é respeitado e todos saem ganhando. (F17)

A independência se mostrou presente nos registros da maioria dos respondentes quando perguntamos sobre as expectativas para a vida da pessoa com SD:

Crescer e ter sua independência, estudar, trabalhar, fazer tudo o q ela quiser fazer... uma vida normal! (F1)

Quando criança, esperava que ele fosse independente com seus cuidados básicos, frequentasse a escola para se alfabetizar, pudesse ter amigos e ser feliz. Agora na adolescência, espero que ele mantenha seus aprendizados e conquiste mais o que for capaz, como subir escadas e rampas, sinalizar quando quiser ir ao banheiro ou onde está sentindo dor. Para o futuro, que aprenda a usar o banheiro, escovar os dentes e tomar banho. (F4)

Não criamos expectativas Ensinamos autonomia para ela viver sua vida e ser feliz e ter uma vida social com expressão de seus sentimentos. (F6)

Quero que meu filho tenha o máximo de independência possível, que faça suas próprias escolhas estarei sempre do lado para tudo! Mas jamais escolhendo por ele. (F7)

Que ela tenha independência, que ela seja aceita em uma sociedade ainda tão despreparada para a inclusão, que ela conquiste tudo que ela desejar... mas acima de tudo que ela seja feliz. (F9)

Sempre desejei e desejo que ele conquiste seus sonhos, estamos lhe preparando para isso. Quer trabalhar, casar, ter filhos, dirigir, como qualquer outro jovem e, nós pais estamos “tentando” ajudar, para que ele consiga! (F26)

Finalizamos a apresentação dos dados com um registro de um familiar quando deixamos a vontade para tecer comentários.

Enquanto família, acho importante relatar que o diagnóstico de uma deficiência não é esperado, nenhuma família está pronta, mas, com Fé e Amor, as coisas se encaixam, tudo faz sentido e logo percebemos que, na verdade sempre permaneceu tudo no lugar, o mundo não desabou, ele foi reconstruído mais forte. (F17)

De acordo com Minuchin (1982) *apud* Lins (2011) a estrutura familiar é envolvida por um conjunto invisível de exigências funcionais que organiza a maneira como se é dada a interação familiar, apresenta padrões comportamentais que são mantidos por dois sistemas de repressão, são eles: as regras universais que estruturam a família e as expectativas mútuas de cada membro familiar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo demonstrar que as relações familiares são promotoras de desenvolvimento para as pessoas com Síndrome de Down. Durante a realização da pesquisa, buscou-se conhecer a dinâmica familiar e os impactos que esta recebe ao ter alguém com SD como membro.

Foi utilizado um questionário, o qual objetivou ter mais clareza de aspectos básicos da composição familiar. Este demonstrou que houve aceitação de 100% das famílias para responder ao questionário e que as mulheres são, na maioria, as que cuidam diretamente da pessoa com SD dentro da família.

Os autores consultados são unânimes ao afirmarem que a família é o primeiro meio social no qual a criança está inserida, e que, portanto, cabe à família o status de base e estrutura para o bom desenvolvimento desta.

A família é impactada em todos os aspectos que as envolvem, principalmente no que tange a reorganização familiar, pois esta reorganização não se dá somente na questão física, mas emocional de todos os membros, no financeiro devido às exigências de tratamento e intervenções diversas, ou seja, é necessário haver uma adaptabilidade geral e total de todos os membros e, principalmente, no aspecto existente em toda família, que é a expectativa para a vida da pessoa com SD.

Ficou evidente que o futuro pessoal e social da pessoa com SD é de responsabilidade da família, e isto causa muitas expectativas. Devido a isso, pode haver tanto acertos, quanto erros no momento de perceber esse membro como partícipe protagonista da família. Pode haver a superproteção, o que pode levar a complicações para o desenvolvimento deste membro.

Porém, apesar das muitas mudanças, adaptabilidades e dificuldades enfrentadas por esses familiares, pesquisas realizadas demonstram que elas se sentem resilientes e compreendem seu ambiente familiar como um lugar saudável e promotor de desenvolvimento.

Durante este estudo, mesmo com uma pequena amostra, foi possível observar que são muitos os impactos recebidos pelos familiares, mas também, foi possível observar que não há muitos estudos que apontem para o apoio desse familiar.

Sendo assim, a conclusão a que se chega é de que é preciso conhecer mais profundamente os impactos físicos, emocionais,

financeiros e sociais que acometem esses familiares e dessa forma, repensar políticas que possam dar apoio a esses familiares.

A sobrecarga é muito grande para quem se dedica diretamente aos cuidados de uma pessoa com SD, e em se tratando de qualidade na promoção do desenvolvimento desta, é imprescindível que o cuidador e a família sejam assistidos em suas necessidades, que muitas vezes são silenciadas, e a pessoa ligada diretamente aos cuidados fica, de certa forma, negligenciada.

REFERÊNCIAS

COELHO, C. Síndrome de Down. **Psicologia pt** [on-line], 2016.

Disponível em:

<<https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0963.pdf>>. Acesso em: 21 ago. 2020.

CUNHA, A. M. F. V. *et al.* Impacto da notícia da síndrome de Down para os pais: histórias de vida. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 445-451, mar. 2010. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/pdf/csc/v15n2/v15n2a21.pdf>>. Acesso em: 17 ago. 2020.

CUNHA, A. C. S.; ALMEIDA, R. O. de. O processo de adaptação da família a um integrante com síndrome de down: A percepção da mãe. **Pisicosophia**, 2014. Acesso em: 28 set. 2020.

DIAS, S. S.; OLIVEIRA, M. C. S. L. de. Deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural: contribuições ao estudo do desenvolvimento adulto. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 19, n. 2, p. 169-182, jun. 2013. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382013000200003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 18 jul. 2020.

DURIGAN, A. C.; LEAL, Z. F. de R. G. A relação entre a família e a escola como elemento para a formação humana: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural. **InterEspaço**, Grajaú, v. 3, n. 11 p. 133-148, dez. 2017. Disponível em:

<<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/interespaco/article/viewFile/6304/5065>>. Acesso em: 13/08/2020.

HENN, C. G.; PICCININI, C. A.; GARCIAS, G. L. A família no contexto da Síndrome de Down: revisando a literatura. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 13, n. 3, p. 485-493, jul./set. 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/pe/v13n3/v13n3a09.pdf>>. Acesso em: 17 set. 2020.

HANNUM, J. S. S. *et al.* Impacto do diagnóstico nas famílias de pessoas com Síndrome de Down: Revisão da literatura. **Pensando Famílias**, v. 22, n. 2, p. 121-136, dez. 2018. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/penf/v22n2/v22n2a09.pdf>>. Acesso em: 19 out 2020.

LEDERMAN, V. R. G. *et al.* Divórcio nas famílias com filhos com Síndrome de Down ou Síndrome de Rett. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 5, p. 1363-1369, maio 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232015000501363&lng=en&nrm=isso>. Acesso em: 20 out. 2020.

LINS, L. P. A. **A criança com Síndrome de Down e sua família: um estudo sobre a dinâmica familiar de acordo com a perspectiva sistêmica**. 2011. 76 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2011. Disponível em: <<https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/bitstream/123456789/1777/1/Luciene%20Pires%20de%20Araujo%20Lins.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2020.

REVISÃO INTEGRATIVA: UM OLHAR SOB O FENÔMENO DA SUPERDOTAÇÃO ATRAVÉS DOS PERIÓDICOS *GIFTED AND TALENTED INTERNATIONAL* E DA REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Eduarda Mayumi de Moura Yamanaka
Carina Alexandra Rondini

INTRODUÇÃO

De acordo com a Associação Paulista para Altas Habilidades/Superdotação (APAHSO), a Organização Mundial da Saúde - OMS considera que cerca de 5% da população mundial tem altas habilidades/superdotação, contudo, a maioria dessas pessoas não tiveram seus talentos identificados. No Brasil, essa porcentagem abrange aproximadamente dez milhões de brasileiros que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com uma ou mais áreas do conhecimento.

A maneira que o indivíduo com superdotação é compreendido e atendido em suas necessidades e potencialidades está diretamente ligada à sociedade em que ele está inserido, em que o âmbito social, político e cultural exerce grande influência na concepção sobre o superdotado. Segundo Sabatella (2008), a população superdotada brasileira, em geral, é negligenciada, pois há prioridade no atendimento das crianças que têm desempenho desfavorável na escola, havendo carência em medidas educacionais que objetivam proporcionar condições mais adequadas para o desenvolvimento do aluno talentoso.

As teorias dos principais estudiosos relacionadas a esse campo de estudo não encontram unanimidade sobre a definição de superdotado. O pesquisador Renzulli (1986) acredita que o fenômeno da superdotação pode ser transitório e manifesta-se através de três grupamentos de traços humanos: capacidade geral

ou específica acima da média, altos níveis de comprometimento com a tarefa e criatividade. Feldhusen (1986) considera que o sujeito superdotado tem uma combinação de elementos determinantes: inteligência, autoconceito positivo, motivação e talento específico. O estudioso entende que a superdotação estaria relacionada ao alcance de objetivos de alto nível, desempenho de excelência e criação de novas ideias ou produtos. Para Sternberg (1997), existem três tipos de superdotação, que normalmente estão combinadas entre si: analítica - referente à soluções de problemas; sintética - envolvendo áreas da intuição e criatividade; e prática - superdotação pertinente à aplicação de habilidades no cotidiano.

A produção científica no campo das Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) está em constante crescimento, tanto na esfera nacional, quanto na internacional. Esses estudos constituem forte indicativo de como a sociedade está se relacionando com essa temática. Mas para entender o percurso que está sendo trilhado, é necessária uma revisão dessas pesquisas.

O presente estudo trata-se de uma revisão integrativa da literatura, que teve como intuito a análise de artigos relacionados à temática das AH/SD publicados no período de 2000 a 2019 em dois periódicos distintos, uma revista brasileira e um jornal internacional, a saber, a revista Educação Especial de Santa Maria (REE) e o jornal *Gifted and Talented International (GTI)*, tendo como base indicadores bibliométricos como distribuição temporal, temáticas, tipo de produção científica e autoria.

O estudo objetivou responder questões sobre a trajetória das publicações acerca da superdotação através de um olhar nacional e internacional. Foram consideradas as modificações durante o tempo, frequência de publicações, o que prevaleceu de semelhante e diferente nos periódicos, as tipologias utilizadas nas pesquisas, o que é tendência de estudo, em quais campos há escassez de pesquisas (se for o caso) e qual a origem dos autores responsáveis pela elaboração dessas publicações científicas.

A prestigiada revista Educação Especial foi pioneira no Brasil na veiculação de produções acadêmicas inéditas articulada ao campo da Educação Especial. O periódico nomeado inicialmente como “Cadernos de Educação Especial” foi fundado em 1987, vinculado à Universidade Federal de Santa Maria. No ano de 2004 a revista passou por algumas modificações, dentre elas, surgiu a sua vigente nomenclatura. Hodiernamente, estão disponíveis em formato eletrônico 33 volumes da revista publicados desde o ano 2000, que podem ser acessados de forma gratuita.

O jornal *Gifted and Talented International* faz parte do grupo *Taylor & Francis*, empresa internacional que teve origem na Inglaterra e é especialista em publicações de jornais e livros acadêmicos. O jornal *Gifted and Talented* é um periódico de referência que publica artigos de grande contribuição científica relacionados especificamente aos campos da superdotação, talento e criatividade, com o propósito de compartilhamento de pesquisas internacionais. O periódico teve seu primeiro volume publicado no ano de 1979, quando o jornal era denominado *GATE*. Já em 1982 houve modificação na nomenclatura, tornando-se conhecido como *Gifted Internacional*, e apenas em 1994 o jornal passou a ser chamado *Gifted and Talented International*, título que carrega até a presente data. O periódico conta com 34 volumes que podem ser acessados por meio da plataforma eletrônica, porém a maior parte das publicações não são de acesso gratuito.

Esses bancos de dados foram escolhidos, pois se constituem como fonte de pesquisa abrangentes e são instrumentos de divulgação de conhecimento científico relevante. A REE atua no âmbito nacional, veiculando pesquisas pertinentes a todo público-alvo da Educação Especial, enquanto o jornal *Gifted and Talented International* representa um grande periódico que é responsável por publicações internacionais relacionadas ao campo da superdotação.

PERCURSO INVESTIGATIVO

Universo e Tipo de pesquisa

Trata-se de uma revisão integrativa de literatura, ou seja, pesquisa que utiliza fonte de informações bibliográficas para alcançar resultados que auxiliem em sua fundamentação teórica. A revisão integrativa de literatura é um método que objetiva sintetizar resultados de pesquisas que contemplem um tema ou questão, de maneira sistemática, ordenada e abrangente. É denominada integrativa porque fornece informações mais amplas sobre um assunto/problema, constituindo, assim, um corpo de conhecimento (ERCOLE; MELO; ALCOFORADO, 2014).

Procedimentos para a coleta e seleção de dados

As publicações do jornal *Gifted and Talented International* foram acessadas por meio eletrônico e de forma gratuita, através de conexão pelo Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA), que mantém parceria com diversos periódicos acadêmicos, entre eles o grupo *Taylor & Francis*, responsável pelo jornal analisado. Em relação à revista Educação Especial, as produções científicas foram acessadas através da plataforma online pertencente à Universidade Federal de Santa Maria, todo conteúdo foi disponibilizado gratuitamente em virtude da política adotada de acesso livre.

Realizou-se um levantamento para apurar as publicações científicas presentes nos dois periódicos desde 2000 até 2019, constituindo 20 anos de dados coletados. Para selecionar os artigos pertinentes a esse estudo nas publicações da Revista Educação Especial (REE) - periódico que contempla todo público-alvo da educação especial -, foram utilizados os seguintes termos de busca: altas habilidades/superdotação, talento, dotação, precoce, superdotado, *gifted*, enriquecimento e inteligência. O Jornal *Gifted and Talented International (GTI)*, por ser especializado na temática de superdotação, teve todos os artigos analisados e submetidos à seleção. A análise dos artigos foi pautada, primeiramente, na leitura

do resumo e das palavras-chave, objetivando garantir a seleção apenas de estudos relacionados ao campo das altas habilidades/superdotação.

Em relação aos idiomas dos artigos selecionados, na Revista Educação Especial (REE) foram identificados estudos em português, inglês e espanhol, enquanto no jornal *GTI* foram encontradas pesquisas apenas na língua inglesa. Foram desconsiderados na amostragem: críticas de artigos, resenhas de livros e artigos que não tivessem afinidade com a temática da presente pesquisa.

Procedimentos para a análise de dados

As publicações selecionadas do jornal *Gifted and Talented International* e da Revista Educação Especial foram submetidas a uma leitura integral do conteúdo. Em seguida, com o auxílio da planilha Excel, os dados foram organizados por categorias, a saber: quantidade de artigos por ano de publicação; tipologia de produção científica; autoria e temáticas abordadas nas produções científicas.

Primeiramente, os dados foram analisados de forma individual por segmento. Em seguida, esse parecer foi utilizado como instrumento de comparação entre os dois periódicos. Em relação às porcentagens utilizadas na análise de todas as categorias, os números foram arredondados até a primeira casa decimal.

Os dados relacionados aos números de autores por país de origem do jornal *Gifted and Talented International* foram retirados somente através da leitura do artigo, ou seja, foram contabilizados apenas os autores que tiveram sua origem identificada em seu estudo. Nessa categoria, um autor pode ter sua origem contabilizada mais de uma vez, dependendo da quantidade de colaborações nos artigos publicados no periódico.

Referente à contagem de publicações do periódico *Gifted and Talented International* que tiveram participações de autores de países distintos, não foram contabilizados os autores cuja origem estava ausente no respectivo artigo. Na Revista Educação Especial,

os artigos publicados em versão português e inglês foram contabilizados apenas uma única vez.

Não foi possível incluir todos os artigos analisados pelo presente estudo nas referências, devido à insuficiência de espaço. Essas produções científicas que contribuíram para a amostra podem ser encontradas nas plataformas eletrônicas dos periódicos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

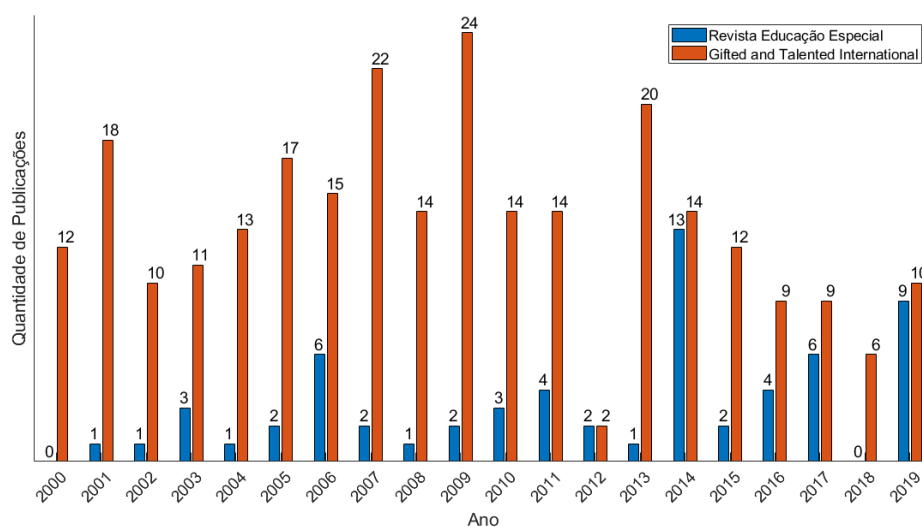
Indicadores bibliométricos da produção científica sobre AH/SD no jornal *Gifted and Talented* e na Revista Educação Especial

Durante o período de 2000 a 2019 foram encontradas 406 publicações científicas no jornal *Gifted and Talented International*. Desse montante, 270 (67,0%) possuem caráter de artigo, 79 (19,0%) são resenhas de livros e 57 (14,0%) correspondem a comentários e críticas. Dos artigos publicados, um não está disponível para acesso na plataforma do periódico e três artigos não possuem relação com o campo das altas habilidades/superdotação. Assim, o estudo contabilizou e analisou 266 (65,5%) artigos.

Os 20 anos de coleta de dados presentes na Revista Educação Especial correspondeu a 65 produções científicas. Deste total, a pesquisa tomou para análise 63 (97,0%) artigos; uma publicação não foi contabilizada no estudo por tratar-se de resenha e uma não estava disponível para acesso pela plataforma do periódico.

A distribuição dos 266 artigos científicos do jornal *Gifted and Talented International* e dos 63 artigos da Revista Educação Especial (Gráfico 1) corresponderam à média de 13 estudos por ano no jornal internacional e resultou na média de três publicações por ano na revista brasileira.

Gráfico 1. Quantidade de publicações por ano no jornal *Gifted and Talented International* e na Revista Educação Especial.



Fonte: elaborado pelas autoras de acordo com os dados da pesquisa.

Em relação à REE, o ano de 2014 obteve destaque, pois marcou uma edição comemorativa de número 50 do periódico, consistindo na publicação de um dossiê denominado *Altas habilidades/superdotação: uma questão da educação especial*. Assim, a quantidade de publicações relacionadas à AH/SD nesse ano teve concentração de 22,2% do total de artigos analisados. A edição de 2014 também obteve destaque pela presença de autores internacionais. As publicações *The schoolwide enrichment model: a comprehensive plan for the development of talents and giftedness* de Joseph Renzulli e *A 35-year comparison of children labelled as gifted, unlabelled as gifted and average-ability* de Joan Freeman, trataram-se de traduções de pesquisas originalmente em inglês e *Propuesta Educativa de Enriquecimiento Extracurricular y su Implementación: PEEEI* de Krissia Chacón foi um artigo publicado em espanhol. Com exceção do ano de 2018, com nenhuma publicação sobre AH/SD, de 2015 até 2019 observou-se um crescimento no número de produções científicas relacionadas a essa temática.

Há uma constante na quantidade de artigos publicados no jornal *Gifted and Talented International* em 2008, 2010, 2011 e 2014, as quatro edições são compostas por 14 artigos relacionados à temática das altas habilidades/superdotação. De 2015 até 2019

verificou-se uma acentuada queda referente ao número de publicações, principalmente em 2018, ano que contou com apenas 2,2% dos artigos publicados.

Na edição de 2012 foram contabilizados apenas dois artigos nos dois periódicos analisados. Na Revista Educação Especial esse resultado foi apresentado durante cinco anos do recorte temporal, enquanto no jornal *Gifted and Talented International* representou o menor número de publicações por ano. Esses dois artigos veiculados no jornal internacional representaram a tipologia *Target Article*, que objetiva instigar a comunidade científica a efetuar críticas relacionadas ao conteúdo da publicação.

Em relação ao número de autores por artigo da REE, 20 artigos tiveram uma única autoria, 33 foram elaborados por dois autores, sete tiveram participação de três autores, dois foram escritos por quatro autores e um artigo foi desenvolvido por sete autores. Assim, 43 artigos foram elaborados em coautoria, constituindo 68,2% das publicações totais. É importante destacar que essa expressiva tendência de coautoria está se consolidando cada vez mais na Revista Educação Especial, todos os artigos publicados desde 2017 sobre altas habilidades/superdotação foram escritos por dois ou mais autores.

Dos 43 artigos elaborados através de coautoria da Revista Educação Especial, não foi possível verificar a origem de autores de cinco artigos. Apenas a publicação *Identificação de alunos com altas capacidades: uma contribuição de indicadores neuropsicológicos* obteve parceria entre autores de países diferentes, essa colaboração foi feita entre as autoras brasileiras Dora Simonetti e Zenita Guenther e o pesquisador português Leandro Almeida.

Em relação às publicações com coautores de estados diferentes, foram encontrados dois artigos, *Alunos precoces no Ensino Fundamental I: quem são essas crianças?*, escrito por Bárbara Martins, do Mato Grosso do Sul e Miguel Chacon, de São Paulo; e *Avaliação Psicológica e Intervenção: um estudo de caso sobre altas*

habilidades/superdotação feito por Priscila Zaia, Karina Oliveira e Tatiana Nakano, de São Paulo e Carolina Campos, de Minas Gerais.

Foram verificados 35 artigos escritos através de parceria entre autores do mesmo Estado. Destes, 15 foram feitos por autores de São Paulo, 10 publicações foram do Rio Grande do Sul, quatro do Paraná, três do Distrito Federal e Mato Grosso do Sul; Espírito Santo e Santa Catarina foram representados por um artigo cada.

No jornal *Gifted and Talented International* foi contabilizado 114 artigos escritos por apenas um autor, 90 artigos com a participação de dois autores, 41 artigos com três autores, nove artigos feitos com a colaboração de quatro autores, sete artigos escritos por cinco autores, três artigos feitos por seis autores e dois artigos com dez autores. O número de artigos escritos através de coautoria foi 152, representando 57,1% do montante.

Acerca das 152 publicações científicas do jornal *Gifted and Talented International* feitas através de coautoria, verificou-se que 20 destas foram escritas por meio de parceria entre pesquisadores de países distintos. Esse número expressivo de colaboração entre autores demonstra-se benéfico no sentido de troca de conhecimento, principalmente se tratando de uma revista de caráter internacional.

A respeito da tipologia dos artigos referentes ao jornal *Gifted and Talented International*, os relatos de pesquisa integraram 172 (64,6%) das publicações totais, 59 (22,2%) dos artigos foram constituídos por ensaios teóricos, 19 (7,1%) se tratavam de revisões de literatura e os artigos menos presentes, com caráter de entrevista, biografia, descrição de programa de atendimento aos superdotados e *Target*, representaram 5,9% no periódico.

A REE não apresentou artigos com tipologia de entrevista, biografia e *Target*. O periódico obteve 25 (39,6%) dos artigos constituídos como relatos de pesquisa, 23 (36,5%) se tratavam de ensaio teórico, 11 (17,4%) tiveram caráter de revisão de literatura e 4 (6,3%) de descrição de programa de atendimento aos superdotados.

Apesar dos dois periódicos terem publicado majoritariamente relatos de pesquisa durante o período analisado, esse fenômeno é novo para a Revista Educação Especial. Na edição de 2019, a revista brasileira publicou oito relatos de pesquisa e apenas um ensaio teórico relacionados às AH/SD. Esse episódio acarretou na mudança da tipologia de artigo mais publicada. Até 2018, os ensaios teóricos eram a tipologia mais presente, constituindo de 40,7% das publicações totais, enquanto os relatos de pesquisa representavam 31,4% dos estudos.

A oferta de atendimento em prol dos superdotados está se tornando cada vez mais objeto de estudos científicos. A tipologia “descrição de programas de atendimento aos superdotados” compreendeu artigos que tiveram como intuito específico retratar o funcionamento desses programas especializados na oferta de serviço em prol desse público. A ampla divulgação dessas pesquisas contribui para o desenvolvimento de estudos relacionados ao campo da Educação Comparada, se tornando modelo de inspiração e auxiliando na troca de conhecimento.

O jornal *Gifted and Talented International* e a revista Educação Especial possuem a identificação e os programas de atendimento aos superdotados como uma das três temáticas mais publicadas acerca da superdotação. Esse fato se deve à relevância e à complexidade desses processos em caráter nacional e internacional.

A identificação deve estar comprometida diretamente com a oferta de ensino suplementar para os indivíduos com superdotação. Uma sociedade que não identifica e não oferta atendimento educacional especializado no desenvolvimento do potencial desse público-alvo, estará desperdiçando talentos e possíveis descobertas de grande impacto. Desse modo, estudos relacionados a essas temáticas são imprescindíveis para traçar caminhos e inspirar medidas em prol dos superdotados.

Os artigos relacionados à inclusão foram os mais presentes na Revista Educação Especial, contemplando 11,1% do total. Esse

resultado foi influenciado pela política Nacional de Educação Especial pela perspectiva inclusiva, aprovada no ano de 2008. Essa política prevê medidas educacionais com a finalidade de incluir pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação (AH/SD) (BRASIL, 2008). No jornal *GTI* também ocorreu a presença de artigos pertinentes à inclusão, porém representou apenas 2,6% dos estudos.

A temática envolvendo criatividade marcou pequena presença na REE, sendo verificada em apenas um artigo no ano de 2006, representando 1,5% das publicações. Em contrapartida, no periódico *Gifted and Talented International* a criatividade prevaleceu como tema mais abordado nas pesquisas, constituindo 13,1% dos artigos. Na descrição do próprio jornal internacional está previsto de modo enfático a seleção por artigos que contemplem criatividade ligada à superdotação. Essa temática esteve presente em artigos publicados durante todos os vinte anos analisados, exceto 2000 e 2006. No ano de 2019, todos os dez artigos publicados no jornal *GTI* foram acerca da criatividade, demonstrando forte tendência de estudos na área.

Em ambos os periódicos, a posição de quarto lugar entre as temáticas das publicações foi ocupada pela categoria de docente. Essas pesquisas representam 7,1% dos estudos no Jornal *GTI* e 7,9% na Revista Educação Especial. Além de consistir um número expressivo de publicações, os artigos que possuem o professor como eixo principal, tanto no jornal *Gifted and Talented*, quanto na Revista Educação Especial, estão bem distribuídos na linha temporal, demonstrando ser um tema relevante nos periódicos ao longo dos vinte anos analisados.

Em 2011, foi publicado na Revista Educação Especial o estudo *Características desejáveis em professores de alunos com altas habilidades/superdotação*, que teve como intuito descobrir o que professores acreditavam ser necessário para um professor atender estudantes com altas habilidades/superdotação (ALENCAR; MARTINS, 2011). Diante do questionário aplicado na pesquisa, foram apontados que professores devem possuir experiência na

área e formação acadêmica. Em relação a aspectos da personalidade, foi destacada a presença de autoestima elevada, ser paciente, ter habilidade intelectual elevada, entre outros.

No jornal *Gifted and Talented International*, em 2002, foi publicada uma pesquisa semelhante chamada *Does the teacher of the Gifted need to be Gifted?* (VIALLE; QUIGLEY, 2002). Esse estudo também pretendeu descobrir características desejáveis que o professor deve possuir, mas através da perspectiva de estudantes superdotados. De acordo com o questionário aplicado com alunos, as qualidades sociais referentes à personalidade do professor prevaleceram mais do que as qualidades intelectuais, apesar da presença de respostas no sentido da importância do professor dominar os conteúdos, a afetividade e a empatia foram as características mais citadas.

Enquanto há semelhança no número de artigos referentes aos docentes, o Jornal *Gifted and Talented* obteve 4,4% de suas publicações relacionadas à percepção do estudante, frente a nenhum artigo publicado com essa temática central na Revista Educação Especial. Esse dado demonstra a escassez de pesquisas que evidenciam os pontos de vista dos estudantes com superdotação no Brasil.

Atualmente, ainda vivenciamos resquícios do tempo em que apenas pessoas do sexo masculino tinham acesso aos estudos e eram isentos dos afazeres domésticos. Assim, a maioria dos indivíduos que obtiveram destaque em criações e descobertas de grande impacto ao longo da história foram homens. Com pouca representatividade, prevaleceu o mito na sociedade de que mulheres não podem ser superdotadas.

A categoria de gênero está relacionada, justamente, com pesquisas que possuem enfoque na superdotação e sua relação com gênero. Tanto o Jornal *Gifted and Talented International*, quanto a Revista Educação Especial abordaram pouco essa temática, foi encontrado apenas 3,7% das publicações relacionadas a gênero no jornal internacional e 1,5% dos artigos totais na revista brasileira.

Pesquisas com caráter de conceituação cultural constituíram em estudos que se dedicaram a explorar a influência da cultura frente ao fenômeno da superdotação. Essas publicações científicas têm grande relevância, pois questões específicas de cada cultura estão diretamente relacionadas à concepção do que é ser superdotado e qual atendimento deve ser oferecido a esse público-alvo.

Gardner, um dos maiores estudiosos nas questões relacionadas à inteligência e superdotação, acredita que a constituição do conceito de superdotado depende do que a sociedade e a cultura em que o sujeito está inserido valoriza. Para o autor, o conceito de Inteligência envolve a habilidade da resolução de problemas ou criação de produtos que sejam admirados em um ou mais meios culturais (GARDNER,1994). O estudioso criou a teoria das inteligências múltiplas e não atribuiu maior ou menor valor para essas inteligências. Contudo, as sociedades, as quais são regidas por diferentes culturas, influenciam esse julgamento, de forma a valorizar mais certos tipos de inteligência em detrimento de outras.

Enquanto o Jornal *Gifted and Talented* obteve 4,8% de suas publicações abrangidas pela temática de conceituação cultural, a revista Educação Especial publicou apenas um artigo com esse caráter, constituindo 1,5%. Esse único estudo encontrado na revista brasileira trata-se de uma análise da biografia de Anita Malfatti. Esse artigo demonstra como a talentosa artista foi incompreendida, pois durante aquele período a sociedade não considerava que suas obras seriam arte. Como a cultura é suscetível a modificações, com o passar do tempo, os brasileiros começaram a valorizar o expressionismo e as pinturas de Anita Malfatti se tornaram reconhecidas (ARANTES-BRERO, 2016).

Em relação ao país de origem dos 526 autores que tiveram seus artigos publicados no jornal *Gifted and Talented International* durante o período de análise, foi possível ter acesso à naturalidade de 483 (92,0%) escritores através de informações presentes nas publicações. Assim, 43 autores apresentaram origem desconhecida.

Foi verificado que grande parte dos autores que mantêm publicações no Jornal *Gifted and Talented* são dos Estados Unidos, constituindo-se em 30,6% da autoria total. Em segundo lugar, está a Austrália, representada por 10,7% dos autores identificados. O Canadá se destacou em terceiro lugar, com 6,6% do montante de autores. Em seguida, a Alemanha obteve 6,6% dos autores, enquanto Israel alcançou 5,6% das publicações.

O Brasil foi representado por quatro pesquisadoras influentes no campo da superdotação que tiveram seus artigos publicados no Jornal *Gifted and Talented International*. As autoras foram Guenther (2000), Delou (2003), Fleith (2002) e Alencar (2002). Um dos dois estudos publicados por Fleith e Alencar no *GTI* contou com a participação de uma pesquisadora peruana, que abordou a educação dos superdotados no Brasil e no Peru (ALENCAR; FLEITH; BLUMEN, 2002). A publicação de Delou contou com a participação de autores da Eslovênia, Rússia, Polônia, Estados Unidos e Finlândia. O estudo objetivou analisar o perfeccionismo em adolescentes superdotados em países distintos (SCHULER; FERBEZER; O'LEARY; POPOVA; DELOU; LIMONT, 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível verificar através deste estudo a prevalência de relatos de pesquisa em ambos periódicos. Esse posicionamento da tipologia é recente na Revista Educação Especial, pois até 2018 os ensaios teóricos se sobressaíam frente a outras categorias na revista brasileira.

Em relação às temáticas, a identificação e os programas de atendimento aos superdotados obtiveram grande destaque tanto no Jornal *Gifted and Talented International*, quanto na Revista Educação Especial. A criatividade foi a temática mais publicada no Jornal *GTI*, enquanto na REE foi umas das categorias que menos obteve participação.

A maior parte dos artigos escritos através de coautoria na revista Educação Especial foram elaborados por autores do Sul e

Sudeste do Brasil. Referente a essas publicações, não houve autores que representassem o Norte e o Nordeste do país. Esses dados demonstram uma problemática em relação à escassez de pesquisas nessa localidade, impossibilitando o conhecimento dessa temática em aspectos do contexto regional.

No Jornal *Gifted and Talented International*, a origem dos autores mais presentes no periódico internacional correspondeu aos Estados Unidos, Austrália e Canadá. O Brasil foi representado no jornal internacional por quatro pesquisadoras, sendo que três dessas autoras elaboraram estudos em colaboração com autores de outros países.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, E.; FLEITH, D.; BLUMEN, S. Trends in Gifted Education in South America: The Brazilian and Peruvian Scenario. **Journal Gifted and Talented internacional**, v. 17, n. 1, p. 7-12, 2002.

ALENCAR, E.; FLEITH, D. Creativity in University Courses: Perceptions of Professors and Students. **Journal Gifted and Talented internacional**, v. 19, n. 1, p. 24-28, 2004.

ALENCAR, E.; MARTINS, A. Características desejáveis em professores de alunos com altas habilidades/superdotação. Santa Maria. **Revista Educação Especial**, v. 24, n. 39, p. 31-45, 2011.

ARANTES-BRERO, D. Os talentos e a cultura: a trajetória de Anita Malfatti. Santa Maria. **Revista Educação Especial**, v. 29, n. 55, p. 399-411, 2016.

BRASIL, Secretaria da Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, 2008.

ERCOLE, F.; MELO, L.; ALCOFORADO, C. L. Revisão integrativa versus revisão sistemática. Belo Horizonte. **Revista de enfermagem de Minas Gerais**, v. 18, n. 1, p. 9-12, 2014.

ASSOCIAÇÃO PAULISTA PARA ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO. Fatos relevantes para pessoas com Altas Habilidades. APAHSD, São Paulo. Disponível em: <<https://apahsd.org.br/fatos-relevantes-para-pessoas-com-altas-habilidades/>>. Acesso em: 01 Nov. 2021

FELDHUSEN, J. F. A conception of giftedness. In: STERNBERG, R. J.; DAVIDSON, J. E.(Orgs.), **Conception of giftedness**. New York: Cambridge University, 1986. p 112-126.

GARDNER, H. **Estruturas da mente**. A Teoria das Inteligências Múltiplas. Porto Alegre. Artes Médicas, 1994.

GUENTHER, Z. The International Program Perspective: Identification through Guided Observation in Brazil. **Journal Gifted and Talented internacional**, v. 15, n. 2, p. 130-133,2000.

RENZULLI, J. S. The three-ring conception of giftedness: a development model for creative productivity. In: STERNBERG, R. J.; DAVIS, J.E.(Orgs.). **Conceptions of giftedness**. New York: Cambridge University, 1986, p 53-92.

SABATELLA, M.L.P. Talento e superdotação: Problema ou solução? Curitiba: Editora Intersaberes, 2008.

SCHULER, P.; FERBEZER, I.; O'LEARY, N.; POPOVA, L.; DELOU, C.; LIMONT, W. Perfectionism: International Case Studies. **Journal Gifted and Talented Internacional**, v. 18, n. 2, p. 67- 75, 2016.

STERNBERG, R. J. A triarchic view of giftedness: theory and practice. In: COLANGELO, N.; DAVIS, G. A.(orgs.), **Handbook of gifted education**. Boston: Allyn and Bacon, 1997. p. 43-53.

VIALLE, W.; QUIGLEY, S. Does the teacher of the Gifted need to be Gifted?. **Journal Gifted and Talented International**, v. 17, n. 2, p. 85-90, 2002.

A AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL (DI) NOS ANOS INICIAIS DE ESCOLARIDADE: UM LEVANTAMENTO NAS BASES DE DADOS SCIELO E PORTAL OASIS

Julinha Aparecida Andrade de Souza Mello
Anna Augusta Sampaio de Oliveira

INTRODUÇÃO

Segundo Dias e Oliveira (2013), as manifestações da deficiência podem ser classificadas em três grandes grupos, as quais são: Deficiência Física (DF), Deficiência Sensorial (DS) e Deficiência Intelectual (DI), e em cada um desses grupos “existem especificidades que são definidas por um conjunto de fatores interligados, tais como a estrutura da própria deficiência, a constituição orgânica e subjetiva da pessoa, assim como suas vivências e condições socioambientais” (p. 170).

Como seguem descrevendo as autoras, “a disseminação da ética inclusiva, a partir da escola, tem impregnado a sociedade e colaborado sobremaneira para a melhoria da qualidade de vida e do acesso à cidadania de pessoas com deficiências” (p. 170). Assim, no caso de alunos com DI, diferentes aspectos de sua inclusão no meio escolar se mostram como pertinentes para a investigação científica e, dentre elas, a *avaliação*. A avaliação é parte importante do processo de ensino e aprendizagem dos alunos em geral, inclusive dos alunos com DI (DIAS; OLIVEIRA, 2013)

Em pesquisa anterior sobre o tema, Alves (2018) teve como objetivo realizar um balanço e análise da produção acadêmica brasileira em teses e dissertações sobre a avaliação da aprendizagem escolar de alunos com DI. Sua pesquisa demonstrou que é diminuto

o número de pesquisas acadêmicas que tenham a avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual na sala regular do Ensino Fundamental como objeto de pesquisa e análise. Porém, ela demonstrou também que o campo de pesquisa sobre a avaliação dos alunos com DI tem crescido nos últimos anos e o levantamento dessa literatura torna-se importante ferramenta para embasar investigações futuras sobre o tema.

Tendo isso em vista, o presente estudo teve o objetivo de conhecer o panorama das pesquisas veiculadas em artigos científicos sobre avaliação de alunos com Deficiência Intelectual (DI), procurando evidenciar as características e principais aspectos enfocados nessas pesquisas, assim como saber quais são os aspectos que ainda não foram suficientemente abordados e assim, subsidiar pesquisas futuras. Para isso, delineou-se a metodologia do estudo como uma revisão de literatura, com delimitação às pesquisas veiculadas em formato de artigo científico, e indexadas nas bases de dados *Scientific Electronic Library Online (SciELO)* e Portal brasileiro de publicações científicas em acesso aberto (Portal Oasis).

A estrutura do texto, a partir desta introdução, segue a seguinte organização: primeiro definem-se os conceitos de avaliação e de Deficiência Intelectual, bem como é realizada uma relação entre ambos. Em seguida descreve-se a metodologia delineada para o levantamento dos artigos nas bases de dados. Por último, analisa-se essa produção levantada, considerando seus temas de investigação, metodologia e resultados. O texto é finalizado com as considerações finais.

REVISÃO DE LITERATURA

São diversos os autores que teorizam sobre avaliação (ROSADO; SILVA, 1999; LEITÃO, 2013; OLIVEIRA, 2017), de modo que a pluralidade de ideias sobre esse tema é evidente. Guba e Lincoln (1981) *apud* Rosado e Silva (1999) fornecem uma definição de avaliação que pode ser considerada geral e pertinente para o

presente estudo: “trata-se de recolher informação e de proceder a um juízo de valor, muitas vezes, com o sentido de conduzir a uma tomada de decisão” (p. 3), isto é, o conceito de avaliação, segundo esses autores, é resultado de uma combinação direta que ocorre entre uma descrição e um julgamento.

De acordo com Leitão (2013), podemos classificar a avaliação em três grupos, diferenciados segundo a sua função: avaliação prognóstica, avaliação formativa e avaliação sumativa. Porém, antes de apresentar cada tipo, vale ressaltar que essa não é a única divisão/classificação possível dos tipos de avaliação, conforme a dita pluralidade de ideias sobre o tema, de modo que podemos partir de outros critérios que não a sua função. Assim, esses três tipos de avaliação divergem no momento de realização nos seus objetivos e finalidades, no seu objeto e também nos seus métodos e instrumentos que podem ser usados.

Como reitera Leitão (2013), a primeira delas, a avaliação prognóstica, caracteriza-se pelo seu “objetivo diagnóstico, isto é, inventariar os conhecimentos de um aluno, fazer o ponto da situação. A sua finalidade é claramente a de orientar. Um diagnóstico condiciona sempre o início de um processo” (p. 12). A ideia é, justamente, a de realizar uma avaliação que aponte o caminho para o processo educativo, para que se analise a metodologia, os recursos, as estratégias mais eficazes para organizar a aprendizagem dos alunos. De acordo com a autora “esta avaliação centra-se naquilo que o aluno consegue produzir inicialmente, antes de se ter começado qualquer formação” (p.12).

Quanto à avaliação formativa, sua característica é de acompanhamento de todo o processo para “adequar constantemente os métodos que o aluno precisa para melhorar e progredir. [...] tem por finalidade facilitar a aprendizagem e, como tal, adequar as estratégias para os alunos. [...] é reguladora, reforça e corrige o percurso do aluno” (LEITÃO, 2013, p. 12).

Por último, a avaliação sumativa é “[...] uma avaliação retrospectiva e terminal. A sua função é claramente a de certificar,

isto é, verificar e qualificar aquilo que os alunos retiveram.” [...] é a que tem uma função social predominante, isto é, [...] aquilo que é fixado, que se torna visível para a sociedade” (LEITÃO, 2013, p. 13). Não tem como objetivo avaliar o processo, mas situar os alunos em relação aos resultados de seu desempenho, portanto, é classificatória e responde a determinantes institucionais e sociais, numa relação hierárquica e conforme as expectativas sociais em relação à escola.

No sistema de Educação brasileiro, quanto à avaliação, o art. 46 da Resolução CNE/CEB nº4 de 13 de julho de 2010, que define as *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*, insere três dimensões básicas para a avaliação: a avaliação da aprendizagem; a avaliação institucional interna e externa; e avaliação das redes de Educação Básica (BRASIL, 2010).

Segundo Alves (2018, p. 51), essas dimensões de avaliação atuam para estabelecer o “elo entre gestão escolar, o professor, o estudante, o conhecimento e a sociedade em que a escola se situa” e, em relação à dimensão da aprendizagem, “a avaliação ocorre no espaço da sala de aula e fornece os indicativos do rendimento de cada aluno, onde deve predominar o caráter formativo sobre o quantitativo e classificatório”.

No âmbito da Educação Especial, a avaliação de alunos com Deficiência Intelectual (DI) precisa ser concebida como a dos outros alunos, ou seja, a busca de indicativos para as ações pedagógicas que respondam às suas necessidades sem afastá-lo das referências curriculares de aprendizagem. Deve ser “considerada a partir de suas possibilidades, de seu potencial, levando em conta a necessidade de haver critérios bem definidos para sua avaliação sem, contudo, deixar de considerar suas especificidades” (ALVES, 2018, p. 55).

A inclusão de crianças e jovens com deficiência e que dispõem de necessidades educacionais especiais na escola foi convencionalizada enquanto um objetivo comum na história recente da Educação Especial, tanto por educadores, quanto por especialistas.

Segundo Omote (2003), a chamada inclusão escolar tem especial importância por duas razões: primeiro, por ser “o meio mais seguro para prover a todas as pessoas, inclusive aquelas que sofrem de exclusão social, o exercício pleno da cidadania e [...] em segundo, por assegurar a formação de novas gerações de cidadãos, com uma nova mentalidade e atitudes genuinamente inclusivas” (p. 155).

Também sobre isso, como informam Pletsch e Glat (2012, p. 195):

A inclusão de alunos com deficiência intelectual em turmas comuns já vem acontecendo em nosso país desde a década de 1990. No entanto, a partir da publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e das Diretrizes do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade de educação especial (Brasil, 2009), esta questão tem recebido atenção especial nas discussões acadêmicas e até mesmo na mídia.

Sendo a deficiência intelectual caracterizada pelo “funcionamento cognitivo que não corresponde à média esperada, ou seja, que esteja abaixo do que é considerado normal” (INSTITUTO NEUROSABER, 2017, s/p), e a qual aqui é o foco, questiona-se então: de que forma deve-se avaliar a aprendizagem de um aluno que tenha deficiência intelectual na sala regular? Oliveira (2017) lança algumas luzes sobre essa indagação:

Numa perspectiva inclusiva, que inaugura uma nova proposta educacional, cabe a escola a preocupação em adequar os diferentes instrumentos de avaliação para que possam permitir também a avaliação da aprendizagem de todos os escolares, inclusive aqueles com deficiência intelectual, de modo a conhecer o que ele aprendeu e analisar as variáveis implícitas no processo de ensino e de aprendizagem. As estratégias de avaliação também devem permitir avaliar as necessidades específicas e particulares dos EDI e quais os apoios necessários para que se possa garantir a sua aprendizagem, com base nos objetivos educacionais, mesmo que com adequações (OLIVEIRA, 2017, p. 223-224).

Alves (2018, p. 61) também traz algumas considerações sobre a avaliação do aluno com deficiência intelectual:

a) a preocupação com as adequações necessárias, o uso de diferentes instrumentos, a aplicação de suportes e estratégias, deve envolver a todos – professores da sala regular e do AEE, o Serviço Técnico, gestores, servidores, familiares e o próprio aluno. Esta preocupação não é uma exclusividade do professor, seja do ensino regular, seja da SRM; b) as ações, dentro do que propõem a Educação na perspectiva inclusiva, devem alcançar a todos e não apenas o aluno com deficiência intelectual, como se fosse um “cliente VIP”, no espaço escolar, pois tal “exclusividade” poderia representar uma forma de exclusão. É necessário resguardar-se de condutas que possam, sob a intenção de ajudar, acabar representando uma conduta de superproteção desse estudante (ALVES, 2018, p. 61).

Quanto ao professor, esse não deveria superproteger e nem desconsiderar o potencial de um aluno com deficiência intelectual, uma vez que isso não contribui para a sua aprendizagem e seu desenvolvimento. Assim, conforme Alves (2018) “[...] alguns aspectos devem ser levados em conta na hora de elaborar e realizar a avaliação da aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual” (p. 62) e, nesse sentido, o autor ressalta três aspectos das ações necessárias para uma avaliação satisfatória do aluno com DI, sendo que o primeiro está relacionado com o Plano do Atendimento Educacional Especializado (Plano do AEE), a ser elaborado pelo professor especializado, da sala de recursos multifuncionais e cuja proposta pedagógica visa atender as necessidades específicas deste aluno para garantir sua acessibilidade no ambiente escolar.

Como segundo aspecto da avaliação da aprendizagem do aluno com deficiência intelectual, Alves (2018) aponta ser a concepção da escola sobre a condição do aluno e a compreensão sobre sua unicidade como participante da comunidade escolar, com potencialidades a serem desenvolvidas e percebê-lo como “um ser não apenas biológico, mas também social, cultural e histórico” (p.62). Como terceiro aspecto, o mesmo autor aponta serem os objetivos a serem alcançados e, de forma complementar, “os instrumentos e as estratégias que compõe o conjunto de ações pedagógicas” (p.62).

Dado esse breve exposto sobre os conceitos de avaliação, DI e propriamente da avaliação de alunos com DI - conceitos que

sustentam o presente estudo - prosseguimos a seguir, percorrendo especificamente sobre a metodologia, que consistiu no levantamento dos artigos que tratam do tema.

PERCURSO INVESTIGATIVO

Para a busca dos artigos, utilizamos os descritores “Avaliação” e “Deficiência Intelectual” e os interseccionamos por meio do operador booleano “AND”, o que se caracterizou como a nossa estratégia de busca. Essa estratégia de busca foi aplicada nas bases de dados que elegemos para o estudo: *SciELO* e Portal Oasis. Além disso, inserimos como critério de inclusão o fato de os artigos terem avaliação e/ou Deficiência Intelectual no seu título, já que qualquer resultado que cite um ou ambos descritores ao longo do texto poderia ser encontrados nas buscas, sem necessariamente tê-los como tema de pesquisa.

Vale ressaltar que optamos por não realizar um levantamento de teses e dissertações, limitando somente aos artigos científicos, pois essa investigação já foi feita por Alves (2018). Como ressaltado, Alves (2018) tematizou a escolarização de pessoas com deficiência, sobretudo a avaliação escolar de alunos com deficiência intelectual, tendo como objetivo realizar um balanço e análise da produção de teses e dissertações sobre a avaliação da aprendizagem escolar de alunos com deficiência intelectual, o que foi uma grande referência para a realização de nosso estudo quanto aos artigos.

Elaboramos o quadro a seguir que retrata o número de resultados obtidos em cada base de dados, bem como os artigos que de fato foram selecionados para o estudo, após serem aplicados os critérios de exclusão.

Quadro 1. Número de resultados encontrados e artigos selecionados nas bases de dados *SciELO* e Portal Oasis (acesso aberto).

Base de dados	Resultados	Artigos selecionados
---------------	------------	----------------------

SciELO	07	06
Portal Oasis	12	08

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Apesar de terem sido sete resultados obtidos com a busca na base *SciELO* e 12 resultados na base Portal Oasis, excluíram-se um artigo da primeira e quatro artigos da segunda, restando 06 artigos e 08 artigos respectivamente para compor a presente revisão. Essa exclusão se deu com a aplicação dos critérios de exclusão, que foi ter a avaliação de alunos com DI como tema de pesquisa. Além disso, os seis resultados da base *SciELO* foram os mesmos encontrados no Portal Oasis, sendo assim, na verdade foram 08 artigos diferentes selecionados no total.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Antes de prosseguir com a análise dos 08 artigos levantados, apresentaremos agora, ainda que brevemente, o levantamento realizado por Alves (2018) e os resultados que o autor obteve.

Também por meio dos descritores “Avaliação” e “Deficiência Intelectual” e do operador booleano “AND”, Alves (2018) consultou as bases Portal de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Suas buscas resultaram em 235 trabalhos encontrados nas duas bases, entre teses e dissertações. Porém, aplicados os critérios de inclusão e de exclusão (como também fizemos), restaram apenas 06 trabalhos, sendo 05 dissertações e 01 tese. O quadro a seguir apresenta esses trabalhos selecionados para sua revisão.

Quadro 2. Quantitativo de Teses e Dissertações encontradas na base de dados da CAPES e BDTD por Alves (2018).

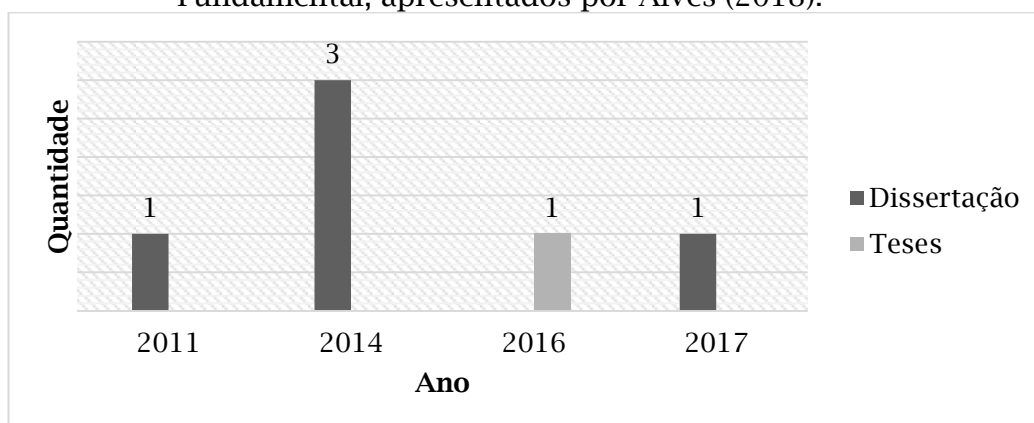
Ano	Base de dados	Titulação
2011	CAPES/BDTD	Mestrado
2014	CAPES	Mestrado

2014	CAPES/BDTD	Mestrado
2014	CAPES/BDTD	Mestrado
2016	CAPES/BDTD	Doutorado
2017	CAPES	Mestrado

Fonte: elaborado pelas autoras, de acordo com os dados de pesquisa de Alves (2018).

O autor também elaborou um gráfico que retrata a progressão dos trabalhos ao longo dos anos, gráfico que é reproduzido pela figura a seguir.

Figura 1. Número e ano da publicação das Teses e Dissertações encontradas no site da BDTD e da CAPES sobre a avaliação de estudantes com deficiência intelectual matriculados no Ensino Fundamental, apresentados por Alves (2018).

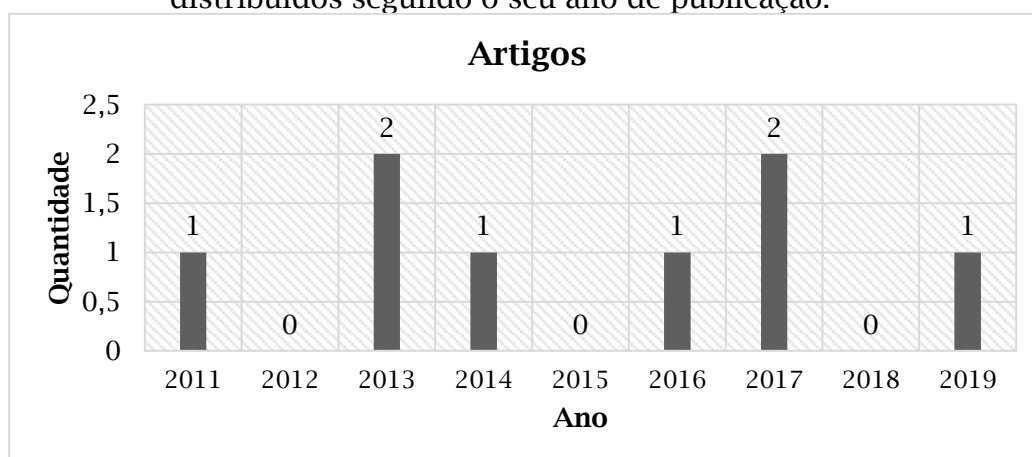


Fonte: Elaborado pelas autoras com base em Alves (2018).

Como mostra a Figura 1, chama atenção o número pequeno de trabalhos que investigam a avaliação da aprendizagem de alunos com DI. Alves (2018) coloca como hipótese que o baixo número de teses e dissertações se dá pela preocupação central da maioria dos trabalhos de pesquisas em dar ênfase a estudos sobre o indivíduo ou seu processo de inclusão. Ainda assim, pontua que “embora a ocorrência de trabalhos seja (ainda) baixa, a avaliação da aprendizagem do EDI ocupará cada vez mais espaços nas discussões e pesquisas como efeito da presença deste aluno nas classes regulares e da necessidade de avaliá-lo e conhecê-lo” (ALVES, 2018, p. 76).

Finalmente, quanto aos artigos levantados pelo presente estudo, elaboramos um gráfico, como o de Alves (2018), para a visualização dos artigos encontrados segundo sua progressão ao longo dos anos, de acordo com seu ano de publicação.

Figura 2. Número de artigos encontrados nas bases de dados e distribuídos segundo o seu ano de publicação.



Fonte: Elaborado pelas autoras.

O gráfico da Figura 2 mostra que a maioria dos artigos foram publicados nos anos de 2013 e 2017, com dois artigos cada, sendo que nos anos de 2011, 2014, 2016 e 2019 houve apenas a publicação de um artigo. Nos anos de 2012, 2015 e 2018 não houve publicação. Os oito artigos datam dentro do período de 2011-2019 e, em razão disso, pode se dizer que o campo de pesquisa sobre avaliação de alunos com DI, quanto aos artigos científicos levantados, é recente no Brasil, com somente uma década de formação. Essa afirmação é atestada também pelo estudo de Alves (2018), cujo teses e dissertações encontradas datam dentro do período de 2011-2017.

Com a leitura e a análise do conteúdo dos artigos, pudemos observar também que a maioria dos estudos são resultantes de pesquisas empíricas, isto é, desenvolvidas por meio de trabalho de campo, sendo estas correspondentes a seis artigos do total de oito, enquanto apenas os dois artigos restantes são provenientes de pesquisas documentais.

Para análise dos principais aspectos investigados por essas pesquisas veiculadas nos outros artigos levantados, os artigos

encontrados nesse estudo foram sumariamente descritos a seguir, tendo seu conteúdo e principais resultados desvelados.

Veltrone e Mendes (2011), em *Descrição das propostas do Ministério da Educação na avaliação da deficiência intelectual*, analisaram as recomendações oficiais do Ministério da Educação (MEC) para identificação da DI em escolares. O estudo foi realizado por meio da análise de documentos legais e normativos do MEC sobre avaliação da DI. Os resultados evidenciam que há no país uma indefinição legal a respeito das diretrizes oficiais sobre como identificar os alunos com DI, cujas consequências na prática são ainda desconhecidas.

Mäder *et al.* (2013), em *Avaliação do vínculo mãe-filho e saúde mental de mães de crianças com deficiência intelectual*, avaliaram o vínculo mãe-filho e a saúde mental de mães de crianças com deficiência intelectual. Participaram 74 mães de crianças de até sete anos com deficiência intelectual. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas. As mães com alteração no instrumento aplicado têm maior probabilidade de desenvolver distúrbios mentais e maior chance de apresentar fraco vínculo com o filho, o mesmo ocorrendo com as mães nas condições sociais mais privilegiadas.

Valentim e Oliveira (2013), em *Avaliação da aprendizagem e deficiência intelectual na perspectiva de professores do ensino comum*, identificaram e analisaram as concepções de um grupo de professores do Ensino Fundamental sobre DI e avaliação da aprendizagem escolar. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que utilizou entrevistas semiestruturadas. Os relatos dos professores demonstraram certa fragilidade e despreparo para lidar com a inclusão escolar dos alunos com deficiência intelectual e, conseqüentemente, dificuldade de avaliar suas condições de aprendizagem.

Fronza, Haag e Didó (2014), em *Concepções de linguagem e avaliação do aluno com diagnóstico de deficiência intelectual*, trazem discussões sobre a avaliação na escola, onde refletem acerca da

avaliação no processo de ensino-aprendizagem, discutem sobre a avaliação do indivíduo com suspeita e/ou diagnóstico de deficiência intelectual e problematizam a avaliação da DI a partir da definição da *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD).

Anache e Resende (2016), em *Caracterização da avaliação da aprendizagem nas salas de recursos multifuncionais para alunos com deficiência intelectual*, tiveram como objetivo caracterizar a proposta de avaliação conduzida pelos professores que atuam no contexto do atendimento educacional especializado (AEE). A metodologia empregada foi a pesquisa colaborativa, por meio da técnica de grupo focal, onde participaram 44 docentes. Os resultados indicaram que os critérios para o encaminhamento e a avaliação desses alunos se baseiam nas dificuldades de aprendizagem e/ou na identificação de comportamentos inadequados.

Ferreira e Munster (2017), no estudo denominado *Avaliação das habilidades sociais de crianças com deficiência intelectual sob a perspectiva dos professores*, avaliaram sob a perspectiva dos professores as habilidades sociais de alunos com deficiência intelectual, antes e após um programa de Educação Física. A amostra foi composta por sete crianças com idade entre sete e 14 anos e três professores com idade entre 24 e 45 anos. Usou-se o Sistema de Avaliação das Habilidades Sociais (SSRS-BR), aplicado antes e após o programa de intervenção em Educação Física. Dos sete participantes, cinco obtiveram mudança positiva confiável nas habilidades sociais após o programa de Educação Física. Concluiu-se que, após o programa, as crianças com deficiência intelectual obtiveram um aumento no escore global das habilidades.

Surjus e Onocko-Campos (2017), em *Indicadores de avaliação da inserção de pessoas com deficiência intelectual na rede de atenção psicossocial*, apresentam indicadores para avaliação da inserção de pessoas com deficiência intelectual na Rede de Atenção Psicossocial, construídos de forma participativa junto a profissionais de serviços de saúde mental. Participaram 50 profissionais e gestores de todos

os Centros de atendimento psicossocial (CAPS) do estado de São Paulo. A experiência apresentada desenvolveu-se a partir da proposição de um curso sobre avaliação de serviços de saúde mental. Os resultados indicaram prévias barreiras de acesso aos Centros de Atenção Psicossocial quando da constatação da deficiência. Os indicadores propostos se apresentam como um dispositivo de revelação da necessária problematização da atenção psicossocial às pessoas com deficiência intelectual.

Alles *et al.* (2019), em *(Re)Significações no processo de avaliação do sujeito jovem e adulto com Deficiência Intelectual*, problematizam o processo de avaliação do sujeito com DI e seus efeitos em termos de definição, de classificação e de diagnósticos produzidos sobre a DI. Trata-se de uma pesquisa documental que analisou as abordagens e (re)significações presentes nos manuais da *Associação Americana de Deficiência Intelectual e de Desenvolvimento*. Os resultados apontam que se passou a perceber o DI como um sujeito produzido nas práticas culturais, cujas possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem não são só determinadas pelos seus aspectos biológicos.

Dado esse exposto dos artigos levantados, observa-se que dos seis artigos que resultaram de pesquisas empíricas, quatro abordam a avaliação de alunos com DI na escola de Ensino Fundamental, enquanto os outros dois abordam a avaliação fora desse ambiente e, conseqüentemente, com outros sujeitos que não crianças do Ensino Fundamental (com mães de alunos com DI e com profissionais e gestores dos CAPS III paulistas). Os demais artigos, que tratam de pesquisas documentais, sendo dois artigos do total, têm diferentes documentos como objeto de estudo, sendo um os manuais da *Associação Americana de Deficiência Intelectual e de Desenvolvimento* e o outro as recomendações oficiais do Ministério da Educação (MEC) para identificação da DI em escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo conhecer o panorama das pesquisas sobre avaliação de alunos com DI, conhecendo aspectos mais investigados e menos investigados nessas pesquisas. Com base na revisão feita nas bases de dados *SciELO* e Portal Oasis, encontramos oito (08) artigos diferentes. Esses artigos atestam que o campo de pesquisa sobre o tema começou a se esboçar na última década, assim como acontece com as teses e dissertações, segundo Alves (2018). Além disso, pudemos observar que os principais aspectos investigados com esse tema, de fato, é a investigação empírica de como a avaliação de alunos com Deficiência Intelectual tem ocorrido, se é satisfatória ou não.

Seis dos oito artigos tratam de pesquisas empíricas e os outros dois são pesquisas documentais. Os aspectos enfocados pelas pesquisas empíricas foram a avaliação de alunos com DI na escola de Ensino Fundamental, com quatro artigos; e a avaliação fora desse ambiente e com outro público, com dois artigos. Os aspectos enfocados pelas pesquisas documentais foi só um: a recomendação de órgãos legisladores ou de referência para a avaliação de alunos com DI.

Embora o aspecto mais investigado seja como ocorre a avaliação de alunos com DI na escola, pelo pouco número de artigos encontrados, há carência geral de desenvolvimento de novas pesquisas, ou seja, que enfoquem esses e outros aspectos do tema.

REFERÊNCIAS

ALLES, E. P. *et al.* (Re)significações no processo de avaliação do sujeito jovem e adulto com deficiência intelectual. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v. 25, n. 3, p. 373-388, jul./set., 2019.

ALVES, A. M. **Avaliação da aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual: análise de teses e dissertações brasileiras.** 2018. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

ANACHE, A. A.; RESENDE, D. A. R. Caracterização da avaliação da aprendizagem nas salas de recursos multifuncionais para alunos com deficiência intelectual. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 66, jul.-set., p. 569-591, 2016.

DIAS, S. S.; OLIVEIRA, M. C. S. L. Deficiência intelectual na perspectiva histórico cultural: contribuições ao estudo do desenvolvimento adulto. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 19, n. 2, p. 169-182, abr./jun., 2013.

FERREIRA, E. F.; MUNSTER, M. A. Avaliação das habilidades sociais de crianças com deficiência intelectual sob a perspectiva dos professores. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 23, n. 1, p. 97-110, jan./mar., 2017.

FRONZA, C. A.; HAAG, C. R.; DIDÓ, A. G. Concepções de linguagem e avaliação do aluno com diagnóstico de deficiência intelectual. **Olhares: Revista Do Departamento De Educação Da Unifesp**, v. 2, n. 1, p. 194-221, 2014.

INSTITUTO NEUROSABER. **O que é Deficiência Intelectual ?**. 2017. Disponível em: <<https://institutoneurosaber.com.br/o-que-e-deficienciaintelectual/#:~:text=A%20defici%C3%Aancia%20intelectual%20%C3%A9%20caracterizada,do%20que%20%C3%A9%20considerado%20normal>>. Acesso em: 01 nov. 2020.

LEITÃO, I. A. **Os diferentes tipos de avaliação: avaliação formativa e avaliação sumativa**. Relatório de estágio (Mestrado em Ensino de Filosofia) – Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 82f., 2013.

MÄDER, C. V. N.; MONTEIRO, V. L. A.; SPADA, P. V.; NÓBREGA, F. J. de. Avaliação do vínculo mãe-filho e saúde mental de mães de crianças com deficiência intelectual. **Einstein**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 63-70, jan./mar., 2013.

OLIVEIRA, A. A. S. de. Avaliação pedagógica como fator diferencial para aprendizagem de escolares com deficiência intelectual: dados da realidade. In: CAIADO, K. R. M.; BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. de (Org.). **Deficiência mental e deficiência intelectual em debate**. Uberlândia: Navegando Publicações, p. 215-240, 2017.

OMOTE, S. Atitudes sociais em relação à inclusão: recentes avanços em Pesquisa. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 24, Edição Especial, p. 21-32, 2018.

PLETSCH, M. D.; GLAT, R. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. **Linhas Críticas**, v. 18, n. 35, jan./abr., p. 193-208, 2012.

ROSADO, A.; SILVA, C. Conceitos básicos sobre avaliação das aprendizagens. **Pedagogia do Desporto-Estudos**, v. 6, p. 1-14, 1999.

SURJUS, T. L. S.; ONOCKO-CAMPOS, R. T. Indicadores de avaliação da inserção de pessoas com deficiência intelectual na rede de atenção psicossocial. **Saúde Debate**, Rio De Janeiro, v. 41, n. esp., p. 60-70, mar., 2017

VALENTIM, F. O. D.; OLIVEIRA, A. A. S. Avaliação da aprendizagem e deficiência intelectual na perspectiva de professores do ensino comum. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 13, n. 40, p. 851-871, set./dez., 2013.

VELTRONE, A. A.; MENDES, E. G. Descrição das propostas do ministério da educação na avaliação da deficiência intelectual. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 21, n. 50, p. 413-421, set./dez., 2011.

ANÁLISE DAS AÇÕES E METAS DOS PLANOS DE ADEQUAÇÃO PARA MELHORAR OS INDICADORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL OFERTADA

Débora Lucila Carlos
Vera Lucia Messias Fialho Capellini
Lurian Dionizio Mendonça

INTRODUÇÃO

A Educação Especial é uma modalidade que perpassa todos os níveis escolares e é fundamental para que os alunos Público-alvo da Educação Especial (PAEE) tenham uma garantia de matrícula, permanência e sucesso em sua trajetória, mas para que isso aconteça, é necessário pensarmos e construirmos uma escola inclusiva para esse público. O PAEE são os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008).

Educação inclusiva é um processo no qual se amplia a participação dos estudantes nas instituições de ensino regular, é uma reestruturação da cultura, prática e políticas vivenciadas nas escolas e que responde a diversidade de alunos, inclusive os alunos com deficiência (RODRIGUES; MARANHE, 2012).

Para garantir a inclusão, é de responsabilidade dos pesquisadores, estudiosos e docentes da Educação Especial a fiscalização de algumas modificações a serem realizadas no sistema de ensino: 1) garantir a efetivação da participação e da aprendizagem dos alunos com deficiência; 2) continuidade de estudar nos níveis superiores a aquele em que o aluno está; 3) transversalidade dos recursos específicos da Educação Especial em todos os níveis da educação básica e no ensino superior; 4) oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE); 5) formação de

professores para atuarem no AEE; 6) formação dos demais profissionais; 7) participação da família e da comunidade na efetivação da proposta; 8) diversificadas formas de acessibilidade: arquitetônicas, transporte, mobiliários, comunicação e informação; e 9) articulações intersetoriais na implementação de políticas públicas (FONSECA; BRITO; JANES, 2012).

Analizamos os dados das ações e das metas dos planos de adequação de escolas de dois municípios do interior do estado de São Paulo, que pertencem a Secretária de Estado da Educação e participaram do projeto “Promotoria Pública, Sistema Municipal de Educação e UNESP: ação coletiva para melhorar os indicadores da qualidade da educação especial ofertada”, que teve como objetivo planejar de forma estratégica e colaborativa as metas e ações, apresentando para as escolas o levantamento diagnóstico encontrado nos anos de 2016 a 2018, por meio de um projeto de parceria entre Universidades e Ministério Público.

Como devemos pensar e construir uma escola inclusiva? As escolas, ao pensar em adequações ou em um plano de metas a curto, médio e longo prazo para torná-la inclusiva, o que deve ser priorizado?

O presente artigo traz apontamentos sobre os itens: documentos; Plano Educacional Individualizado (PEI); acessibilidade; formação e práticas pedagógicas, avaliados através de um modelo de plano de adequações construído pelas escolas.

REVISÃO DE LITERATURA

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), em seu artigo 59, diz que os sistemas de ensino devem assegurar o currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; e a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) tem como objetivo garantir a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para que seja garantido ao aluno: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial, desde a educação infantil até a educação superior; oferta do AEE; formação de professores para o AEE e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

A Lei Brasileira da Inclusão (2015), que dispõe no capítulo IV sobre o direito à educação, e em seu art. 27 traz que a educação constitui direito da pessoa com deficiência e que é assegurado um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de aprendizado. Mas o que seria esse sistema educacional inclusivo? O que é preciso para que ele se fomente? Nos planos de adequação analisados, demos destaques para cinco itens que a curto, médio e longo prazo colocariam a escola em um caminho inclusivo. São eles: documentos, PEI, acessibilidade, formação e práticas pedagógicas.

Documentos da escola

Sobre o item documentos da escola, a literatura nos traz que, para que uma escola se constitua inclusiva, ela precisa planejar seu Projeto Político Pedagógico (PPP) em uma perspectiva inclusiva. Segundo Zanata (2014), o planejar numa perspectiva inclusiva é um desafio que parte de uma mudança conceitual que fale sobre o paradigma das possibilidades e limitações de aprendizagem do estudante da educação especial.

É no PPP que as intenções da escola são assumidas como compromisso político e pedagógico da comunidade escolar, e as

intenções se derivam de uma reflexão/avaliação a partir da concretude das relações educacionais cotidianas. Com a base que se encontra, a escola pode se projetar para frente, impor desafios na construção de seu futuro (OLIVEIRA, 2014).

Para Zanata (2014), a apresentação de propostas para a remoção de barreiras que influenciam diretamente na aprendizagem dos estudantes é uma condição imprescindível que deve estar presente nas metas de um PPP construído democraticamente, tendo em vista uma escola verdadeiramente inclusiva. E ainda, que deve se constituir em um instrumento de luta pela garantia de metas inclusivas, tendo a preocupação em promover a qualidade do processo de aprendizagem também dos estudantes da educação especial.

Plano de Ensino Individual (PEI)

O PEI é um documento no qual podemos registrar planejamento individualizado para cada aluno. Glat e Pletsch (2013) definem o PEI como um recurso para orientar de forma mais efetiva o que se propõe pedagogicamente para cada aluno a partir dos objetivos gerais das turmas, tornando-se uma alternativa próspera na medida em que se mostra com os parâmetros mais claros a serem atingidos, sem negar os objetivos gerais do currículo.

Segundo Rodrigues e Capellini (2012), o PEI preconiza que devemos planejar para ensinar habilidades ou conteúdos para pessoas, independentemente da idade, e esse planejamento é realizado a partir do que se pretende ensinar, identificando os passos da tarefa e avaliando o conhecimento do aprendiz em cada uma delas, permitindo organizar as condições de ensino, elegendo estratégias específicas e variadas com o objetivo de garantir a aprendizagem que será avaliada através do processo.

Esse documento é parte integrante do planejamento de ensino de qualquer habilidade e para pessoas de qualquer idade que frequentam o sistema de ensino comum, especial ou de recursos, e

sua implementação exige do professor e das pessoas que fazem parte do universo escolar que tenham o papel de auxiliar no seu desenvolvimento (especialistas, outros membros da equipe escolar e familiares) (RODRIGUES; CAPELLINI, 2012).

Acessibilidade

Os sistemas de ensino devem garantir a acessibilidade aos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas urbanísticas, na edificação, abrangendo instalações, equipamentos e mobiliário e nos transportes escolares (acessibilidade arquitetônica), nos termos das leis: nº 10.098/2000 da Acessibilidade; nº 10.172/2001 que dispõe o Plano Nacional de Educação e a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, art. 12.

Para nossa legislação, a acessibilidade é um conceito de condição de utilização com segurança e autonomia, seja ela total ou assistida, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, sistemas de transporte e seus dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida (BRASIL, 2004).

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

Sassaki (2009) identificou em seus estudos seis dimensões acerca da acessibilidade, são elas: arquitetônica (sem barreiras físicas), comunicacional (sem barreiras na comunicação entre

peessoas), metodológica (sem barreiras nos métodos e técnicas de lazer, trabalho, educação, etc.), instrumental (sem barreiras de instrumentos, ferramentas, utensílios, etc.), programática (sem barreiras embutidas em políticas públicas, legislações, normas, etc.) e atitudinal (sem preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações nos comportamentos da sociedade para pessoas que têm deficiência).

Sendo assim, a acessibilidade é uma qualidade, uma facilidade que desejamos ver e ter em todos os contextos e aspectos da atividade humana. Se a acessibilidade for (ou tiver sido) projetada sob os princípios do desenho universal, ela beneficia todas as pessoas, tenham ou não qualquer tipo de deficiência (SASSAKI, 2009).

Para transformar escolas de ensino comum em ambientes inclusivos, surge o conceito do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que consiste na elaboração de estratégias para a acessibilidade, tanto físicas, quanto em serviços, produtos e soluções para que todos possam aprender sem barreiras (ZERBATO; MENDES, 2018).

Formação

Quanto ao item formação, a escola tem um papel fundamental para a construção de uma sociedade inclusiva e para isso, o que de fato o sistema educacional necessita - além de uma política educacional comprometida com a qualidade de ensino -, é de profissionais bem formados em todas as modalidades de ensino, e esses profissionais não devem ter apenas acesso à informação sobre a educação inclusiva, mas serem sujeitos históricos e transformadores de sua prática pedagógica, que reflitam sobre seus papéis, pois profissionais abertos a tais mudanças são as maiores premissas para que haja uma efetivação da prática educativa inclusiva (FONSECA; BRITO; JANES, 2012).

Nossa legislação prevê dois tipos de professores que podem atuar com os alunos com deficiência e necessidades educacionais especiais: os capacitados – que são os professores que recebem os alunos na sala comum, e os especializados – que são os que assumem as atividades do AEE (BRASIL, 2001).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) traz em uma de suas diretrizes que, para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação inicial e continuada conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área, e que essa formação possibilita a sua atuação no AEE, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de AEE, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial.

O documento acima referido tem como um dos seus objetivos a garantia à formação de professores para o AEE e demais profissionais da educação para a inclusão escolar, pois o AEE é realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do Soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros (BRASIL, 2008).

Práticas Pedagógicas

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) traz como práticas pedagógicas a função de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de

acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no AEE diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

A avaliação, sendo ela uma prática pedagógica, se fará num processo dinâmico, considerando tanto o conhecimento prévio e o nível atual de desenvolvimento do aluno, quanto as possibilidades de aprendizagem futura, configurando uma ação pedagógica processual e formativa que analisa o desempenho do aluno em relação ao seu progresso individual, prevalecendo na avaliação os aspectos qualitativos que indiquem as intervenções pedagógicas do professor (BRASIL, 2008).

Silva (2016) descreve orientações que podem auxiliar nas práticas pedagógicas para uma educação inclusiva que, se aplicadas no nosso dia a dia, favorecem o nosso fazer pedagógico. Nessas práticas incluem-se: conhecer o aluno; considerar os métodos e os recursos de ensino conforme a necessidade de cada aluno; conduzir as atividades (pensando na metodologia, nas estratégias, nos materiais, no espaço e no tempo); criar e adaptar materiais quando necessário, com os pressupostos do DUA; avaliar e alterar métodos de trabalho; provocar intervenções para reflexão; garantir que toda a atividade que seja dada em sala seja realizada pelo aluno conforme suas possibilidades; estimular a interação; caso o aluno necessite de uma comunicação alternativa, optar por um sistema de Comunicação Alternativa Aumentativa (CAA), deixando o aluno expressar seus desejos, avaliando e mapeando o processo de aprendizagem com avanços, retrocessos e dificuldades, respeitando os ritmos de aprendizagem e investindo na relação família-escola.

Segundo Zerbato e Mendes (2018), não há uma receita para o ensino de todos os alunos, até porque implicaria na homogeneização do ensino e um retorno às práticas tradicionais da

educação, caminho contrário à prática dos princípios da inclusão escolar e há vários elementos importantes e diversificados que podem ajudar os educadores a elaborarem e conseguirem uma aprendizagem mais eficaz em escolas que pretendem se tornar inclusivas, elementos esses que são encontrados em um ensino baseado na estrutura proposta pelo DUA.

O DUA consiste em um conjunto de princípios baseados na pesquisa e constitui um modelo prático que objetiva maximizar as oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes PAEE ou não. O DUA tem como objetivo auxiliar os educadores e demais profissionais a adotarem modos de ensino e aprendizagem adequados, escolhendo e desenvolvendo materiais e métodos eficientes, de forma mais justa e aprimorada para avaliar o progresso de todos os estudantes (ZERBATO; MENDES, 2018).

PERCURSO INVESTIGATIVO

Universo e tipo de Pesquisa

Essa pesquisa é um recorte do projeto “Promotória Pública, Sistema Municipal de Educação e UNESP: ação coletiva para melhorar os indicadores da qualidade da educação especial ofertada”, que teve como objetivo planejar de forma estratégica e colaborativa as metas e ações, apresentando para as escolas o levantamento diagnóstico encontrado nos anos de 2016 a 2018, por meio de um projeto em parceria entre Universidades e Ministério Público. Analisamos os dados das ações e das metas dos planos de adequação de escolas de dois municípios do interior do estado de São Paulo que pertenciam à Secretaria de Estado da Educação da Comarca de Bauru/SP.

A partir de observações feitas nas escolas, dos PPPs e demais documentos, foram enviados para as instituições relatórios com alguns apontamentos do que precisariam ter para se tornarem escolas inclusivas. Partindo desses pontos, as escolas construíram

um plano de adequações, com metas a curto, médio e longo prazo a serem cumpridas de modo a ir tornando as escolas mais inclusivas, aumentando assim os indicadores. Essa pesquisa analisou os dados das ações e metas dos planos de adequação oferecidos pelas escolas que participaram do projeto.

Nossa pesquisa tem uma abordagem qualitativa do tipo descritiva. Na perspectiva qualitativa os fenômenos podem ser mais bem compreendidos no contexto em que ocorrem e do qual são parte, devendo ser analisados numa perspectiva integrada e que, para tanto, o pesquisador vai a campo procurando “captar” o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes.

A pesquisa descritiva tem como seu objetivo primordial a descrição de características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de descrição entre variáveis. Uma das suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coletas de dados, tais como questionários e a observação sistemática (GIL, 2002).

Participantes

Foram participantes do estudo a equipe gestora (direção, coordenação), as professoras da sala comum e as professoras de Educação Especial de sete escolas que elaboraram os planos de ações de escolas de dois municípios do interior de São Paulo que pertencem à Secretaria de Estado da Educação da Comarca de Bauru/SP.

Instrumentos

O instrumento analisado foi um modelo do Plano de Adequação (ANEXO), no qual as escolas construíram depois de receberem devolutiva com os apontamentos do que elas precisavam para se tornarem inclusivas, e a partir desses, traçaram metas e

ações nesse modelo de plano de adequação a curto, médio e longo prazo para fomentarem a inclusão e assim então oferecerem uma educação de maior qualidade.

Procedimentos de coleta de dados

A partir da devolutiva realizada pelo projeto maior, que ocorreu no segundo semestre do ano de 2019, após a avaliação das escolas sobre as necessidades de adequações quanto a: (a) PPP; (b) Regimento Escolar (ou documento similar); (3) infraestrutura; (4) PEI; (5) Plano de AEE e (6) prática pedagógica, foi fixado o prazo máximo de 90 dias para que cada escola enviasse, via *e-mail*, os planos de adequações com as metas de curto, médio e longo prazo. Os documentos das escolas analisadas foram recebidos em fevereiro de 2020 através do *e-mail* do projeto maior, em formato PDF.

Procedimentos para análise dos dados

Para analisar os dados dos Planos de Adequação das escolas, optamos por descrever os itens nele contido, que são cinco: documentos, PEI, acessibilidade, formação e práticas pedagógicas. Estruturamos em quadros, nomeando as escolas de E1 até E7 e descrevemos os problemas apontados e as ações de cada item registradas pelas escolas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em relação ao item “documentos”, podemos ver no Quadro 1 que as escolas descreveram como problemas: a falta de informações básicas, como características da população; ações para o atendimento; orientações na Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC); métodos e adaptações curriculares; sugestões de estratégias. Apontaram ainda a intenção de uma escola inclusiva, mas não apresentam clareza nas decisões.

Como ações, as escolas apresentaram como resposta a esses problemas: a revisão, a menção, a inserção, a explicitação das informações nos documentos, as orientações no ATPC, e a reformulação e a revisão deles. Das escolas analisadas neste item, duas (E2 e E6) colocaram as ações com metas a curto prazo, quatro escolas colocaram suas ações com metas a médio prazo (E1, E3, E4 e E5) e apenas uma (E7) não informou o prazo das ações previstas.

Quadro 1. Documentos da escola: Projeto Político Pedagógico (PPP) e Regimento Escolar (RE).

ESCOLAS, DOCUMENTOS E CIDADE	PROBLEMAS APONTADOS	AÇÕES
E1: PPP e RE Arealva	Situações precisam ser revistas e devem constar nos documentos.	Ter mais clareza nas ações para o atendimento e um projeto, a fim de que a escola se torne um local de acesso e qualidade na educação dos alunos PAEE (MÉDIO PRAZO).
E2: PPP Arealva	Faltou nos documentos: descrição da população, características da estrutura física do ambiente escolar e as práticas pedagógicas.	Incluir na redação do PPP: as características da população, a estrutura física da escola, orientações no ATPC sobre as habilidades a serem desenvolvidas (CURTO PRAZO).
E3: PPP e RE Arealva	Situações precisam ser revistas e devem constar nos documentos.	Explicitar nos documentos da escola: descrição da população, descrição do ambiente, métodos de adaptação curricular, ações direcionadas aos alunos PAEE e buscar junto aos educadores sugestões de estratégias para o trabalho com os alunos PAEE (MÉDIO PRAZO).
E4: PPP e RE Arealva	Várias situações precisam ser revistas e devem constar nos documentos.	Mencionar nos documentos: o público-alvo, descrição do ambiente, clareza nos objetivos dos atendimentos, sugestões de estratégias e metodologias para o trabalho com os alunos PAEE (MÉDIO PRAZO).
E5: PPP e RE Arealva	Várias situações precisam ser revistas e devem constar nos documentos.	Explicitar nos documentos da escola: descrição da população, descrição do ambiente, métodos de adaptação curricular, ações

		direcionadas aos alunos PAEE e buscar junto aos educadores sugestões de estratégias para o trabalho com os alunos PAEE (MÉDIO PRAZO).
E6: PPP Avaí	Os documentos apontam clareza na intenção de uma escola inclusiva, mas não apresenta clareza nas suas descrições.	Revisar e reformular o PPP durante os planejamentos e ATPCs para incluir nos documentos: características do público-alvo da educação especial, detalhar as formas de atendimento, adaptações curriculares e práticas pedagógicas inclusivas (CURTO PRAZO).
E7: PPP e RE Avaí	Faltou no PPP a descrição da população, as características dos estudantes, a descrição física do ambiente, dos recursos e materiais diversos.	Reestruturar o PG e reformular o PPP para especificar melhor itens que faltaram (NÃO MENCIONOU PRAZO).

Fonte: elaborado pelas autoras, de acordo com os dados da pesquisa.

Ao buscarmos uma escola inclusiva, devemos pensar no alicerce que a norteia, que são os documentos que orientam e contam toda a trajetória escolar, que definem e amparam o aluno PAEE. Com registro em documentos como o PPP, esse público fica resguardado política e pedagogicamente, pois somente assim podemos aplicar e cobrar efetivamente as propostas, ações, planos, intenções e regimento com os alunos PAEE. Lembrando que esse documento deve ser construído com toda equipe escolar, de forma democrática e na perspectiva da educação inclusiva.

Quando olhamos para o Quadro 2, item “PEI”, podemos ver que das sete escolas analisadas, quatro (E1, E3, E4 e E5) apontam como problemas o documento PEI não constar nos documentos da escola, uma (E2) que carece de descrições das práticas pedagógicas voltadas para os alunos PAEE dentro da sala comum, uma escola (E7) não citou eventuais problemas e outra (E6) fez o registro de que não há queixa sobre esse item.

Quanto às ações a esse item, a maioria (E1, E3, E4 e E5) descreveu que a construção e implementação do PEI viria através de reuniões com a equipe para a elaboração do documento, apontando no mesmo todos os itens que esse deve conter, isso a médio e longo prazo. A escola (E2) que apontou que o PEI carecia de informações, mesclou o período entre curto e médio prazo para ações como dar orientações a professores, e que o PEI deve respeitar as características individuais do aluno PAEE.

Como referido acima, o PEI é um documento muito importante no processo de ensino e aprendizagem do aluno PAEE, sendo assim, espera-se que o PEI contemple a aprendizagem de conteúdo. Zerbato e Capellini (2012) consideram que o sistema escolar é responsável pelo desenvolvimento do aluno, portanto, o PEI deve ser elaborado por todos os envolvidos, ou seja, professor da classe comum, professor da sala de recursos e professores especialistas (como o de Educação Física e de Arte).

A maioria das escolas colocaram as ações voltadas para o item PEI a médio e longo prazo, mas sendo ele um documento que norteia o planejamento e essencialmente construído na escola, por ser de fácil acesso a seus tipos ou modelos, então as escolas poderiam começar de imediato, já que na maioria delas o problema foi a falta do mesmo ou falta de informações.

Quadro 2. Plano de Ensino Individual (PEI).

ESCOLAS/ CIDADES	PROBLEMAS APONTADOS	AÇÕES
E1: Arealva	Não consta nos documentos da escola planos de aula adaptados ou modificados que atenda uma prática inclusiva.	Construir e implementar os PEIs através de pesquisa de materiais relacionados ao assunto. Reuniões com a equipe docente para a elaboração do documento, apontando todos os itens que este deve conter (MÉDIO PRAZO).
E2: Arealva	Carece de descrição das práticas pedagógicas voltadas para o PAEE dentro da sala de aula comum.	Orientar professores em ATPC sobre as habilidades possíveis de serem desenvolvidas e aprofundadas em cada aluno para que os planos individualizados respeitem as características individuais dos

		alunos PAEE.
E3: Arealva	Não consta nos documentos da escola a descrição das práticas propostas aos alunos alvo da adaptação curricular. Não há registro de envolvimento da professora da sala comum com a professora de Educação especial.	Construir e implementar os PEIs através de pesquisa de materiais relacionados ao assunto. Reuniões com a equipe docente para a elaboração do documento, apontando todos os itens que este deve conter.
E4: Arealva	Não consta nos documentos da escola qual atendimento o aluno PAEE recebe. Planos de aulas adaptados que atenda a prática inclusiva.	Construir e implementar os PEIs através de pesquisa de materiais relacionados ao assunto. Reuniões com a equipe docente para a elaboração do documento, apontando todos os itens que este deve conter.
E5: Arealva	Não consta nos documentos da escola a descrição das práticas propostas aos alunos alvo da adaptação curricular.	Construir e implementar os PEIs através de pesquisa de materiais relacionados ao assunto. Reuniões com a equipe docente para a elaboração do documento, apontando todos os itens que este deve conter (MÉDIO PRAZO).
E6: Avaí	Não houve queixa.	Sem ações descritas.
E7: Avaí	Não foi citado.	Sem ações descritas.

Fonte: elaborado pelas autoras, de acordo com os dados da pesquisa.

No Quadro 3, item “acessibilidade”, podemos observar que as respostas foram diferentes para cada escola, a começar pelo fato de que cada prédio ou espaço físico dessas escolas é único e cada escola sabe qual a necessidade dos alunos PAEE.

Como problemas apontados, podemos ressaltar o aspecto estrutural, mas com a peculiaridade de cada escola sobre essas barreiras arquitetônicas. Apenas uma escola (E7) apontou que houve equívocos quanto a sua caracterização e acessibilidades no relatório oferecido pelo projeto.

Quadro 3. Acessibilidade.

ESCOLAS E DOCUMENTOS:	PROBLEMAS APONTADOS	AÇÕES
E1: Arealva	Necessidade de adequação do piso do parquinho e da	Implantar faixas antiderrapantes, construção de

	entrada da escola.	rampas de acesso ao parque e implementação de brinquedos acessíveis, troca dos paralelepípedos da entrada da escola por um piso acessível (LONGO PRAZO).
E2: Arealva	A escola apresenta pisos e canaletas inadequadas. Necessidade de adaptar o bebedouro, construção da rampa de acesso ao refeitório e adequação de esportes.	Fazer orçamento para adequação das canaletas e o conserto do piso, efetivar a adequação das canaletas e o conserto do piso (MÉDIO PRAZO).
E3: Arealva	Necessidade de adequações no piso da área externa, no acesso as salas de aula e adaptação do banheiro para pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida.	Realizar as adequações, buscando recursos para cumprir as metas estabelecidas (LONGO PRAZO).
E4: Arealva	Necessidade de adequação da rampa de acesso ao banheiro, pisos das salas de aula, adaptar o piso da escola, piso tátil, presença de degraus nas entradas das salas de aula e guias rebaixadas no exterior da escola.	Realizar as adequações, buscando recursos para cumprir as metas estabelecidas (LONGO PRAZO).
E5: Arealva	Necessidade de adequações nas calçadas e na entrada da escola (que possui paralelepípedos), e nos desníveis das entradas das salas de aula.	Realizar as adequações, buscando recursos para cumprir as metas estabelecidas (LONGO PRAZO).
E6: Avaí	Falta adequar o piso da escola que se apresenta escorregadio e possui pequenos desníveis e rachaduras. Não há piso tátil ou antiderrapante. Falta adequar o bebedouro, que não é adaptado para os alunos com deficiência. Algumas salas de aula possuem rampas improvisadas pela própria instituição que precisam ser adaptadas e	No dia 13/01/2020 iniciou-se a reforma da escola, o serviço está sendo executado pela empresa AGILE CONSTRUTORA EIRELI, contratada pela FDE conforme o contrato nº 69/00629/18/02-001, onde está prevista a melhoria da sala de recurso quanto à iluminação, pintura, parte elétrica do ar-condicionado, reforma dos banheiros. Há previsão de outra reforma para a melhoria da acessibilidade, porém sem data

	padronizadas. Outras salas possuem degraus nas entradas; os banheiros de uso comum precisam ser reformados, pois as portas e azulejos estão quebrados.	definida (CURTO E LONGO PRAZO).
E7: Avaí	Houve equívoco no relatório do projeto a respeito da caracterização e acessibilidade; traz os pontos conflitantes: o prédio não é novo, a escola é térrea e não possui piso tátil.	A escola corrobora com o direito do aluno a contar com uma educação de qualidade, igualitária e inclusiva alicerçada em uma escola que produz e inspira o respeito à diversidade (NÃO MENCIONOU PRAZOS).

Fonte: elaborado pelas autoras, de acordo com os dados da pesquisa.

Sobre as ações, cinco das sete escolas (E1, E3, E4, E5 e E6) colocaram como metas a realização e efetivação de orçamentos a longo prazo, sendo que umas dessas já estava no momento do projeto com reforma em andamento, o que contempla a acessibilidade da escola. A escola (E2) colocou como ações, mas a médio prazo, o orçamento e a efetivação de sanar o problema de acessibilidade apontados, e a escola (E7) que apontou o equívoco no relatório não mencionou prazos nos problemas apontados, mencionou apenas que a escola corrobora com o direito do aluno a contar com uma educação de qualidade.

É sabido o quanto o processo de uma reforma arquitetônica é burocrático e depende de fatores inerentes à escola. Mesmo sendo a acessibilidade efetivada como um direito garantido, ainda assim, entraves de várias naturezas fazem com que ela demore a chegar. Se pensássemos na acessibilidade com um desenho universal, como discutimos anteriormente no item acessibilidade nas escolas em reformas (ou nas próximas que irão ser construídas), atenderíamos o maior número de pessoas e conseqüentemente pouco teria que ser mudado, o que facilitaria o processo de transformação para uma escola inclusiva.

Já no Quadro 4 do item “formação”, como problemas apontados temos a pouca ou nenhuma participação da equipe

escolar na formação oferecida pelo projeto e nenhuma informação sobre a formação inicial e continuada das equipes ou até mesmo dos professores de educação especial. Quatro escolas (E1, E2, E3 e E5) apontaram a participação na formação de dois a quatro professores e, dessas quatro escolas, uma (E1) também participou de uma monitoria. Duas escolas (E4 e E6) não tiveram nenhum membro participante da formação e uma outra escola (E7) não informou sobre a participação.

Já as ações para o item formação, cinco das escolas (E1, E2, E3, E4 e E5) elencaram: promoção de palestras, capacitações e estudos sobre o tema nos momentos de ATPC. Dessas cinco escolas, quatro (E1, E3, E4 e E5) deram para essas ações um período de médio prazo e a outra (E2) um período de longo prazo para executar essas ações descritas. Duas escolas (E6 e E7) não descreveram suas ações e nem mencionaram os períodos de prazo.

Como falado acima, não foram citados nesse item a formação inicial ou continuada das equipes escolares, se possuem pós-graduação na área de educação especial, se possuem alguma formação técnica ou de aperfeiçoamento em relação a algumas necessidades de alunos PAEE (como LIBRAS, Braille, Comunicação Alternativa, ensino colaborativo e outros temas pertinentes à área). A formação dos professores para a atuação com os alunos PAEE é um grande passo para a construção de uma escola inclusiva.

Quadro 4. Formação.

ESCOLAS E DOCUMENTOS:	PROBLEMAS ou SITUAÇÕES APONTADOS	AÇÕES
E1: Arealva	Apenas quatro professoras e uma monitora participaram da formação oferecida pelo projeto.	Promover palestras, capacitações e indicações de cursos (MÉDIO PRAZO).
E2: Arealva	Apenas três profissionais da escola participaram do curso de formação realizado pela UNESP.	Incentivar a formação continuada aos profissionais da escola; proporcionar em ATPC momentos de estudos sobre as especificidades do atendimento

		especializado (LONGO PRAZO).
E3: Arealva	Apenas três professoras desta Unidade Escolar participaram de uma formação oferecida pelo projeto.	Promover palestras, capacitações e indicações de cursos (MÉDIO PRAZO).
E4: Arealva	Nenhuma professora desta Unidade Escolar participou de uma formação oferecida pelo projeto.	Promover palestras, capacitações e indicações de cursos (MÉDIO PRAZO).
E5: Arealva	Apenas duas professoras desta Unidade Escolar participaram de uma formação oferecida pelo projeto.	Promover palestras, capacitações e indicações de cursos (MÉDIO PRAZO).
E6: Avaí	Nenhuma professora participou da formação oferecida.	Sem ações descritas (NÃO MENCIONOU PRAZOS).
E7: Avaí	Sem informações ou situações apontadas.	Sem ações descritas (NÃO MENCIONOU PRAZOS).

Fonte: elaborado pelas autoras, de acordo com os dados da pesquisa.

Quanto ao Quadro 5, que se refere às “práticas pedagógicas”, as escolas descrevem como problemas apontados neste item: a falta de registro nos documentos da escola que não são especificados em sala de aula que faltam materiais e mobiliário adequado. Como ações, as escolas elencaram todas as resoluções de necessidades em um período de médio prazo, como: reuniões com a equipe para ressignificar critérios, objetivos, metodologia, recursos e avaliações; ações que envolvam a família, a escola e destinação de recursos para a melhoria da sala de recursos.

Não há práticas pedagógicas certas ou erradas, há somente práticas pedagógicas, e essas práticas favorecem o fazer do professor, tornando a escola mais inclusiva. O ensino baseado no DUA deve ser um modelo a ser seguido para os modos de ensino aprendizagem apropriados aos alunos PAEE.

Quadro 5. Práticas Pedagógicas.

ESCOLAS E	PROBLEMAS	AÇÕES
-----------	-----------	-------

DOCUMENTOS:	APONTADOS	
E1: Arealva	Não há registro no PPP de ações específicas voltadas às práticas pedagógicas inclusivas.	Reuniões com a equipe docente para o levantamento de critérios significativos para esse trabalho: objetivos, metodologia, recursos e avaliação (MÉDIO PRAZO).
E2: Arealva	Não é explícita a descrição das práticas pedagógicas dentro da sala de aula.	Incentivar ações que envolvam a equipe escolar, família e comunidade. Desenvolver projetos voltados ao aluno de atendimento especializado (MÉDIO E LONGO PRAZO).
E3: Arealva	Não há registro no PPP de ações específicas voltadas às práticas pedagógicas inclusivas.	Reuniões com a equipe docente para o levantamento de critérios significativos para esse trabalho: objetivos, metodologia, recursos e avaliação (MÉDIO PRAZO).
E4: Arealva	Não há registro no PPP de ações específicas voltadas às práticas pedagógicas inclusivas.	Reuniões com a equipe docente para o levantamento de critérios significativos para esse trabalho: objetivos, metodologia, recursos e avaliação (MÉDIO PRAZO).
E5: Arealva	Não há registro no PPP de ações específicas voltadas às práticas pedagógicas inclusivas.	Reuniões com a equipe docente para o levantamento de critérios significativos para esse trabalho: objetivos, metodologia, recursos e avaliação (MÉDIO PRAZO).
E6: Avaí	Faltam alguns materiais específicos e mobiliário para melhor atender os alunos PAEE.	Destinar parte dos recursos financeiros dos convênios PDDE (Federal) e FDE (Estadual) para a melhoria da sala de recurso (MÉDIO PRAZO).
E7: Avaí	Sem situações apontadas.	Sem ações descritas.

Fonte: elaborado pelas autoras, de acordo com os dados da pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou analisar os Planos de Adequações elaborados por sete escolas de dois municípios da Secretaria de Estado da Educação pertencentes à Comarca de Bauru/SP, cujo intuito é torná-las cada vez mais inclusivas e acessíveis aos alunos PAEE. Foram observadas nos planos as metas de curto, médio e longo prazo em cinco itens: documentos, PEI, acessibilidade, formação e práticas pedagógicas inclusivas.

Em relação ao quesito “documentos”, podemos verificar que em todas as escolas avaliadas faltam itens importantes no PPP e no RE, elementos esses que são fundamentais para a construção da escola que desejamos ter e, em relação ao PEI, verifica-se que ele ainda não está presente em todas as escolas e quando existe, não há o registro completo do que é realizado.

Sobre a acessibilidade, o aspecto estrutural foi o mais relevante e, por serem escolas pertencentes à Secretaria Estadual de Educação, demandam de muitas ações burocráticas por parte da equipe gestora para que as obras de reforma sejam realmente efetuadas. Deste modo, espera-se que os órgãos competentes se atentem para os aspectos do DUA para a reforma e construção das próximas escolas, de forma que elas sejam adequadas ao maior número de pessoas.

No que diz respeito à formação da equipe pedagógica, nos documentos não ficou claro se os profissionais possuem formação específica para atuar com os estudantes PAEE, mas destaca-se a necessidade das escolas e Secretaria de Educação ofertarem e promoverem cursos de capacitação e formação continuada de forma constante a toda equipe escolar, com vistas ao público atendido em cada escola. Destaca-se ainda, a prática pedagógica inclusiva que também não foi citada nos documentos e a necessidade de recursos materiais para que o ensino ocorra de forma a atender os alunos PAEE em todas as suas necessidades.

De modo geral, todas as escolas apontaram como uma de suas ações a revisão, a adequação e a implementação desses documentos que norteiam a organização e funcionamento das mesmas, por meio de reuniões com a equipe para ressignificar critérios, objetivos, metodologia, recursos e avaliações, além de ações de formação continuada e destinação de recursos para a melhoria da escola para atendimento dos alunos PAEE. Enfim, espera-se que as escolas continuem focadas no cumprimento de suas metas a médio e longo prazo, visando ao máximo a inclusão escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Portal de ajudas técnicas para educação:** equipamento e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física: recursos pedagógicos adaptados. Brasília: MEC: SEESP, 2002.

BRASIL. **Lei 10.098**, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm>. Acesso em: 27 nov. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2**, de 11 de setembro de 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 27 nov. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.296**, de 02 de dezembro de 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 27 nov. 2020.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência): promulgada em 6 de julho de 2015 / obra coletiva de autoria do Ministério Público do Trabalho, Procuradoria Regional do Trabalho da 17ª Região, PCD Legal. - Vitória: Procuradoria Regional do Trabalho da 17ª Região.

FONSECA, C. R. X.; BRITO, M. C.; JANES, B. Educação Inclusiva em questão: aspectos teóricos e abordagem multidisciplinar. In: FONSECA, C. R. X.; BRITO, M. C.; JANES, B. (Org). **A construção da educação inclusiva:** enfoque multidisciplinar. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 15-30.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. Plano Educacional Individualizado (PEI) um diálogo entre práticas curriculares e processos de avaliação escolar. In: GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. (Orgs.). **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EDUNERJ, 2013, p. 17-32.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em: <http://www.uece.br/nucleodelinguasitaperi/dmdocuments/gil_como_elaborar_projeto_de_pesquisa.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2020.

OLIVEIRA, A. A. S. **Gestão Democrática e Participativa:** em busca da ação coletiva. São Paulo: Acervo Digital da Unesp, 2014. Disponível em:

<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/155278/1/unesp-nead_reei1_d03_texto01.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2020.

RODRIGUES, O. M. P. R.; CAPELLINI, V. L. M. F. Plano de Educação Individual (PEI) em contextos inclusivos. In: RODRIGUES, O. M. P. R.; CAPELLINI, V. L. M. F. (Orgs.). **Educação Inclusiva: um novo olhar para avaliação e o planejamento de ensino**. vol. 4. Bauru: UNESP/FC, 2012 p. 107-136.

RODRIGUES, O. M. P. R.; MERANHE, E. A. A história da inclusão social e educacional da pessoa com deficiência. In: CAPELLINI, V. L. M. F; RODRIGUES, O. M. P. R (Orgs.) **Educação Inclusiva: fundamentos históricos, conceituais e legais**. Vol. 2. Bauru: UNESP/FC, 2012. p. 17-51.

SASSAKI, R. K. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. Revista Nacional de Reabilitação. **Reação**, São Paulo, p. 10-16, 2009.
SILVA, L. G. S. **EDUCAÇÃO INCLUSIVA: práticas pedagógicas para uma escola sem exclusões**. São Paulo: Editora Paulinas, 2016.

ZANATA, E. M. **O papel do professor da educação especial na construção e desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico da escola**. São Paulo: Acervo Digital da Unesp, 2014. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/155279/1/unesp-nead_reei1_d03_texto02.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2020.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. Desenho universal para aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, v. 22, n° 2, 2018.

ANEXOS

Anexo I. Modelo do Plano de Adequações

Colocar em papel timbrado da escola

PLANO DE ADEQUAÇÕES

PROJETO: "Avaliação da qualidade da educação ofertada aos alunos Público-alvo da Educação Especial em escolas públicas da Comarca de Bauru"

Escola:
Nome diretor (a):
Endereço:
Contato:

O plano de adequações está baseado nos apontamentos do relatório entregue pela equipe do projeto na data de e em outras propostas apontadas pela escola.

	Situações apontadas pelo relatório ou apontamentos pela própria escola	Metas	Ações	Período (olhem nos períodos de curto, médio e longo prazo indicado no termo de entrega do relatório)	Depende de quem para atingir as metas Ex: níveis de gestão (gestão da diretoria de ensino, gestão da escola), equipe escolar etc.	Situações já realizadas na escola no período de vigência do projeto
Documentos da escola						
Plano de Ensino Individual						
Acessibilidade						
Formação						
Práticas pedagógicas						
Outros itens						

Obs.:

Data, assinatura da direção e carimbo da escola.

OS DESAFIOS EDUCACIONAIS NO ENSINO PARA A CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA PANDEMIA DE COVID-19

Elen Rose Luquesi Cordeiro
Eliana Marques Zanatta

INTRODUÇÃO

O advento da pandemia provocou um momento disruptivo de abrangência global capaz de causar grandes impactos na saúde, na educação, na economia e na política mundial. No Brasil, o isolamento social iniciou em março, um mês após a confirmação do primeiro caso de Covid-19. Com o intuito de reduzir a contaminação, a Organização Mundial da Saúde (OMS) afirmou que o *lockdown* era a melhor forma de enfraquecer a curva de crescimento do Sars-Cov-2, então, o mundo precisou se ajustar: *home-office*, educação remota, uso obrigatório de máscara, cuidados extras com a higiene das mãos.

A economia foi atingida, atividades paralisadas, menos consumo pela população, diminuição da renda familiar e aumento da taxa de desemprego. Fatores que colocaram o rendimento mundial em queda e, segundo economistas, levarão um bom tempo para a retomada. Na educação, de acordo com o Censo Escolar do INEP (BRASIL, 2019), mais de 47 milhões de estudantes brasileiros tiveram que deixar a escola para evitar a propagação do Coronavírus.

Assim, as residências brasileiras buscaram um espaço para acolher a sala de aula, e, apesar de toda tecnologia existente em 2020, a diversidade de realidades das famílias mostrou que há outras necessidades emergenciais. Revelou-se uma cruel realidade

em que muitas famílias não têm acesso à *internet*, não tem um espaço minimamente favorável para desenvolver atividades escolares, insuficiência financeira, instabilidade emocional entre os membros da família, dentre tantos outros que emergiram. Em meio a esse cenário, tão densos quanto, aparecem os efeitos do isolamento social, os quais são percebidos diferentemente em cada família, variando desde aqueles que estão em suas casas como se estivessem de férias, até outros que não tem ao menos o que comer.

A suspensão das aulas presenciais foi uma das ações definidas para o enfrentamento da disseminação do Coronavírus no estado de São Paulo, mediante o disposto no Decreto Estadual 64,864 de 16 de março de 2020, com a suspensão das aulas integralmente. No dia 18 de março de 2020 a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEDUC) homologou a permissão para atividades no sistema à distância. A interrupção das aulas trouxe uma realidade inédita para a educação, foi necessário repensar o modo de ensinar e se apropriar de tecnologias digitais, até então relativamente distantes das salas de aula presenciais.

A LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) determina no artigo 23, capítulo 2 que o calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino. No artigo 24 trata do tempo, ou seja, deve-se cumprir no mínimo 800h distribuídas em 200 dias letivos, portanto a lei já prevê particularidades e permite que o calendário seja alterado desde que se cumpram as 800h. Podemos inferir que essa decisão levou a gestão escolar a buscar soluções rápidas, sem planejamento adequado, sem estrutura ou treinamento, e trouxe à tona os problemas sociais como a falta de acesso à *internet*, falta de equipamentos para acesso, famílias que têm apenas um celular para vários filhos, falta de adesão por parte dos pais ao ensino remoto, professores sem formação para uso de tecnologias e, neste contexto todo, explicita-se ainda a exclusão de alunos Público Alvo da Educação Especial (PAEE).

Em uma condição emergencial, estados e municípios criaram e disponibilizaram plataformas *on-line* nas quais passaram a ser postados os conteúdos e atividades para o acesso dos alunos e família. Contudo, relatos sucessivos de professores corroboram com a informação que o acesso dos alunos é baixo, e justificam inferindo a falta de conhecimento, falta de banda larga ou aparelho eletrônico atualizado. Essas condições, ainda que informalmente relatadas, evidenciam ainda mais vulnerabilidade social.

Imbuídos de promover o mínimo acesso às atividades escolares remotas, em tantos outros locais do país, as aulas são assíncronas, ou seja, o material é enviado por aplicativo de mensagem para que o aluno faça suas atividades e retorne ao professor através de foto ou vídeo, ou ainda, recebem em casa quinzenalmente um kit de atividades para ser desenvolvido e devolvido ao professor nas semanas subsequentes. Ainda que se caracterizam como situações totalmente distintas, a pergunta que nos cabe é: como ficam os alunos público-alvo da educação especial nesse modelo de ensino emergencial? Muito se tem escrito sobre educação e pandemia, mas pouco material sobre a dinâmica que se tem estabelecido para a efetivação da continuidade dos processos de ensino desses alunos e do papel fundamental das práticas voltadas para a inclusão escolar como um todo no momento atual.

Na sala de aula presencial o professor tem conhecimento das dificuldades e individualidades, além de buscar organizar um ambiente favorável para que a criança alcance as habilidades necessárias para sua autonomia e aprendizagem. O ambiente escolar é um lugar de vivências e experiências, no qual o aluno aprende observando seus pares, brincando, repetindo, colaborando; é lá que desenvolve as habilidades motoras, sensoriais e intelectuais. O maior entrave é que com o isolamento social, alunos e professores perderam esse vínculo.

No caso de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que iremos focalizar neste capítulo, é imprescindível que o/a professor/a tenha conhecimento das particularidades de seu aluno.

De forma geral, o Transtorno do Espectro Autista apresenta características próprias que afetam o neurodesenvolvimento, que por sua vez, resulta em prejuízo na interação e comunicação social, que pode claramente ser observado na medida em que a criança apresenta comportamentos repetitivos e interesses restritos. A criança com TEA pode, ainda, apresentar comorbidades associadas ao espectro, como transtorno de atenção e hiperatividade (TDAH), deficiência intelectual (DI), Transtorno Opositivo-Desafiador (TOD), Transtorno de Ansiedade (TA), Epilepsia e outros. É dever da escola garantir uma educação de qualidade e inclusiva, de forma a proporcionar à criança um acesso igualitário, como para todas as outras.

O acolhimento da família é de extrema importância para alcançar bons resultados, seja ele de âmbito educacional ou psicológico, principalmente pela mudança de rotina, e assim evitar interrupções em suas conquistas e autorregulação. A comunicação entre pais e professores permite maior amplitude e alcance desse aluno e assim diminui o impacto da reclusão e promove o desenvolvimento.

No contexto atual é importante compreender que o isolamento social e a mudança de rotina afetaram a vida e a convivência da maioria das pessoas, contudo, para as pessoas com TEA, esses efeitos parecem ter uma intensidade maior. Esta foi a motivação que conduz ao objetivo geral deste estudo, que é analisar o impacto da pandemia de Covid-19 no processo educacional de crianças com TEA. Para isso, são objetivos específicos: mapear as implicações da pandemia no desenvolvimento da criança com TEA segundo a literatura recente; e verificar a efetivação dessas implicações sob a ótica de educadores que atuam com crianças com TEA no contexto do ensino remoto.

QUESTÕES METODOLÓGICAS

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, com características de estudo de caso. Para Yin (2005) o estudo de caso é fundamentado na experiência que averigua um acontecimento atual, a qual seus argumentos não são claramente definidos, e para isso, são utilizadas várias fontes de embasamento. Gil (2008) afirma que nas pesquisas definidas como estudo de caso, os métodos de análises são principalmente de natureza qualitativa, por isso, não há método preestabelecido para direcionar os pesquisadores e “assim, a análise dos dados na pesquisa qualitativa passa a depender muito da capacidade e do estilo do pesquisador” (p.175).

Para atingir o primeiro objetivo específico, apropria-se de estratégias da pesquisa bibliográfica, com o foco no levantamento de artigos e dissertações dos últimos cinco anos, indexadas na plataforma *Google Acadêmico*. Para Gil (2008, p.50), “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. O autor também afirma que um dos propósitos do estudo de caso é poder explorar fatos da vida real em que os limites estão indefinidos.

Ainda que não se caracterize como textos acadêmicos, mas, tendo-se em vista a peculiaridade da falta de antecedentes relatados cientificamente frente ao ensino remoto em condições de pandemia, também foram incluídos textos de notícias e relatos de pais publicados em jornais *on-line* com o objetivo de se pontuar a realidade presente.

Para atingir o segundo objetivo específico, o *survey* foi definido como um método de pesquisa aplicado com o objetivo de compreender quais as características gerais de uma população ao analisar a amostra indicada pelas respostas de cada território geográfico (BABBIE, 1999). Assim, utilizou-se como instrumento para coleta de dados um questionário de perguntas abertas que “[...] permitem ao informante responder livremente, usando linguagem própria, e emitir opiniões” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 204),

construído via *Google forms* e encaminhado por *e-mail* para as participantes.

As questões versam sobre como as professoras percebem o efeito da pandemia no cotidiano escolar e familiar dos alunos com TEA que atendem. O conjunto de perguntas ofereceu uma visão mais apurada e real, já que o contexto é novo e pouco se tem escritos sobre o tema.

Caracterizam as participantes da pesquisa, duas professoras dos anos iniciais do ensino fundamental (tendo sido convidadas três), as quais atuam em uma escola municipal de uma cidade de pequeno porte do interior do estado de São Paulo. A Professora 1 tem 58 anos de idade, leciona atualmente no 1^a ano, é formada em pedagogia, atua há 20 anos no magistério e nesses anos atuou com dois alunos com TEA. A Professora 2 tem 32 anos, leciona atualmente no 3^o ano, é formada em pedagogia, atua há 6 anos no magistério e este é o segundo aluno com TEA que tem em sala de aula.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O que encontramos na comunidade científica?

A pandemia causada pela Covid-19 ocasionou várias mudanças que estão sendo sentidas por todo o mundo, mas para quem tem Transtorno do Espectro Autista (TEA), esses efeitos parecem ter uma intensidade maior, segundo Brito *et al.* (2020). Uma dessas decorrências é o afastamento escolar, que o autor ainda afirma que pessoas com TEA e com comorbidades não irão compreender as circunstâncias atuais. Para essas crianças, participar de um ensino à distância sem acompanhamento especializado se torna ainda mais complexo.

Observa-se que os suportes recebidos pelos alunos Público Alvo da Educação Especial (PAEE), em particular para os autistas, precisam de ajustes conforme relata Pellicano *et al.* (2020), houve

esforços por parte da escola para se ajustar ao afastamento social, mas as famílias precisaram pleitear para receber um currículo adequado.

O currículo não se refere apenas aos objetivos e aos conteúdos de ensino. Estende-se também à organização destes, aos métodos didáticos e aos critérios de avaliação dos alunos. As características dos alunos, seu nível inicial e interesses devem ser levados em conta quando se reflete sobre a oferta educacional e sobre a maneira de ensinar que se implementará em uma determinada escola (RIVIÈRE, 2004, p. 140).

As famílias têm se esforçado para acompanhar seus filhos com TEA nas atividades escolares. Para Cahapay (2020), é em casa que começa a socialização, mesmo na pandemia, embora a preocupação seja maior com a educação no ambiente doméstico. Nas Filipinas, os pais de crianças e jovens com TEA têm ensinado seus filhos atividades domésticas como cozinhar, lavar e varrer (CAHAPAY, 2020).

Em geral, os cuidadores estão preocupados também com o emocional de seus filhos com as mudanças de hábitos causados pela pandemia Covid-19 e o estresse causado podem ser maiores nas crianças com TEA, o que pode levar ao aumento das estereotípias (NARZISI, 2020).

Em uma pesquisa liderada por Liz Pellicano, da *Macquarie University em Sydney*, na Austrália, “durante as entrevistas, os participantes nos contaram sobre suas experiências do dia-a-dia durante a pandemia Covid-19 e o impacto que sentiram que isso teve em suas vidas” (PELLICANO *et al.*, 2020, p.07). Os pais citaram o aumento da ansiedade em seus filhos quando eles perderam a rotina escolar e não puderam fazer atividades em locais públicos, além das dificuldades com as aulas *on-line*

[...] porém, ele estava tendo colapsos porque o professor não respondia quando ele assistia aos vídeos. Ela não estava explicando as coisas com profundidade o suficiente para ele e ele estava sempre confuso e estressado (PELLICANO *et al.*, 2020, p.19).

Outro pai relatou, nesta mesma entrevista, que em casa a aprendizagem era mais flexível e que 2 a 3 atividades eram o máximo que o filho fazia sem pressão, evitando o estresse de todos. Neste período, puderam verificar em quais áreas acadêmicas seus filhos tinham mais dificuldade (PELLICANO *et al.*, 2020).

Os relatos constantes das dificuldades encontradas pelas famílias no ensino em casa deixam evidentes as funções da escola, não só educativa, mas também educacional, na medida em que a escola é um local de convívio com as diferenças. Contudo, não se exclui que é um local de maior probabilidade de contaminação no atual momento, conforme cita Arruda (2020): “A escola é um dos espaços sociais em que há maiores trocas e mobilidades de sujeitos de diferentes faixas etárias, portanto, representa espaço de maior probabilidade de contaminação em massa” (p. 263).

Para Marchesi (2004), os países têm diferentes maneiras de compreender a educação de acordo com sua cultura, história e tradição educacional, e a combinação desse contexto resulta na busca de recursos diante dos problemas. No Brasil, os professores - por meio da educação remota - têm se esforçado para atender os alunos em geral. Neste momento diverso, o país, que já tem um nível de desigualdade social, ficou ainda mais em evidência com a pandemia do Sars-Cov-2. O Ministério da Educação não assumiu propostas sólidas e logo deixou por conta dos estados tomarem as decisões, não só sobre as medidas de saneamento, mas também sobre a organização da educação escolar (ARRUDA, 2020). O autor ainda afirma que o uso do ambiente virtual é a melhor forma de manter contato entre professores e alunos, durante a educação remota emergencial.

Neste momento confuso com riscos de retrocesso para a inclusão, é importante que a garantia de uma educação inclusiva seja mantida, mesmo em casa. A pessoa com Autismo têm direitos previstos por lei. A Lei Romeo Mion nº 13.977b de 8 de janeiro de 2020, que altera a Lei Berenice Piana nº 12764/2012, a qual estabelece a Política Nacional de Proteção dos direitos da pessoa

com TEA, a fim de garantir prioridades de atendimentos e em especial na educação. O Artigo 24 do Decreto nº 6.949, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência aponta que

As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob a alegação de deficiência (BRASIL, 2009, s/p).

Para tanto, a educação inclusiva deve exercer o seu papel, sendo possível cumprir o currículo mesmo com o afastamento escolar, fazendo as adaptações e apoio necessários, conforme aponta o Artigo 24 da Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência em seus itens “(c) Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas” e “(d) As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação”.

Nesse sentido, Capellini, em uma entrevista proferida no dia 17 de agosto de 2020 ao Plantão Unesp COVID-19, assinala que: [...] “não pode reduzir e privar do direito de acesso ao currículo, mas a gente tem que levar em consideração neste momento não a quantidade de conteúdo, mas qualidade nas relações e mediação pedagógica” (CAPELLINI, 2020). Ainda nesta entrevista, Capellini (2020) afirma: [...] “cada aluno é singular e precisa ser considerado com sua singularidade e potencialidade”.

O apoio pedagógico deve se manter estruturado e motivador, baseado nos conhecimentos já adquiridos. Para Rivière (2004), “[...] A falta de motivação em muitos casos de autismo, pode ser o problema mais difícil que o professor enfrenta” (p. 252). Leite e Martins corroboram afirmando que

É possível elencar ainda como estratégia a ser implementada, o planejamento de aulas motivadoras, atrativas e cativantes. Para tanto, é necessário além de identificar os interesses dos alunos, criar novos interesses, ou seja, motivá-los a aprenderem coisas novas que apresentem sentido e significado (2010, p. 58).

Portanto, nota-se de um modo geral a falta de preparo e conhecimento por parte da escola para administrar o conflito causado pelo vírus, desrespeitando assim a igualdade de direitos.

Notícias e vídeos circulam pela internet com acontecimentos, depoimentos, dicas para o dia-a-dia, comentários de profissionais da área da saúde e da educação, entre outros materiais, sendo muitos deles caracterizados com *Fake News*, um desserviço para a sociedade como um todo.

Em muitas entrevistas, as mães de crianças com TEA citam suas dificuldades em ficar isolados dentro de casa: estereótipias e autorregulação desregulados ou exagerados, dificuldades de atenção para as aulas *on-line*, crise de ansiedade na criança e na mãe, falta de atendimentos terapêuticos e medo de regressão das habilidades adquiridas.

Muitos pais não estão em quarentena de seus trabalhos ou estão em *home-office*, o que também tem gerado situações de conflito na administração de tempo. Outra condição evidenciada é que os menos favorecidos não têm acesso à *internet*, não tem como fazer terapias *on-line*, a família não tem materiais para continuar os estímulos desenvolvidos nas terapias e no atendimento educacional especializado, além do que, para muitos pais e responsáveis, falta instrução para trabalhar as atividades em casa, ainda que as recebam de alguma forma.

A mudança brusca de hábitos gerou irritabilidade, ansiedade e agressividade em algumas crianças. Em entrevista ao jornal *on-line* Plural de Curitiba/PR, a mãe de Brayan (12) relata que ele passou a tomar 15 banhos por dia, chora sem motivo e andar de um lado para o outro sem rumo (MOURA, 2020). A mãe de Julia contou ao Jornal Pioneiro de Caxias do Sul (RS) que teme perder as conquistas da filha, que antes não permitia ser tocada e atualmente gosta de beijos e abraços, e questiona como falar à menina que neste momento de pandemia esses carinhos estão proibidos (ANDRADE, 2020).

Ana Breatrice, 3 anos, tem TEA em grau moderado, sua mãe relatou ao jornal Metro de São Paulo que a escola envia vídeos para realização das atividades, aos quais a pequena não compreende e não demonstra atenção. Ela afirma também que as tarefas não são adaptadas para as dificuldades de Ana. A mãe comunicou à escola, mas não teve o suporte individualizado que sua filha precisa (FRAIDENRAICH, 2020).

Os profissionais da saúde e terapeutas em diversos canais de comunicação são unânimes em afirmar que manter uma rotina em casa com os mesmos horários da escola, de acordar, comer e também incluir atividades ao ar livre, são ótimos reguladores e deixam as crianças com Transtorno do Espectro Autista mais seguros. Essas indicações também estão no Manual “Orientações às famílias de crianças e adolescentes com autismo em tempos de Coronavírus”, criado pelo Laboratório de Terapia Ocupacional e Saúde Mental da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). Contudo, os relatos indicam que mesmo com todos os cuidados e acolhimento das orientações, ainda há muita tensão e insegurança.

O que dizem as professoras participantes?

Neste contexto conturbado de muitas informações e pouco conhecimento científico disponível, professores e alunos tiveram que construir e se habituar a uma nova prática de ensino e aprendizagem, que receberam muitos nomes: educação remota, *homeschooling*, educação virtual, entre outros. Os professores ficaram mais expostos e os pais viram de perto as dificuldades de seus filhos.

No momento atual é imprescindível à participação da família, isso já era uma realidade nas pesquisas de 2004, conforme cita Rivièrre: “Numerosas pesquisas psicopedagógicas demonstraram que o envolvimento da família é um dos fatores mais relevantes no êxito das tarefas educacionais e terapêuticas com crianças autistas” (p. 250).

Assim, neste estudo nós voltamos a ouvir os relatos das professoras quanto ao desenvolvimento das atividades em ensino remoto. Buscaremos analisar os resultados cotejando com os depoimentos das famílias, no sentido de construir um *locus* que permita aproximações - ou não.

Ressalta-se que para destacar os relatos como exemplos, foram utilizadas as siglas P1 para professora de 58 anos e A1 para seu respectivo aluno e P2 para a professora de 32 anos e A2 para seu aluno. Os dois alunos são meninos diagnosticados com TEA. No decorrer dos relatos, ficou evidente que a professora P2 deu mais detalhes de sua vivência, enquanto P1 foi mais sucinta em suas respostas, mas ambas foram capazes de relatar as dificuldades resultantes das aulas remotas durante o distanciamento social.

Tanto P1, quanto a P2 contaram com a participação dos pais dos alunos. A professora P1 teve contato direto com a mãe e o contato da P2 foi com o pai. As duas famílias têm acesso à *internet* pelo celular, nenhuma delas sinalizou que utilizava outro equipamento para realização das atividades. Ambas as professoras enviavam atividades por áudio, vídeo e orientações direcionadas aos pais, já que A1 e A2 não eram alfabetizados. A professora P2 encaminhava mensagens direcionadas à criança, e disse que recebia retorno por áudio de seu aluno.

Mesmo estando bastante envolvida e receptiva, a mãe de A1 afirmou que tem dificuldade no dia-a-dia neste momento que a educação de seu filho era de sua total responsabilidade; já A2 estava intolerante quanto às atividades, e o pai não tinha conseguido impor uma rotina na vida dele. Barbosa *et al.* (2020) corroboram com a evidência de que a falta de compreensão sobre a necessidade do afastamento social gera nos autistas descontentamentos, provocando irritabilidade.

O pai não relata como se sente, porém, relata ter muita dificuldade de organização e de manejo com a criança, vários dias ele comenta que não conseguiu realizar as atividades, ou que o aluno ficou nervoso e não quis fazer atividades. (P2).

Em outro trecho a professora P2 descreve que o pai demonstrava interesse, porém ela não tinha retorno das atividades:

Em conversa e questionamentos o pai se demonstra bem interessado, porém não dá devolutivas de ações ou de realizações das nossas dicas, por exemplo: não quis tentar realizar chamadas de vídeo. (P2)

A mãe de A1 estava conseguindo manter uma rotina com a criança em casa e assim que os recursos terapêuticos externos voltaram a funcionar, ele retornou às atividades. Já A2 não tinha rotina em casa; a professora do AEE ofereceu um painel com rotinas como ferramenta, mas o pai recusou dizendo que o filho já teve e rasgou. Diante da situação, a professora sugeriu que a criança enviasse um áudio após o almoço, horário que estaria em aula na escola, contando que estava fazendo atividade, mas também não teve resposta. O aluno A2 também não estava frequentando as atividades terapêuticas que fazia antes da pandemia.

A quebra da rotina é uma questão que influencia diretamente todo o comportamento e interação da criança com TEA, seja em casa ou na escola. Esta tarefa de orientação e de elaboração cabe à professora do AEE, como vemos, pois

O primordial é que a implantação e a implementação de uma rotina de atividades sejam planejadas e orientadas pelo profissional de apoio especializado (terapeuta) que acompanha o desenvolvimento e reconhece suas possibilidades de adaptação e entendimento, dadas as condições atuais de confinamento (BARBOSA *et al.*, 2020, p.102).

Sabe-se que a participação da professora especialista, em conjunto com o professor de sala comum, é essencial para o sucesso do desenvolvimento do aluno, e neste momento de reclusão essa parceria se torna ainda mais essencial. Esta é uma prática que deveria ter se efetivado para com o atendimento dos alunos PAEE, independentemente da atual condição imposta pelo isolamento social decorrente da pandemia. Para Capellini *et al.* (2010), professores com habilidades distintas se conectam de forma coativa e ordenada, planejando procedimentos para auxiliar os alunos

público alvo da educação especial. Para as autoras, o trabalho colaborativo necessita de compromisso, flexibilidade e partilha. Quanto ao ensino colaborativo, as professoras participantes afirmaram que a professora do AEE tem desenvolvido várias atividades que sejam atraentes para as crianças atendidas e tem auxiliado no contato com os pais.

Tem sido muito boa, todos os dias nos falamos sobre possibilidades e sobre o que tem dado certo, sobre possíveis mudanças que possam ser mais atraentes para o aluno, sempre entramos em contato para realização das atividades revezando para o aluno não perder a familiaridades com nenhuma das duas. (P2)

Avaliar e acompanhar o aprendizado dos alunos de forma remota depende da devolutiva regular das atividades enviadas. A professora P1 avaliou o desenvolvimento do seu aluno como “regular”, mesmo com o retorno diário feito pela mãe. A professora P2 afirmou que o pai devolvia cada vez menos as tarefas encaminhadas, tornando difícil acompanhar a evolução do aluno.

Para P1 o processo de inclusão ficou ainda mais difícil com o distanciamento social. Ela afirmou que “as dificuldades aumentaram” e que o principal desafio enfrentado pelo seu aluno foi o de adaptar-se à nova metodologia. Para P2 o principal dilema enfrentado por seu aluno era a falta de rotina e organização de tempo e espaço, itens que segundo ela, dependem também do aluno. Ela ainda citou que o momento está difícil para todos e que para o aluno deve estar ainda mais, pois na escola ele tinha contato com os colegas. Esta questão do apoio dos pares, da socialização pode ser assim descrita

O ser humano é ser social por sua própria essência e esse distanciamento da sociedade em suas residências, traz malefícios sob todos os pontos de vista e se faz necessário promover a interação social nas melhores formas possíveis e disponíveis na condição melhor a ser vivida (BARBOSA *et al.*, 2020, p.99).

A respeito dos desafios enfrentados pelas professoras na pandemia, a professora P1 comentou sobre a transmissão dos

conteúdos (“*Transmitir conteúdos de fácil compreensão*”) e a professora P2 pontuou sobre falta de devolutivas, dificuldade de organizar uma rotina de estudo para a criança, imprevistos na rotina caseira e acrescentou

O momento atual também tem se demonstrado imprevisível, nos fazendo flexibilizar a todo o momento a maneira de oferecer as atividades de aceitar e ter paciência quanto à negativa de realização das atividades reunindo todos esses itens podemos citar a dificuldade em planejar metas de aprendizagem. (P2)

Para Barbosa *et al.* (2020), o saudável é manter o equilíbrio, pois não há previsão para o fim do isolamento, e enquanto isso, as crianças com autismo precisam do apoio de todos: família, professores e terapeutas.

*Cabe refletir que cada pessoa com autismo é única, e cada família tem sua especificidade; por não existir uma receita pronta, sempre haverá necessidades de ajustes e adaptações pontuais, visando ao bem-estar da pessoa autista (BARBOSA *et al.*, 2020, p.94).*

Os resultados indicam a dificuldade do professor em promover um espaço inclusivo, a dificuldade das famílias com o retorno das atividades, a falta de manutenção de rotina, entre outros obstáculos que prejudicam a avaliação e a intervenção. Ainda que todas essas dificuldades sejam evidentes, a parceria entre família e escola é mais que necessária para a educação da criança com TEA e imprescindível neste período para que se possa superar o enfrentamento da pandemia causada pelo vírus da Covid-19.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados apontados neste estudo enfatizam mais uma vez que o isolamento social provocou nas crianças com TEA o que podemos classificar como estagnação em seus processos de aprendizagem; em outros casos retrocesso nas atividades de vida diária, ansiedade, irritabilidade e descontrole das estereotipias. Nas famílias, também causou ansiedade, incertezas e cansaço, pois os

pais se viram sozinhos com seus filhos e longe das atividades que os mantinham em uma rotina organizada.

Equalizar se tornou um paradoxo, as professoras se sentiram de mãos atadas frente às dificuldades de seus alunos, geradas também pela falta de apoio e cansaço dos pais, como por exemplo, as tentativas infrutíferas da professora P2 em alcançar seu aluno e estar próxima foram frustradas pelo pai, que aparentemente estava sobrecarregado e inseguro com a situação.

Observa-se o esforço das professoras, bem como da professora de atendimento especializado em manter contato com as crianças através das famílias. Muitas ferramentas estão sendo disponibilizadas, mas nem todas alcançam as crianças com TEA. Há objetivos que somente serão alcançados se professores e alunos estiverem juntos presencialmente. Não é cabível a transferência de competências e responsabilidades educacionais, e por mais que se comprometam, os pais não são professores.

Não há dúvidas que a pandemia causada pelo SarCov-19 aumentou as barreiras já enfrentadas na busca pela inclusão. As aulas assíncronas dependem totalmente da devolutiva da família, que muitas vezes não retornam ao professor, impossibilitando a avaliação e a intervenção necessárias para desenvolvimento e aprendizagem do aluno. As desigualdades sociais vieram mais ainda à tona em todas as esferas, e na educação não foi diferente, já passados oito meses de pandemia e nenhuma orientação ou encaminhamento efetivo em termos de política de Estado foi elaborado pelo Ministério da Educação.

O momento vivido está imprevisível como descrito pela professora P2, e não sabemos quando tudo isso vai acabar, como citou Barbosa *et al.* (2020), o vírus mostrou quão vulneráveis são os seres humanos e quão despreparados estão os governos de modo geral. Por isso, cabe a família e a escola, atuando conjuntamente e dentro de suas reais possibilidades, propiciar um ambiente acolhedor e rotineiro para que as crianças com TEA saiam desse turbilhão com menos sequelas possíveis.

Certamente o avanço da ciência e outras pesquisas deverão apontar caminhos e enriquecer o debate de forma democrática e inclusiva. O momento é propício para demonstrar toda inquietude em relação às políticas públicas para as pessoas com transtorno do espectro autista e para a educação inclusiva de forma geral.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, A. Famílias de crianças com autismo enfrentam desafios com o distanciamento social. **Pioneiro Cultura e Lazer**, Caxias do Sul, 22 maio 2020. Disponível em:

<<http://pioneiro.clicrbs.com.br/rs/cultura-e-tendencias/noticia/2020/05/familias-de-criancas-com-autismo-enfrentam-desafios-com-o-distanciamento-social-12523383.html>>. Acesso em: 12 out. 2020.

ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19.

Emrede - **Revista de Educação A Distância**, Porto Alegre. v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020. Disponível em:

<<https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>>. Acesso em: 12 set. 2020.

BABBIE, E. **Métodos de Pesquisas de Survey**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

BARBOSA, A. M. *et al.* Os impactos da pandemia covid-19 na vida das pessoas com transtorno do espectro autista. **Revista da Seção Judiciária do Rio de Janeiro**, [S.L.], v. 24, n. 48, p. 91-105, jul. 2020.

Disponível em:

<<http://lexcultccjf.trf2.jus.br/index.php/revistasjrj/article/view/357/244>>. Acesso em: 02 out. 2020.

BRASIL. Assessoria de Comunicação Social. Ministério da Educação (org.). **Coronavírus: saiba quais medidas o MEC já realizou ou estão em andamento**. 2020. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/86791-coronavirus-saiba-quais-medidas-o-mec-ja-realizou-ou-estao-em-andamento>>. Acesso em: 07 out. 2020.

BRASIL. **Constituição. Lei nº 9.394, de 27 de dezembro de 1961**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 3. ed. Brasília, DF:

Coordenação de Edições Técnica, 2019. Disponível em:

<<http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/559748>>. Acesso em: 01 out. 2020.

BRASIL. **Constituição. Lei nº 13.977, de 08 de janeiro de 2020**. Lei Romeo Mion. Brasília, Disponível em:

BRASIL. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). MEC. 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 07 out. 2020.

CAHAPAY, M. B. How Filipino parents home educate their children with autism during COVID-19 period. **International Journal Of Developmental Disabilities**, [S.L.], p. 1-4, 22 jun. 2020. Informa UK Limited. Disponível em:
<<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/20473869.2020.1780554>>. Acesso em: 02 out. 2020.

FRAIDENRAICH, V. Ensino a distância: criança com deficiência não pode ficar de fora. **Jornal Metro**, São Paulo, 09 jun. 2020. Disponível em: <<https://www.metrojornal.com.br/estilo-vida/2020/06/09/inclusao-da-crianca-com-deficiencia.html>>. Acesso em: 10 set. 2020.

LAFOLLIA - LABORATÓRIO DE TERAPIA OCUPACIONAL E SAÚDE MENTAL. Orientações às famílias de crianças e adolescentes com autismo em tempos de coronavírus. **Laboratório de Terapia Ocupacional e Saúde Mental da Universidade Federal de São Carlos**. 2020. Disponível em: <<http://biblioteca.cofen.gov.br/wp-content/uploads/2020/03/Orientac%CC%A7o%CC%83es-a%CC%80s-fami%CC>>. Acesso em: 25 set. 2020.

LEITE, L. P.; MARTINS, S. E. S. O. Formas diversificadas de organização do ensino para alunos com deficiência intelectual/mental: a flexibilização curricular na educação inclusiva. In: CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. (org.). **Práticas**

pedagógicas inclusivas: da criatividade à valorização das diferenças: formação de professores na perspectiva da educação inclusiva. Bauru: Unesp, 2010. p. 39-65.

MARCHESI, Á. A prática das escolas inclusivas. In: COLL, C.; MARCHESI, Á.; PALACIOS, J. **Desenvolvimento Psicológico e Educação:** transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais. (Tradução de Fátima Murad). 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 31-52.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MENDES, R.; CAPELLINI, V. L. M. F. Especialistas falam sobre educação especial e a pandemia. 2020. (39m28s). **Plantão Unesp COVID-19.** Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=V483cWiNKOE&t=384s>>. Acesso em: 01 out. 2020.

MOURA, R. **Como enfrentar a pandemia com um filho com autismo.** Curitiba, 11 maio 2020. Disponível em: <<https://www.plural.jor.br/noticias/vizinhanca/como-enfrentar-a-pandemia-com-um-filho-autista/>>. Acesso em: 12 out. 2020.

OPINIÃO PÚBLICA. 76% são contra reabertura de escolas nos próximos dois meses. São Paulo: **Data Folha Instituto de Pesquisas,** 29 jun. 2020. Disponível em: <<http://datafolha.folha.uol.com.br/opiniaopublica/2020/06/1988777-76-sao-contra-reabertura-de-escolas>>. Acesso em: 07 out. 2020.

PELLICANO, L. *et al.* The everyday experiences of autistic people and their families during covid-19. **Sydney Policy Lab.** Sydney, p. 1-33. 29 jul. 2020. Disponível em: <<https://www.sydney.edu.au/sydney-policy-lab/news-and-analysis/news-commentary/the-everyday-experiences-of-autistic-people-and-their-families-d.html>>. Acesso em: 02 out. 2020.

RIVIÈRE, Á. O autismo e os transtornos globais de desenvolvimento. In: COLL, C. **Desenvolvimento Psicológico e Educação:** transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. Cap. 12. p. 234-254.

YIN, R. K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

NECESSIDADES E EXPECTATIVAS DA FAMÍLIA DE CRIANÇAS COM SÍNDROME DE LANDAU-KLEFFNER: TEORIA E EXPERIÊNCIAS EM UM ESTUDO DE CASO

Bianca Silva Gomes
Maria Beatriz Campos de Lara Barbosa Marins Peixoto

INTRODUÇÃO

A Síndrome de Landau-Kleffner (SLK) foi descrita pela primeira vez por Wiliam Landau e Frank Kleffner em 1957, e é considerada relativamente nova no âmbito das síndromes existentes (ALVES, 2009). Se nos remetermos à literatura da área, é possível verificar uma escassez de dados quando se trata da discussão acerca da inclusão das crianças que possuem esta síndrome, especialmente com relação ao ambiente escolar e a parceria entre família, escola e especialistas.

A síndrome surge com sintomas de epilepsia (havendo a presença de convulsões), e se caracteriza pela perda da habilidade da linguagem – tanto a receptiva, quanto a expressiva, culminando nas incapacidades de falar e de compreender (RIBEIRO; ASSUMPÇÃO JÚNIOR; VALENTE, 2002). Assim, pelo fato de as crianças afetadas pela SLK não responderem mais aos sinais sonoros (conhecido como agnosia auditiva), elas acabam sendo submetidas a exames audiométricos, porém, estes apresentam resultados normais, uma vez que a pessoa que a possui não tem nenhuma deficiência no aparelho auditivo, mas sim uma dificuldade envolvendo a interpretação das informações sonoras que chegam ao cérebro (como se estivessem tentando compreender um idioma estrangeiro sem antes ter algum contato com ele).

Por esse motivo, a perda da fala e da compreensão acabam por determinar uma característica marcante da síndrome: a

regressão autística, isto é, a criança não é autista, mas apresenta características do autismo. No entanto, apesar destas perdas serem as principais peculiaridades da SLK, existem outras manifestações, tais como o déficit de atenção, a hiperatividade e dificuldade ou regressão da coordenação motora (RIBEIRO; ASSUMPÇÃO JÚNIOR; VALENTE, 2002).

Ao se realizar uma análise da literatura existente sobre o tema desta pesquisa, foi possível notar poucos estudos com abordagens clínicas e ainda a falta daqueles que aprofundam a questão do desenvolvimento das pessoas que possuem a síndrome a partir de seu contexto familiar, social e educacional. Por esse motivo, o levantamento da literatura já existente contribuiu para o processo de caracterização desses indivíduos, mas apresentou lacunas quanto a outros aspectos.

Para Souza *et al.* (2017),

A síndrome de Landau-Kleffner, por sua vez, é encefalopatia epiléptica rara da infância, é considerada parte do espectro das epilepsias focais idiopáticas. A idade de aparecimento está entre 3 e 9 anos. O início, abrupto ou gradual é caracterizado por regressão da linguagem em consequência da agnosia auditiva e verbal, geralmente acompanhada de convulsões (p. 34).

Para melhor compreensão do objeto de estudo, os autores realizaram um estudo de caso no qual desenvolveram uma análise clínica das condições de um paciente diagnosticado com SLK, caracterizando a síndrome como sendo um transtorno grave, de difícil manejo e que acarreta afasia e grandes dificuldades de aprendizagem.

Quanto à idade de surgimento da síndrome, verificou-se a existência de controvérsia entre os estudos, mas grande parte deles apresenta a estimativa de que ela ocorra dos 18 meses aos três anos, ou dos sete aos 13 anos de idade (RIBEIRO; ASSUMPÇÃO JÚNIOR; VALENTE, 2002).

Diante do exposto, este trabalho teve como objetivos realizar um estudo de caso sobre o cotidiano de uma família que possui em

sua constituição crianças com a Síndrome de Landau-Kleffner, bem como analisar se as condições e o acompanhamento de especialistas têm contribuído para o bem-estar e o desenvolvimento desses, corroborando assim para o suprimento de suas necessidades específicas.

Estabelecidos tais objetivos, realizou-se um levantamento bibliográfico para a caracterização da síndrome e uma entrevista com uma família que possui dois filhos nesta condição. Depois, os dados obtidos foram analisados para verificação das hipóteses iniciais.

PERCURSO INVESTIGATIVO

Universo e Tipo de pesquisa

Com a finalidade de investigar mais sobre o cotidiano escolar e social das pessoas que possuem a síndrome, foi realizada uma pesquisa qualitativa por meio da elaboração de uma entrevista direcionada à família que possui uma criança nessas condições, a fim de conhecer suas percepções, experiências e relação com a escola. Este instrumento de coleta de dados foi aplicado com uma família de classe média alta que possui dois filhos do sexo masculino que desenvolveram a SLK por volta dos dois anos de idade.

Dessa forma, foram sujeitos objeto de estudo desta pesquisa: M., dez anos, estudante do terceiro ano do Ensino Fundamental I no período matutino em uma escola de grande porte da rede privada que apresenta proposta construtivista de ensino, localizada em São Paulo. O segundo participante e motivo do foco de aprofundamento desta pesquisa foi L., de cinco anos, aluno dos anos finais da Educação Infantil no período matutino de uma escola privada de pequeno porte que também trabalha em uma perspectiva construtivista e está situada na cidade de São Paulo.

A escola de L. é uma instituição que, apesar de não se intitular inclusiva por conta de suas barreiras arquitetônicas, busca incessantemente praticar a inclusão e promover formações que tragam esse tema para a reflexão dos docentes. L. conta com a presença de duas professoras em sala - o que é comum nesta instituição, pois todas as turmas possuem esse número de professoras. Além disso, por conta de suas dificuldades motoras e pela necessidade de flexibilização de várias atividades, o grupo, constituído por onze crianças, também dispõe da presença de uma mediadora.

As mediadoras geralmente são graduadas em Psicologia e exercem um papel auxiliar e articulado com a prática das professoras titulares. Normalmente elas apoiam diversas turmas, mas, em alguns casos específicos em que há alguma criança com a necessidade de acompanhamento durante todo o período, assim como no caso de L., elas acabam tornando-se fixas em apenas uma turma.

Participantes

Participou do estudo V., de 41 anos de idade, brasileira, casada, natural e residente de São Paulo. Ela é professora de Educação Infantil, mãe de M. e L., e participou deste trabalho por meio de um questionário enviado previamente pela pesquisadora com o objetivo de conhecer alguns aspectos relativos à síndrome SLK.

Apesar das perguntas terem sido respondidas somente pela participante, ela expressou também as impressões de seu cônjuge, F., de 42 anos, publicitário, brasileiro, natural e residente de São Paulo, e pai dos meninos.

Instrumentos

O instrumento utilizado para este estudo de caso foi um questionário (em anexo), composto por catorze questões

dissertativas que tinham como foco coletar informações sobre as experiências dos familiares acerca da relação escola-família-acompanhamentos complementares.

Apesar de o questionário ter sido enviado previamente, a participante optou por respondê-lo em formato de entrevista, a qual foi realizada por meio de chamada de vídeo. Este procedimento foi gravado e posteriormente transcrito pela pesquisadora.

Procedimentos para a coleta e seleção de dados

Na seleção de dados, para a realização da breve caracterização da síndrome no texto introdutório deste artigo, foram realizadas buscas no site *Scielo* e no Portal de Periódicos CAPES/MEC, através das palavras chaves: Landau Kleffner, síndrome e epilepsia. Vale destacar que a maioria das pesquisas encontradas acerca da SLK são oriundas de áreas que abordam apenas o ponto de vista clínico, como a neurologia, a fonoaudiologia, etc.

Mediante o aceite do termo de consentimento livre e esclarecido que se encontra em anexo nesta pesquisa, foi agendada uma videochamada via *Google Meet*, a qual V., mãe de M. e L. e representante da família nesse trabalho, respondeu oralmente as perguntas que compõem o questionário dessa pesquisa, as quais foram enviadas previamente pelo prazo de três semanas que antecederam ao encontro virtual para a coleta das respostas. Por motivos de incompatibilidade de horários, fez-se necessário realizar a gravação da videochamada para posteriormente ser realizada a transcrição das respostas.

Procedimentos para a análise de dados

Para a execução da análise dos dados, optou-se pela transcrição integral dos dados do questionário, obtidos por meio dos relatos de fala da família participante. Ademais, estruturou-se uma tabela para elucidar a síntese das evidências coletadas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Quadro 1. Síntese de evidências de perguntas e respostas.

EVIDÊNCIA DA PERGUNTA	EVIDÊNCIA DA RESPOSTA
1- Reação da família diante do primeiro diagnóstico.	Insuficiência de informações para uma única reação.
2- Reação da família diante do diagnóstico do segundo filho.	De conformidade por ser algo esperado.
3- Satisfação com a estrutura das escolas.	Satisfação parcial em ambas as instituições.
4- Especialistas parceiros.	Terapias para o desenvolvimento motor, fonoaudiológico e atividades que focam na socialização.
5- Avaliação da troca entre escola e especialistas parceiros.	Enriquecimento do desenvolvimento das crianças.
6- Avaliação do acolhimento das comunidades escolares.	Parcialmente positiva.
7- Barreiras do ambiente escolar que dificultam a integração e desenvolvimento.	Escassez do processo de inclusão e conhecimentos técnicos e específicos.
8- Avaliação do PEI.	Satisfação.
9- Participação da família no PEI.	Satisfação pela plena participação familiar.
10- Conhecimento de Tecnologias Assistivas e flexibilizações.	Conhecimento parcial.
11- Opiniões de outras áreas na educação	Relato de experiência positiva.
12- Interferência do ponto de vista clínico na educação.	Interferência positiva por colaborar para o bem-estar dos meninos.
13- Avaliação da interferência clínica.	Interferência positiva em diversos sentidos do desenvolvimento.
14- Preocupações durante o período de aula.	Preocupações relacionadas à segurança, socialização e interferências que pode causar no grupo.

Fonte: elaborado pelas autoras.

Questionário respondido oralmente pela família de M. e L.:

- 1) Como foi o momento da descoberta da Síndrome do primeiro filho?

Participante V.: *Então, na verdade, eu brinco que a gente não teve aquele diagnóstico dado de uma vez, que muitas famílias têm aquele baque. Como uma busca incessante de um nome final, a gente ainda não tem certeza, ninguém bateu o martelo. Então, assim, não temos esse dia para dizer algo a mais.*

Foi ruim, porque a gente não pôde ali viver um luto e depois sacudir a poeira e dar a volta por cima, mas, ao mesmo tempo, a gente foi elaborando cada dia; cada dificuldade; cada coisa que a gente percebia que ele não adquiria no desenvolvimento; descobrindo uma coisa aqui e outra ali. A gente foi tentando resolver, buscando terapias e tal. Eu diria que foi um processo muito angustiante, muito difícil.

- 2) E a do segundo, como foi a recepção desse momento?

Participante V.: *A do L., apesar da gente saber, mas não ter um nome super definido, enfim, qual é a síndrome. Quando eu peguei o resultado do exame dele e vi que ele tinha epilepsia, pra nós, foi ali dada a sentença, de que a gente viveria a mesma coisa com ele. Eu chorei por uma noite inteirinha, corri para a casa do meu irmão que é médico e é o meu porto seguro (risos). Foi difícil! Foi difícil, porque ali, eu tinha certeza, já que mesmo que o L. ainda não tivesse regredido muita coisa, mas ali, eu sabia que as coisas iriam ficar ruins, mas nem imaginava que as coisas iriam ficar tão ruins, porque o L., no final, ficou pior que o M.*

- 3) Você sente que as escolas atendem bem às necessidades dos seus filhos? Espaço físico, materiais, elaboração de Plano Educacional Individualizado.

Participante V.: *Então, acho que as escolas se dedicam! Vou falar do M. primeiro. Acho que é uma escola que estuda bastante o*

atendimento especial, que tem bastante experiência com isso, mas no sentido de deficiências em si, mas, no sentido de inclusão, deixa a desejar. Acaba que meu filho fica mais com as crianças com deficiência do que com as crianças típicas, o que acaba não sendo inclusão, né.

A escola do L. se interessa muito pelo assunto, é muito disponível, muito afim de acertar, tem ajustes a fazer, por conta desse mundo das deficiências não terem uma receita, mas no geral, eu diria que ficamos mais felizes com a escola do L. do que com a do M., porque eu acho que inclusão mesmo é quando a gente coloca a criançada junto. Todo mundo junto o tempo todo!

4) Quais são os especialistas que acompanham os meninos?

Participante V.: Eles fazem terapia ocupacional, com exploração sensorial e fono. Também tem uma turma que dá aula de educação física para eles, especializados em crianças especiais. Eles também fazem natação.

5) Como você avalia as trocas entre os profissionais da escola e os especialistas que atendem as crianças em outras áreas?

Participante V.: Acho que as escolas, tanto a do M., como a do L., são bem abertas a receber e a ouvir, os terapeutas, os especialistas que trabalham com os meninos.

Acreditamos que essa troca, entre escola e terapeutas é muito rica, muito importante mesmo.

6) Considera a comunidade escolar acolhedora? (As crianças e suas famílias, funcionários, etc.).

Participante V.: Na Primeira (escola do L.), muito! As famílias sempre foram muito acolhedoras com a gente, os funcionários são extremamente carinhosos com o L., assim como eram com o M., que já estudou lá. Incrível! A escola do M. é média em relação a isso, porque, na verdade, o esquema lá é um pouco diferente. Não conheço ainda muito as famílias. Lá tem um esquema de módulo, onde ficam

só as crianças com deficiências. É tudo meio separado, não tem um grupão formado, mas os funcionários em si são incríveis, muito carinhosos e tudo mais.

- 7) Quais barreiras vocês enxergam nas escolas que talvez dificultem o desenvolvimento e integração dos seus filhos?
Dê exemplos ou sugestões do que poderia ser modificado.

Participante V.: *Na escola do M. o que impede que ele se desenvolva mais é essa separação. Óbvio que não tem por que ele estar dentro da sala no momento da aula de matemática, mas ele faz pouquíssimas aulas junto com as crianças típicas. Eles se separavam até a festa junina e isso não é inclusão. O M. é uma criança que aprende muito com as crianças, com o outro, então, isso dificulta bastante.*

Na escola do L. eu vou até parecer puxa saco, mas não acho que a escola dificulta em nada. Tem coisas que, talvez por falta de algum conhecimento, alguma estratégia, que no nosso caso em si, a gente não sabe direito como funciona o cérebro do L., enfim, isso dificulta. Mas, apesar disso, muito pelo contrário da escola do M., acho que a escola do L. busca muitas ferramentas e informações para ajudá-lo.

- 8) Como você avalia a elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI) nessas escolas? Eles realmente abarcam as especificidades das crianças?

Participante V.: *Sim. As duas escolas planejam, preparam, elaboram atividades pensadas na dificuldade deles. Quanto a isso, estamos bem satisfeitos!*

- 9) As opiniões de vocês, família, são contempladas nos PEIs?

Participante V.: *Sim! Tanto na Escola do L., quanto na do M., a escola sempre leva em consideração o que a gente pensa, o que a gente sugere, enfim, eu acho isso muito importante, principalmente em casos de crianças com deficiência, a família dizer um pouco sobre essa criança, o que funciona e o que não funciona. Óbvio que, muitas*

vezes, não tem embasamento teórico nenhum, mas, enfim, conhece a criança. As duas escolas levam em consideração o que a gente diz.

- 10)** A partir da descoberta da Síndrome, quais foram suas primeiras expectativas em relação à educação das crianças? Enxergavam as possibilidades que hoje existem? Já conheciam Tecnologias Assistivas e recursos flexibilizados que hoje eles utilizam?

Participante V.: Sobre eu já conhecer as Tecnologias Assistivas e recursos flexibilizados, eu já conhecia alguma coisa, como eu trabalho na área da educação. Desde que eu comecei, acho que todos os anos teve uma inclusão na minha sala, então sempre houve uma busca para também fazer algo individualizado, mas, de verdade, eu não sei se quando eu fui percebendo ali as dificuldades, eu criei alguma expectativa, eu pensava e alguma possibilidade que eles usam hoje. A gente foi vivendo, achamos que até pudéssemos ir para outro caminho e hoje cada um, apesar de ter a mesma coisa e tal, cada um precisa até de um tipo de material, de um tipo diferente de terapia a ser trabalhada.

- 11)** Chegaram a buscar opiniões de outras áreas para tratar da educação dos meninos?

Participante V.: O M. já fez uns atendimentos com uma psicopedagoga, mas hoje em dia a gente foca um pouco mais no social, na aquisição de alguma autonomia, pouquíssimas vezes eu tentei fazer algo como atividade pedagógica.

- 12)** Houve interferência do ponto de vista clínico na Educação das crianças?

Participante V.: A interferência do ponto de vista clínico que teve, são os remédios. Acho que tem uma interferência positiva, normalmente os remédios, no caso deles, tentando controlar as crises epiléticas, normalmente traz uma maior concentração, os meninos ficam mais presentes.

13) Considera que a interferência clínica foi positiva, negativa ou indiferente para a área da educação? Caso tenha sido positiva, foi possível construir objetivos em conjunto com a escola para as crianças?

Participante V.: *Diante disso, sempre que eles têm um avanço com alguma medicação nova, a escola sempre traça novos objetivos.*

Teve uma época que uma fono ia na escola, acompanhar o M. na escola mesmo e fazer algumas intervenções com ele lá e isso foi bastante produtivo. Pra ser bem sincera, o M. sempre odiou as terapias de fono, e na escola funcionava um pouco mais, funcionava um pouco melhor.

14) Quais são as suas maiores angústias/preocupações em relação ao período das crianças na escola?

Participante V.: *Na verdade, a primeira delas é que eles não se machuquem, principalmente com o L. eu cai e tal, que ele não se machuque. Eu tenho uma preocupação também, neles serem aceitos pelo grupo e pelos profissionais.*

Eu tenho uma angústia que eu já tentei trabalhar muito em terapia e tal, mas eu fico muito encanada se eles estão atrapalhando, se eles estão incomodando. Então, assim, sei lá...o M. é mais temperamental, se está causando, brigando com a professora, querendo chorar e o L. se começa com aqueles barulhos atrapalhando todo mundo mas vou ser bem sincera, eu sempre procura deixar eles lá e não ficar pensando no que eles estão fazendo na escola, porque se eu fico pensando, normalmente eu penso essas três coisa: se está tudo bem, se está tudo bem se ninguém caiu ou se machucou; será que as crianças curtem eles, se hoje está tudo bem lá; será que estão incomodando lá na escola.

Essas são as três coisas que eu mais penso.

DISCUSSÃO DOS DADOS

Ao analisar as respostas obtidas por meio do questionário, nota-se o quão importante é para a família a verdadeira inclusão dos filhos no ambiente escolar e a necessidade do estabelecimento de diálogo entre escola e família, potencializados pela contribuição dos profissionais especialistas. Nessa perspectiva, Rodrigues (2020) destaca a importância da relação entre escola e família e o quanto este diálogo deve ser incorporado e planejado, em especial, na prática docente:

É preciso que a relação com a família faça parte do planejamento do professor. Não pode ser algo que vai acontecer se houver necessidade. O planejamento do ensino implica conhecer o aluno, sua família, identificar potencialidades e necessidades que podem surgir da sua observação ou dos relatos dos pais (RODRIGUES, 2020, p. 4).

Nas respostas da participante V., é possível identificar o estabelecimento de comparações entre as duas escolas quando esta destaca que, mesmo ambas sendo orientadas por uma perspectiva construtivista, uma acaba focando demais nas necessidades das crianças que demandam um atendimento educacional especializado, promovendo a segregação delas, ao passo que a outra instituição empenha-se na inclusão de fato, mas ainda está ampliando sua estrutura no que diz respeito ao atendimento do público alvo da educação especial.

As informações obtidas permitem-nos destacar ainda o quanto a família demonstrou considerar relevante o trabalho com a socialização das crianças na escola e a integração destes com seus pares como fatores essenciais para a inclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Perante os objetivos propostos, identificou-se que o levantamento bibliográfico realizado permitiu a construção de um aparato teórico sobre as características da SLK, bem como das dificuldades usuais que ela promove. Todavia, o aprofundamento acerca do conhecimento do cotidiano de crianças acometidas pela

SLK e sobre o processo de escolarização delas sob a perspectiva de suas respectivas famílias foi melhor compreendido quando estas foram ouvidas por meio da aplicação do questionário.

Apesar de haver uma defasagem nos estudos do ponto de vista da escolarização, é pertinente salientar que as pesquisas que abordam os fatores clínicos, o acompanhamento de especialistas, suas intervenções e participação na educação das pessoas com SLK colaboram significativamente no que diz respeito ao mapeamento das dificuldades, necessidades e promoção de bem-estar.

Nesse contexto, entende-se que as respostas obtidas por meio do questionário apresentam-se como fundamentais quando se tem como base as contribuições da parceria entre escola, família e especialistas na elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI), na organização do planejamento pedagógico, como também na inclusão social como um todo.

REFERÊNCIAS

AFONSO, S. *et al.* Afasia e alteração de comportamento: desafio diagnóstico. **Gazeta Médica**, v. 5, n. 2, p. 141-145, abr./jun. 2018.

Disponível em:

<<https://www.gazetamedica.pt/index.php/gazeta/article/view/166/117>>. Acesso em: 10 nov. 2020.

ALVES, E. F. G. de A. Uma abordagem fonoaudiológica sobre a Síndrome de Landau-Kleffner. **Estudos**, Goiânia, v. 36, n. 1/2, p. 255-259, jan./fev. 2009. Disponível em:

<<http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/estudos/article/view/1028>>. Acesso em: 15 nov. 2020.

PULLENS, P. *et al.* Evidence for normal letter-sound integration, but altered language pathways in a case of recovered Landau-Kleffner Syndrome. **Brain Cogn**, v. 99, p. 32-45, oct. 2015. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0278262615300051?via%3Dihub>>. Acesso em: 01 out. 2020.

RIBEIRO, K. M. N.; ASSUNPÇÃO JÚNIOR, F. B.; VALENTE, K. D. R. Síndrome de Landau-Kleffner e regressão autística: a importância do diagnóstico diferencial. **Arq. Neuro-Psiquiatr.**, v. 60, n. 3B, São Paulo, p. 835-839, set. 2002. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/pdf/anp/v60n3B/a27v603b.pdf>>. Acesso em: 24 nov. 2020.

RODRIGUES, O. M. P. R. **A família contemporânea**. Moodle, UNESP, Bauru, 2020. Disponível em:
<<https://moodle.unesp.br/course/view.php?id=1725§ion=11>>. Acesso: 20 nov. 2019.

SOUZA, M. B. S. *et al.* Epilepsia generalizada refratária como possível da síndrome de Landau-Kleffner: um estudo de caso. In: CONGRESSO NORTE MINEIRO DE NEUROCIÊNCIAS, 2, 2017, Montes Claros, MG. **Anais [...]**. Montes Claros, MG: Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES, 2017. Disponível em:
<<https://acervomais.com.br/index.php/saude/article/view/160/61>>. Acesso em: 10 out. 2020.

APÊNDICES

I. Questionário

- 1 - Como foi o momento de descoberta da Síndrome do primeiro filho?
- 2 - E a do segundo, como foi a recepção desse momento?
- 3 - Você sente que as escolas atendem bem às necessidades dos seus filhos? Espaço físico, materiais, elaboração de Plano Educacional Individualizado.
- 4- Quais são os especialistas que acompanham os meninos?
- 5 - Como você avalia as trocas entre os profissionais da escola e os especialistas que atendem as crianças em outras áreas?
- 6 - Considera a comunidade escolar acolhedora? (As crianças e suas famílias, funcionários, etc.).
- 7 - Quais barreiras vocês enxergam nas escolas que talvez dificultem o desenvolvimento e integração dos seus filhos? Dê exemplos ou sugestões do que poderia ser modificado.
- 8 - Como você avalia a elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI) nessas escolas? Eles realmente abarcam as especificidades das crianças?
- 9 - As opiniões de vocês, família, são contempladas nos PEIs?
- 10 - A partir da descoberta da Síndrome, quais foram suas primeiras expectativas em relação à educação das crianças? Enxergavam as possibilidades que hoje existem? Já conheciam Tecnologias Assistivas e recursos flexibilizados que hoje eles utilizam?

11 - Chegaram a buscar opiniões de outras áreas para tratar da educação dos meninos?

12 - Houve interferência do ponto de vista clínico na Educação das crianças?

13 - Considera que a interferência clínica foi positiva, negativa ou indiferente para a área da educação? Caso tenha sido positiva, foi possível construir objetivos em conjunto com a escola para as crianças?

14 - Quais são as suas maiores angústias/preocupações em relação ao período das crianças na escola?

II. Termo de Consentimento

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: “Família de crianças com síndrome de Landau Kleffner, necessidades e expectativas: um estudo de caso”.

Nome da Pesquisadora: Bianca Silva Gomes

Nome da Orientadora: Profa. Ms. Maria Beatriz Campos de Lara Barbosa Marins Peixoto

e-mail: _____

1. **Natureza da pesquisa:** o sra (sr.) _____ está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa que tem como finalidade a realizar de um estudo pesquisa bibliográfica sobre a descrição da síndrome de Landau Kleffner, no que diz respeito aos aspectos que comprometem as interações sociais do indivíduo e, também, investigar o cotidiano de uma família de crianças com esta síndrome.

2. **Participantes da pesquisa:** uma pessoa, mãe de um estudante público-alvo da Educação Especial.

3. **Envolvimento na pesquisa:** ao participar deste estudo a sra (sr) permitirá que a pesquisadora possa atingir os objetivos do projeto. A sra (sr.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda

se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone () da pesquisadora do projeto.

4. **Sobre as entrevistas:** serão realizadas individualmente através de perguntas semiestruturas sobre o tema envolvido.

5. **Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

6. **Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente a pesquisadora e sua orientadora terão conhecimento de sua identidade e se comprometem a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.

7. **Benefícios:** ao participar desta pesquisa a sra (sr.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre ensino e educação inclusiva, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa contribuir para a qualidade de ensino em salas inclusivas, onde a pesquisadora se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.

8. **Pagamento:** a sra (sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

POSSIBILIDADES DE ARTICULAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO ESPECIAL E MUSICAL: REALIDADE DO CENÁRIO NACIONAL

Leny Fabiana Urquidi Amorin
Ana Paula Pacheco Moraes Maturana

INTRODUÇÃO

Educação Especial e Educação Musical são duas áreas de conhecimento afins cuja articulação pode propiciar benefícios importantes para os alunos públicos alvo da educação especial (PAEE). A educação especial é compreendida como:

[...] uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008, p. 1).

A Educação Musical, por sua vez, se compreende como prática educativa que deve ser pensada como uma prática libertadora, de expressão, de imaginação, de criação e interpretação da atividade humana, como tantas outras atividades que compõem o arsenal histórico-cultural da humanidade (MARTINEZ; PEDERIVA, 2013). A articulação entre as duas áreas tem sido conhecida com a alcunha de “Educação Musical Especial” (MORALES; BELLOCHIO, 2009). De acordo com os autores, a interface entre as duas áreas merece um olhar atento dos educadores, com a finalidade de elucidar como tem se dado o ensino de música para os alunos PAEE.

Com relação ao conceito de educação musical, podemos ver que o ensino musical se encontra integrado no currículo de Ensino na área de Artes segundo a SEE - Secretaria Estadual de Ensino (SÃO PAULO, 2014).

[...] nas aulas de Arte, o trabalho com as linguagens: artes visuais, dança, música e teatro organizam-se em situações de aprendizagem com proposições pensadas de modo sequenciado, produzindo um repertório de conhecimento amplo, que perpassa a diversidade das culturas (SÃO PAULO, 2014, p. 07).

Dessa forma, a área das Artes envolve uma série de disciplinas, dentro delas o ensino da música. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) apresenta no volume 3 - Conhecimento de mundo - a música como uma das linguagens a ser trabalhada como “excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da autoestima e autoconhecimento, além de poderoso meio de integração social” (ALVES, 2007, p. 11), porém, devido a diversos fatores os professores de música encontram inúmeros desafios e dificuldades para a implementação efetiva da Lei 11.769 de 2008 (PENNA, 2013; VIANA, 2015). Esta última altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica.

O sistema educacional brasileiro inclui em suas metas a inclusão de alunos PAEE preferencialmente na escola regular e a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), com apoio de atendimento especializado. Em relação ao currículo proposto pela Secretaria Estadual de Ensino do estado de São Paulo, na área de artes (SÃO PAULO, 2014), é possível verificar:

Nesse sentido há necessidade de reflexão e esclarecimento sobre a Educação Inclusiva que tem sido compreendida muitas vezes de forma equivocada, como sinônimo de Educação Especial ou um novo termo que a substitui. A Educação Inclusiva é mais ampla do que a Educação Especial. Reconhece a diversidade presente em seus alunos ao desenvolverem seu processo de aprendizagem e busca a equiparação de oportunidades, consideradas as diferenças de seus integrantes, sejam elas de qualquer ordem [...]. Uma das especificidades da Educação Especial é garantir a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos alunos público alvo dessa modalidade de ensino, matriculados, preferencialmente, em classes comuns do ensino regular [...] (SÃO PAULO, 2014, p. 26).

Contudo, para isso acontecer não basta apenas a matrícula e presença física da criança em sala de aula, mas é preciso estrutura e preparo no trabalho da instituição; políticas públicas; capacitação na área docente; comunicação entre as famílias; planejamentos político pedagógicos que envolvam o respeito a cada especificidade e os conceitos de educação especial inclusiva; material pedagógico; tudo isso e mais uma série de fatores que são importantes para que todo estudante se sinta integrado na sociedade (OMOTE, 2008; MATURANA, CIA; 2015).

Estudos confirmam que a música gera desenvolvimento em várias áreas do ser humano como: a concentração; permite que a coordenação motora seja desenvolvida de uma forma lúdica e criativa; desenvolve a sensibilidade à audição; sociabilização; respeito a si próprio e aos outros; perseverança; disciplina; domínio de palco; equilíbrio emocional e outros inúmeros atributos que colaboram na formação humana. Afirmações realizadas em base às propostas pedagógicas realizadas por Hans Joachim Koellreutter, a saber:

A educação musical deveria ser aceita como meio que tem a função de desenvolver a personalidade do jovem como um todo; de despertar e desenvolver faculdades indispensáveis ao profissional de qualquer área de atividade, como, por exemplo, as faculdades de percepção, as faculdades de comunicação, as faculdades de concentração (autodisciplina), de trabalho em equipe, ou seja, a subordinação dos interesses pessoais aos do grupo, as faculdades de discernimento, análise e síntese, desembaraço e autoconfiança, a redução do medo e da inibição causados por preconceitos, o desenvolvimento de criatividade, do senso crítico, do senso de responsabilidade, da sensibilidade de valores qualitativos e da memória, principalmente, o desenvolvimento do processo de conscientização do todo, base essencial do raciocínio e da reflexão. [...] Trata-se de um tipo de educação musical que aceita como função a tarefa de transformar critérios e ideias artísticas em uma nova realidade, resultante de mudanças sociais (KOELLREUTTER, 1998 *apud* BRITO, 2011, p. 43-44).

Nesse sentido, é possível verificar que existe “uma proposta de inclusão dentro de um programa musical na cidade de São Paulo” (VIANA; SOARES, 2016), chamado “Guri Santa Marcelina Cultura”, organização social ligada à Secretaria da Cultura do Estado de São

Paulo. O Programa Guri tem como missão a educação e a inclusão sociocultural de crianças e adolescentes na Grande São Paulo; o programa foi lançado em 2008 a partir de uma iniciativa da Secretaria de Estado da Cultura de São Paulo e é gerido pela Santa Marcelina – Organização Social. Por meio da educação musical de qualidade, apoiada por um serviço de atendimento social, o programa oferece a estudantes de 6 a 18 anos uma oportunidade real de crescimento cultural e inclusão social (GURI SANTA MARCELINA).

Tendo em vista a abrangência estadual do Programa Guri e dessa proposta de Educação Musical e considerando a prerrogativa da educação inclusiva como paradigma atual da sociedade, se faz necessário conhecer de quais formas esse ensino pode favorecer a inclusão de alunos com deficiência, altas habilidades/superdotação ou transtornos globais do desenvolvimento.

Assim, considerando o contexto e abrangência estadual do Programa Guri e a necessidade constante de se pensar sobre a inclusão dos alunos PAEE em toda sorte de atividades escolares e extraescolares como forma de garantir participação, aprendizado e acesso ao currículo, o presente estudo tem como foco de investigação o contexto da educação do PAEE, isto é, o levantamento do “estado da arte” do tema no cenário nacional, assim como o levantamento da existência de trabalhos desenvolvidos em relação a metodologias para ensino musical inclusivo, e assim garantir que a educação musical seja acessível a todos.

Portanto, o presente trabalho tem como objetivos gerais identificar e analisar a produção nacional acerca das possibilidades de articulação entre educação musical e educação especial no cenário brasileiro recente no que concerne ao público alvo e metodologias apontadas pelas produções.

REVISÃO DE LITERATURA

O Programa Guri

No Estado de São Paulo, a qualificação de entidade como organização social foi regulamentada pela Lei Complementar nº 846/1998, originalmente para atividades dirigidas à saúde e à cultura. A abrangência do modelo foi ampliado com a Lei Complementar nº 1.243/2014, ao estabelecer que o título de organização social pode ser outorgado pela Administração Pública à entidade privada sem fins lucrativos que realize atividades dirigidas à saúde, à cultura, ao esporte, ao atendimento ou promoção dos direitos das pessoas com deficiência, ao atendimento ou promoção dos direitos de crianças e adolescentes, à proteção e conservação do meio ambiente e à promoção de investimentos, de competitividade e de desenvolvimento (BRASIL, 1998).

Criado pela Secretaria de Cultura e Economia Criativa do Estado de São Paulo, o Guri iniciou suas atividades em 1997 com o objetivo de promover a inclusão social e cultural de meninos e meninas por meio do ensino da música.

Em 2008, a pedido da Secretaria de Cultura e Economia Criativa, a Organização Social Santa Marcelina Cultura assumiu a gestão do Guri na Capital e Grande São Paulo, onde são atendidas mais de 13 mil crianças e adolescentes entre 6 e 18 anos, em 46 polos espalhados pela capital e cidades da Região Metropolitana de São Paulo¹ (GURI SANTA MARCELINA).

Educação Musical Especial

Entende-se que a educação musical especial, por caracterizar-se como um campo de interface entre educação musical e educação especial, mereça um olhar atento no sentido de descobrir e discutir como os educadores vêm lidando com os desafios de ensinar música a populações com necessidades educacionais especiais (MORALES; BELLOCHIO, 2009; FRANCO; ZENKER; ROSE, 2016, p. 37).

¹ Tais dados são apresentados pelo site oficial do projeto, não contendo atualização sobre esses números.

Birkenshaw-Fleming (1993) aponta que por meio de um programa musical bem estruturado e com objetivos bem definidos é possível promover o desenvolvimento do aluno com necessidades especiais, isso pelos benefícios que a música traz: estimula a interação social, desenvolvimento do tônus muscular e da coordenação psicomotora; desenvolvimento da linguagem; capacidade auditiva, entre outros (JOLY, 2003).

Segundo Soares (2006), a educação musical parece ser presente e acessível nas escolas especiais ou em grandes instituições que atendem pessoas com necessidades especiais; como parte integrante da sua formação, tendo aulas de música regularmente. Os benefícios que envolvem o ensino musical são visíveis no ser humano com ou sem necessidades especiais, mas existem muitas pesquisas que abordam a música como tratamento de musicoterapia, mas poucos são aqueles que abordam sobre a música no contexto de inclusão (KERN; ALDRIDGE, 2006; KIM; WIGRAM; GOLD, 2008; GATTINO, 2009; LIM; DRAPER, 2011; KALAS, 2012).

Para que a educação especial de música seja efetiva, é importante que o professor receba formação continuada na área específica, pois é necessário que ele tenha acesso às ferramentas de avaliação; conhecimento da tecnologia assistiva; material pedagógico; e se possível, reavaliar as disciplinas de Licenciatura, porque é necessário que professor esteja preparado para educar alunos com necessidades especiais.

Muñoz (2018) confirma em sua pesquisa a importância de refletir sobre todos os aspectos que geralmente afetam os processos de ensino-aprendizagem da música em sala de aula; o cuidado do planejamento nos conteúdos, atividades, relações humanas entre alunos com alunos e alunos com professores; onde a figura do professor de música adquire uma relevância especial e de melhor gestor da dimensão humana do ensino.

Cabe ressaltar que educação musical especial difere de musicoterapia, é comum associar um com o outro, devido a que

ambos tratam pessoas com necessidades especiais, mas o objetivo pedagógico do ensino musical é diferente dos reabilitacionais, afirma Louro (2006).

PERCURSO INVESTIGATIVO

Universo e tipo de Pesquisa

Trata-se de uma pesquisa descritiva de revisão de literatura. De acordo com o autor, "a pesquisa bibliográfica é elaborada com base em material já publicado. Tradicionalmente, esta modalidade de pesquisa inclui material impresso como livros, revistas, jornais, teses, dissertações e anais de eventos científicos" (GIL, 2010, p. 29-31).

Procedimentos de Coleta e Seleção de Dados

O levantamento de pesquisas foi realizado por meio de buscas em bases de dados científicos. Para o presente estudo foram consideradas as bases *Scielo* e Portal de Periódicos da CAPES, por conta da abrangência de material disponível. Os descritores/conjunto de descritores utilizados foram:

- “educação especial” AND “educação musical”
- “educação especial musical”
- “ensino de música” AND “educação especial”.

Assim como apontado por Maturana *et al.* (2015), optou-se pela utilização de termos mais amplos sobre a temática e então, a partir do material encontrado, selecionou-se por meio da leitura do resumo aqueles relevantes para o trabalho. Enquanto critérios de inclusão, o período de análise abrangeu artigos publicados nos últimos dez anos (2010-2020), publicados em idioma português.

Tabela 1. Número de pesquisas por grupo de descritores e nível de titulação no Banco de Artigos da *Scielo* (busca realizada em 18/10/2020).

Descritores	N de Artigos
“educação especial” AND “educação musical”	6
“educação musical especial”	6
“ensino de música” AND “educação especial”.	1
Total de Artigos Encontrados	13
Total de Artigos Selecionados	2

Fonte: elaborado pelas autoras de acordo com os dados de pesquisa.

Os artigos selecionados para análise foram aqueles que apresentaram semelhança e pertinência com a temática pesquisada. Para tal seleção foram lidos os títulos e resumos dos trabalhos.

Tabela 2. Número de pesquisas por grupo de descritores e nível de titulação no Banco de Artigos do Portal de Periódicos da CAPES (busca realizada em 18/10/2020).

Descritores	N de Artigos
“educação especial” AND “educação musical”	159
“educação musical especial”	159
“ensino de música” AND “educação especial”	295
Total de Artigos Encontrados	613
Total de Artigos Selecionados	3

Fonte: elaborado pelas autoras de acordo com os dados de pesquisa.

Da mesma forma, os artigos selecionados para análise foram aqueles que apresentaram semelhança e pertinência com a temática pesquisada. Para tal seleção, foram lidos os títulos e resumos dos trabalhos.

Na pesquisa realizada na base de dados científicos *Scielo* foram selecionados 2 trabalhos para serem analisados, devido ao conteúdo ter concordância com esta pesquisa; da mesma forma foram selecionados 3 trabalhos publicados no Banco de Artigos do Portal de Periódicos da CAPES. Os trabalhos que foram publicados em ambas as plataformas foram contabilizados somente em uma base de dados para não haver repetição. Ao todo foram selecionados 5 artigos para compor o presente estudo.

Procedimentos para Análise dos dados

A seleção das produções foi realizada manualmente após a leitura dos resumos desses trabalhos. Para a análise das produções, após a leitura das mesmas, estas foram analisadas de forma geral e apresentadas nos seguintes eixos de análise determinados *a priori*:

- 1) A população PAEE abordada nas pesquisas: se geral ou específica;
- 2) Ensino de música: se tratam do ensino de instrumento específico ou de música de forma geral;
- 3) As metodologias de ensino musical apresentadas nas produções;
- 4) Possibilidade de articulação entre educação especial e educação musical, propriamente dita.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados estão apresentados em tabelas e nas análises de dados a seguir, referentes aos eixos de análise pré-definidos.

Estado da Arte

A fim de conhecer um pouco mais sobre a produção, é apresentado nesse item uma breve exposição sobre as mesmas.

O trabalho de Paulyane Nascimento, Regina Zanon, Cleonice Bosa, João Nobres, Áureo de Freitas Junior e Simone Silva leva por título “*Comportamentos de Crianças do espectro do autismo com seus pares no contexto de educação musical*” (2015); é um estudo que tem como objetivo investigar os benefícios da educação musical no desenvolvimento da interação social de duas crianças no Espectro do Autismo por meio de observação de comportamentos. Se apresentam os primeiros resultados no período de oito aulas, verificando as tendências de aumento de iniciativas e respostas espontâneas e a diminuição de comportamentos não funcionais.

A pesquisa de Leonardo de Oliveira e Lucia Reily, intitulada *“Relatos de músicos cegos: Subsídios para o ensino de música para alunos com deficiência visual”* (2014) têm como objetivo compreender as problemáticas enfrentadas por músicos com cegueira quanto ao acesso a ela como aprendizagem. Os relatos feitos por pessoas entrevistadas apontam a importância da família na introdução ao mundo musical; também é citada nesta pesquisa a falta de preparo nos conhecimentos básicos sobre as necessidades do aluno com cegueira, com tais apontamentos, o trabalho procura evidenciar as especificidades da aprendizagem musical e subsidiar a prática profissional dos responsáveis pelo ensino.

Já o trabalho de Fabiana Koga e Miguel Chacon leva por título *“Programa de atenção a alunos precoces com comportamentos de superdotação: identificação e proposta de enriquecimento musical”* (2017). O artigo aborda os processos de identificação e enriquecimentos musicais no Programa de Atenção a Alunos Precoces com Comportamentos de Superdotação (PAPCS), sendo esse um programa de extensão e pesquisa que oferece atenção educacional especializada, onde os resultados apontam a acuidade auditiva e elevada de dez alunos entre um total de dezessete.

Caléria Peres, Ana Arantes e Nassim Chamel, em pesquisa denominada *“Ensino de habilidades rítmicas para meninos com transtorno do Espectro do Autismo”* (2019), afirmam que usar estratégias adequadas para o ensino de música para pessoas com TEA pode colaborar no desenvolvimento de socialização e controle dos impulsos comportamentais; como estratégias são consideradas as cantigas de rodas e tocar algum instrumento musical acompanhados de ritmos pré-estabelecidos; participaram quatro alunos como foco de pesquisa, os quais apresentaram respostas efetivas das atividades musicais como ferramenta de desenvolvimento.

O trabalho de Marina Freire, Jéssica Martinelli, Renato Sampaio e Betânia Parizzi levam por título *“Validação da Escala de Desenvolvimento Musical de Crianças com Autismo (DEMUCA):*

análise semântica, Inter examinadores, consistência interna e confiabilidades externa” (2019). Nele é citada a consideração do Autismo ser uma condição de neurodesenvolvimento infantil que apresenta um déficit na comunicação social e padrões restritivos e repetitivos de comportamento, em que a educação musical junto à musicoterapia é uma forma de intervenção. São analisados quatro procedimentos de validação da Escala DEMUCA, e os resultados evidenciam fortemente o uso dela para avaliações de desenvolvimento musical de crianças com autismo.

População PAEE abordada nas pesquisas

Na tabela 3 é possível visualizar a população PAEE a que cada pesquisa se refere.

Tabela 3. A população PAEE abordada nas pesquisas.

PAEE presente nas pesquisas	Pesquisa
Estudantes PAEE de forma geral	Nenhuma
Estudantes com Deficiência Visual	- OLIVEIRA; REILY, 2014.
Estudantes com TEA	- NASCIMENTO; ZANON; BOSA; NOBRES; FREITAS; SILVA, 2015; - FREIRE; MARTELLI; SAMPAIO; PARIZZI, 2019; - PERES; ARANTES; CHAMEL, 2019.
Estudantes com Superdotação/Altas Habilidades	- KOGA; CHACON, 2017.

Fonte: elaborado pelas autoras de acordo com os dados da pesquisa.

Legenda: TEA – Transtorno do Espectro Autista

Ensino de música para pessoas com deficiência visual

O trabalho desenvolvido por Oliveira e Reily (2014) trata da formação e prática musical de pessoas com cegueira, com o objetivo de identificar os problemas enfrentados pelas mesmas antes da instauração formal de políticas públicas de inclusão nas escolas brasileiras, dados obtidos à base de depoimentos de cinco músicos cegos.

Ensino de música para pessoas com Transtorno do Espectro do Autista

Segundo Nascimento, Zanon, Bosa, Nobres, Freitas e Silva (2015) os benefícios da educação musical e de atividades envolvendo a música são visíveis, incluindo as crianças com dificuldades de aprendizagem, de comunicação, dificuldades sensoriais e com comprometimentos sociais, incluindo aquelas que se encontram dentro do Transtorno do Espectro Autista - TEA (CHIARELLI; BARRETO, 2005; HOURIGAN, 2009; NASCIMENTO, 2013; EUGÊNIO; ESCALDA; LEMOS, 2012; SANTO, 2012; OLIVEIRA *et al.*, 2012; RODRIGUES *et al.*, 2011).

Já Freire, Martelli, Sampaio e Parizzi (2019) apresentam no trabalho a educação musical especial e a musicoterapia como duas formas importantes de intervenção para crianças com autismo, pois utilizam a música e seus elementos com objetivos específicos que contribuem para a melhora do indivíduo, principalmente nas áreas mais afetadas pelo espectro do autismo, como a comunicação e a interação social (LOURO, 2006; WIGRAM; GOLD, 2006).

Por meio da Escala de Desenvolvimento Musical de Crianças com Autismo (DEMUCA), instrumento brasileiro criado especificamente para avaliar o desenvolvimento musical de crianças com autismo, se busca a objetividade e simplicidade para fácil aplicação e assim suprir a falta de ferramentas de mensuração nesta área, tornando-se acessível aos profissionais da música que trabalham com crianças com autismo.

Na pesquisa de Peres, Arantes e Chamel (2019) é possível verificar os resultados que representa o ensino musical no desenvolvimento dos alunos, como é o caso de um deles; os autores citam que o aluno manteve o sorriso no rosto em aproximadamente 90% das sessões. Esse comportamento confirma o que a literatura sobre educação musical diz sobre os benefícios da música. Ela pode promover e desenvolver diferentes emoções, como a felicidade, a sociabilidade e a sensibilidade (HAMMEL; HOURIGAN, 2013; JOLY; ALLIPRANDINI; ASNIS, 2008).

Ensino de música para pessoas com altas habilidades/superdotação (AH/SD)

Koga e Chacon (2017) realizaram uma pesquisa sobre crianças que foram indicadas pelos seus professores ou pelos seus familiares ao PAPCS para receber capacitação em forma de curso de extensão - em parceria com a Secretaria Municipal de Marília/SP, onde são avaliadas por diversos profissionais, em meio à avaliação multimodal, destaca-se para este estudo a identificação musical (CHACON; PEDRO; KOGA, 2014).

Ensino de Música e Instrumentos

Neste eixo de análise foi possível verificar que dois trabalhos citam especificamente o instrumento de percussão como ferramenta de ensino; já os outros três trabalhos citam a música num modo geral, pois são pesquisas que avaliam o desenvolvimento musical em todas as áreas cognitivas, e para isso a música se aplicou de forma rítmica; melódica; teórica; harmônica, e as pessoas entrevistadas nessas pesquisas tiveram contato com mais de um instrumento musical na sua formação. Apresentamos, então, cada um dos trabalhos, citando o instrumento específico de percussão que utilizaram nas pesquisas e como foi o contato musical dos entrevistados.

Ensino de música de modo geral

Na pesquisa de Oliveira e Reily (2014), cinco adultos recomendados por uma instituição não governamental de Campinas - SP foram entrevistados por 30 minutos; todos eles tiveram contato com a música não necessariamente de forma profissional. Durante a entrevista, alguns núcleos de sentidos identificados foram: *família, escolaridade, formação, interesse e vivência musical, importância da relação do indivíduo com a música, autonomia e acesso ao repertório*

musical, perspectivas e valores relacionados à vivência musical para a pessoa cega.

Os participantes indicaram que seu interesse por música começou de forma primordialmente lúdica. Mostraram que a música fazia parte das práticas familiares e que viviam em um ambiente musicalmente rico. Em síntese, os participantes reconhecem o apoio da família nos seguintes aspectos: o incentivo, como fabricar instrumentos de brinquedo ou presentear com instrumentos adequados para a criança; ambiente musical; disponibilidade para prover aulas de música; ajuda com transcrição de material musical. Cada pessoa entrevistada tocou diversos instrumentos entre melódicos e harmônicos, inclusive dois deles hoje são Doutores em Música, então considerando todas essas vivências, esta pesquisa se enquadra no modo música geral (OLIVEIRA; REILY, 2014).

No estudo de Koga e Chacon (2017), participaram da pesquisa 17 estudantes identificados como precoces com comportamento de superdotação no PAPCS. As idades dos participantes variaram entre cinco e 12 anos, sendo sete meninas e dez meninos. Quanto ao grau de escolaridade, dois eram da Educação Infantil, 11 são do Ensino Fundamental I e quatro são do Ensino Fundamental II. Os estudantes passaram por uma avaliação para identificar o nível de percepção musical, e assim lhes apresentar as diferentes metodologias de ensino musical para que eles pudessem potencializar o que sabiam e aprimorar aquilo que eles ainda precisavam melhorar. Segundo Fonterrada (2005), estes métodos são designados ativos por estarem baseados em uma perspectiva contemporânea do ensino musical, o qual a criança participa ativamente do processo de musicalização, vivenciando, experimentando e fazendo a sua própria música, sem que seja introduzida diretamente em um instrumento musical, ou que seja exposta a aulas tradicionais de teoria musical.

Ensino com instrumentos de percussão

Nascimento, Zanon, Bosa, Nobres, Freitas e Silva (2015) realizaram a pesquisa na cidade do Belém do Pará com crianças com TEA que cursaram o Jardim I em escolas privadas de ensino regular e foram convidadas para participar de aulas de percussão duas vezes por semana com duração de 30 minutos cada, no período de três meses, em uma escola de música, na qual a pesquisa foi realizada; os participantes pertenciam a turmas diferentes; essas turmas eram heterogêneas de 10 alunos cada turma, os quais cinco (5) eram crianças com TEA. Foram selecionadas duas crianças com TEA para realizar o estudo de pesquisa e para essa seleção foram consideradas aquelas que apresentavam maior frequência nas aulas e que possuíam características audiovisuais de boa qualidade, assim foi possível realizar a análise pretendida. Nas aulas, utilizaram instrumentos de percussão (Tambor de plástico; ganzá. Coquinho e claves de madeira) e foram desenvolvidas seis atividades musicais.

Já no estudo de Freire, Martelli, Sampaio e Parizzi (2019) com a escala DEMUCA, os pesquisadores procuram mensurar de forma simples e acessível o desenvolvimento em música dos alunos com TEA. A escala avalia várias categorias e nesse processo, as crianças entre três e seis anos trabalham o canto, as habilidades rítmicas, melódicas e cognitivas com diversos instrumentos; então este trabalho se enquadra numa categoria de ensino musical de forma geral e não específico. Para as análises, foram selecionadas as primeiras e as últimas sessões das 10 vídeos-excertos, com base nas cenas mais significativas e representativas para a evolução das cinco crianças atendidas; a amostra foi formada utilizando-se critérios de tipicidade e oportunidade, em função das “escolhas explícitas do pesquisador, a partir das necessidades de seu estudo” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 170). As sessões foram enviadas a um corpo de jurados composto por: para as três primeiras análises – análise semântica, Inter examinadores e consistência interna – composto um corpo de 37 jurados, formado por 30 musicoterapeutas, 4 educadores musicais e 3 jurados que tinham as duas formações.

Para a análise de confiabilidade externa, foi convocada uma jurada, musicoterapeuta, que não havia participado do júri anterior.

Os autores Peres, Arantes e Chamel (2019) desenvolveram o trabalho com três Instrumentos de percussão: chocalho; guizo e par de clavas, acompanhando três cantigas de roda: “Capelinha de Melão”; “Carneirinho, carneirão” e “Meu limão, meu limoeiro”, selecionadas do livro de Pimentel (2002), sendo elas apresentadas a quatro participantes junto ao comportamento esperado em cada música. Segundo Ilari (2002, p. 84), este tipo de cantiga possui “intervalos melódicos pequenos, ritmos bastante simples e uma quantidade grande de repetições de frases musicais”, sendo, portanto, ideal para trabalhar com os participantes deste estudo.

Metodologias de Ensino de Música

Ensino Não-formal e uso de Tecnologia Assistiva

Para o estudo de Oliveira e Reily (2014), a educação musical não foi do jeito “formal” para alguns dos entrevistados, mas para outros - como é o caso da *Clara* e do *Wagner* -, foi possível obter uma educação profissionalizante; mas o que tem em comum em todos os entrevistados é que em vários momentos todos fizeram música “de ouvido”. Isso significa que precisaram decorar as músicas que queriam tocar, e isso se deve a questões como a falta de professores capacitados para ensinar música a pessoas com deficiência visual; falta de condições socioeconômicas; falta de acervo musical impresso de música popular e de música erudita.

O acesso à leitura da musicografia braille amplia o universo musical do instrumentista, pois assim ele pode ter contato com um repertório não familiar (BONILHA, 2006, 2010). Bonilha (2006, 2010) discute com propriedade a importância do conhecimento desse tipo de notação para a pessoa cega. Nazareth e Adoniran conhecem o código da escrita Braille, mas não aprenderam a decodificar as partituras; já Clara, Gonzaga e Wagner conseguem ler muito bem a

musicografia Braille. A tecnologia tem sido um forte aliado, tanto na questão da facilidade de acesso a músicas digitalizadas, quanto à internet, com o uso de programas especiais como sintetizador de voz, leitor de tela, etc. Clara e Wagner conhecem muito bem estes recursos de Tecnologia Assistiva e é por isso que eles conseguiram continuar a sua formação acadêmica.

Ensino por meio de atividades sistematizadas de percepção musical rítmica – melódica

Segundo Nascimento *et al.* (2015), primeiramente foram utilizadas duas fichas de dados: uma sócio demográfica e de desenvolvimento (BOSA, 2007) para traçar o perfil de desenvolvimento da criança com TEA, a qual foi preenchida por meio de uma entrevista com os responsáveis da criança; e a outra ficha foi o Protocolo de observação do comportamento da criança com transtorno de espectro autista – POCCTEA (NASCIMENTO, 2013); esse protocolo foi preenchido no processo de ensino musical que foi realizado neste trabalho.

Numa sala de aula, os alunos trabalharam no chão forrado com tatame devidamente higienizado, e descalços; na sala estavam à disposição os instrumentos musicais em estantes e aqueles quatro instrumentos que os alunos iriam utilizar estavam numa cesta diante deles; num mural, foram fixadas as fotografias com os nomes correspondentes das crianças, e no decorrer das aulas foram realizadas seis atividades, sendo elas: a atividade (1) utilização da música “*Olá Maria*” (autor desconhecido). O professor, juntamente com os colegas de turma, cantava a música e cada aluno deveria pegar uma das fichas (com sua foto/nome) quando chamado, e fixar no mural. As fichas eram dispostas no chão, em frente ao quadro que ficava apoiado na parede; (2) utilização da música “*Quem sabe fazer um som assim*” (autor desconhecido). A professora inicialmente mostrava aos alunos a melhor forma de manusear (segurar, tocar) cada instrumento. Durante momentos diferentes da

música, era realizada a troca de instrumentos (clave, ganzá, tambor e coquinho), indicada pelo comando da professora, e os alunos deveriam fazê-la retirando-os da cesta e mantendo o ritmo que acompanhava a canção. No segundo momento, por sua vez, o aluno deveria improvisar um ritmo no instrumento, para que os demais repetissem. E, no terceiro momento, cada criança escolheria um instrumento, o qual deveria ser executado juntamente com os colegas;

Atividade (3) utilização da música *“Garibaldi”* (autor desconhecido). Inicialmente a professora direcionava os alunos em como manusear (segurar, tocar) o coquinho. Ao cantar a música, os alunos deveriam pegar o instrumento que estava dentro da cesta e percutir o mesmo ritmo proposto pela professora (forte, fraco) e posicionamento do instrumento (com cavidade para dentro ou fora), entoando ao mesmo tempo a canção; Atividade (4) utilização da música *“Passa, passa gavião”* (autor desconhecido). Os alunos e a professora deveriam estar dispostos em pé, de mãos dadas em um círculo. Quando a canção iniciava, todos deveriam se movimentar na direção escolhida pela professora. Em cada refrão, as crianças repetiram os movimentos corporais, sugeridos (ex.: bater palmas, bater os pés, imitar o som da serpente, descer lentamente até o chão), girando conjuntamente o corpo. A criança deveria mudar de local após cada execução de movimento e dar as mãos;

Atividade (5) utilização da música *“Contente”* (Tia Edna Mattos). Os alunos deveriam estar de pé dispostos lado a lado em formato de círculo. Ao cantar a música, a professora deveria gesticular com o corpo movimentos sugeridos pela música e as crianças deveriam caminhar pela sala enquanto realizavam os comandos (exceto o abraço). No momento do abraço era necessário atentar para que tal comportamento não fosse direcionado a uma única pessoa, por isso era necessário que as crianças caminhassem pela sala; Atividade (6) utilização da canção *“Tchau! Tchau! Tchau”* (Gláucia Freire). Para esta atividade, os alunos deveriam estar sentados dispostos em círculo. Ao cantar a música, a professora

deveria gesticular com as mãos o signo de “tchau”, indicando para os alunos o término da aula. A melodia era repetida três vezes e a professora solicitava que os alunos fizessem os mesmos movimentos de “tchau”. Após este momento, era solicitado às crianças que colocassem seus sapatos, sendo auxiliadas as que necessitavam.

Para este estudo foram analisadas somente oito aulas de cada participante, de acordo com a presença destes e qualidade dos registros. As aulas foram vídeo-gravadas. Estiveram presentes na sala, em cada aula, uma monitora, dois professores, uma psicóloga e, esporadicamente, os responsáveis pelas crianças com TEA. A presença dos últimos era permitida de acordo com a necessidade da criança (agitação intensa, dificuldade de condução em sala).

Através da escala DEMUCA, Freire *et al.*(2019) consideram que é possível avaliar a criança por meio das categorias de desenvolvimento musical de crianças com autismo, utilizando para análises os vídeos de aulas de música (OLIVEIRA, 2015). A versão atual da Escala DEMUCA é composta por seis categorias: Comportamentos restritivos, Interação social/Cognição, Percepção/Exploração rítmica, Percepção/Exploração sonora, Exploração vocal e Movimentação corporal com a música. A avaliação dessas sete diferentes categorias engloba 38 itens que descrevem comportamentos ou habilidades da criança, com três níveis de respostas para cada item: “não”, “pouco” e “muito”. A avaliação visa possibilitar o acompanhamento dos ganhos de cada criança a partir de suas próprias pontuações, indicando tanto áreas com maior potencial, quanto áreas com maiores dificuldades.

No mesmo estudo, é possível verificar a alternância com outra escala como complemento a *Escala Individualized Music Therapy Assessment Profile* (IMTAP), composta por 10 categorias de avaliação; é um instrumento de avaliação em musicoterapia validado no Brasil desde 2012, com o objetivo de auxiliar o musicoterapeuta a traçar um perfil detalhado do paciente (SILVA, 2012). A IMTAP foi criada para aplicação em crianças e adolescentes, podendo ser

utilizada na avaliação de pessoas com TEA, deficiências múltiplas, dificuldades de aprendizagem, entre outros (BAXTER *et al.*, 2007; SILVA, 2012).

Peres *et al.* (2019) relatam que em cada sessão de ensino a cantiga a ser ensinada foi apresentada quatro vezes. Foram utilizadas dicas de imitação e ajuda física total e parcial, com retirada gradual assim que o participante apresentava respostas consistentes consecutivas. Ao iniciar o ensino de uma cantiga, em cada tentativa, participante e pesquisadora manipulavam o mesmo tipo de instrumento musical, sendo um para o participante e um para a pesquisadora. No Repertório 1 - Meu limão, meu limoeiro, o participante deveria tocar o chocalho no pulso da cantiga, em movimentos verticais contínuos. No Repertório 2 - Sereno, foi selecionado o instrumento musical “guizo” e o participante deveria tocar toda vez que a palavra “sereno” fosse pronunciada. No Repertório 3 - Capelinha de Melão, foi selecionado o instrumento musical “clavas” e o participante deveria tocar na subdivisão do tempo da música de compasso binário. No Repertório 3.1 - Carneirinho, Carneirão, esta música foi escolhida especificamente para 1 dos participantes que apresentou rejeição para trabalhar com a música anterior, ele utilizou como instrumento musical as “clavas”, e a forma de tocar igual à música anterior seria na subdivisão do compasso binário.

Após o participante alcançar critério de aprendizagem para os três pares, foi aplicada uma sonda com a recombinação entre as cantigas e os instrumentos selecionados, de modo que o participante tocasse um dos instrumentos musicais para uma das cantigas que não aquela ensinada para tal instrumento, a partir da instrução verbal.

Metodologias Ativas

É citado pelos autores Koga e Chacon (2017) que, nos estudos de Kirnarskaya (2004), é preciso destacar a superdotação produtivo-

criativa teorizada por Renzulli (2004), e considerada por ele difícil de ser identificada em virtude de suas especificidades, quando comparada a superdotação acadêmica; por esse motivo foram escolhidos os testes de acuidade auditiva de Edwin Gordon: *Primary Measures of Music Audition* (PMMA) e *Intermediate Measures of Music Audition* (IMMA) (GORDON, 1986a;b). São testes de aptidão musical que possuem diversos padrões e possibilidades rítmicas e tonais para avaliar uma criança a partir dos quatro anos de idade, até a adolescência, avaliando assim o alcance máximo do estudante.

Assim como a identificação é muito importante, o acompanhamento especializado e da família também é; por esse motivo o PAPCS elaborou um plano de enriquecimento musical para as crianças que fazem parte deste estudo. Desse modo, são apresentadas algumas metodologias de ensino ativos (Quadro 1), assim designados por estarem baseados em uma perspectiva contemporânea do ensino musical, em que a criança é musicalizada sem que seja introduzida diretamente em um instrumento, ou seja, é exposta a aulas tradicionais de teoria musical (FONTEERRADA, 2005).

Quadro 1 - Plano PAPCS de enriquecimento musical para as crianças.

EDUCAÇÃO INFANTIL
Edgar Willems
Edwin E. Gordon
ENSINO FUNDAMENTAL
Émile Jaques-Dalcroze
Zoltán Kodály
Carl Orff
Maurice Martenot
Murray Schafer
Shinichi Suzuki
John Paynter
Jos Wuytack
Violeta H. de Gainza
Gertrud Meyer-Denkman

Fonte: Koga e Chacon (2017, p. 87).

Articulação entre Educação Musical e Educação Especial

Oliveira e Reily (2014) identificaram em entrevistas a importância do conhecimento da musicografia braile por parte dos professores de música, e a não desprezar o ensino da teoria musical. Hoje em dia existe uma gama de recursos de tecnologia assistiva que foram desenvolvidas para tornar os conteúdos escolares acessíveis ao aluno com deficiência visual; todo professor e equipe pedagógica pode e/ou deve consultar estes recursos, e um lugar referencial é a Fundação Dorina Nowill.

A família é fundamental no desenvolvimento musical do aluno e a iniciação nos primeiros anos de vida pode ser muito significativa para que a pessoa possa ter maiores possibilidades de oportunidades e campo de atuação mais amplo, entretanto, quando se exige que a escola assuma um papel ativo, assegurado por lei de prover a iniciação musical de toda uma nova geração de crianças, os professores de música irão se defrontar com a diversidade de alunos, inclusive cegos e com baixa visão, que aprendem melhor por metodologias não tradicionais.

Provavelmente tais professores não terão sido preparados nos cursos de licenciatura para dar conta das especificidades que encontram na sala de aula. É por isso que conhecer recursos e o uso de tecnologia assistiva contribuem para o aprimoramento constante das práticas em sala de aula, e ainda que o foco não seja profissionalizar os alunos deficientes visuais para se tornarem músicos, o professor de música precisa trabalhar em conjunto com profissionais da área da educação especial para atender as necessidades específicas dos seus alunos.

Segundo Nascimento *et al.* (2015), a participação do aluno em tarefas bem estruturadas em conjunto de outras pessoas da mesma faixa etária e com frequência contínua pode contribuir para manutenção, aquisição e aprimoramento de comportamentos na criança com TEA.

Em alguns casos, o comportamento do aluno pode ser afetado devido ao auxílio excessivo do responsável, motivo para ser analisado e também estudado em relação aos comportamentos dos

adultos responsáveis. É importante que o professor conheça o perfil de cada um dos seus alunos, isso vale para alunos com TEA ou com alguma outra especificidade. Isso possibilitará ao educador verificar os avanços que o aluno adquire em cada aula. Considerando que o trabalho é de caráter descritivo, é possível verificar as potencialidades da educação musical na inclusão de alunos com TEA, principalmente pela interação social ser positiva no desenvolvimento do ser humano.

Já Freire *et al.* (2019) verificam no trabalho de pesquisa que avaliar o desenvolvimento musical de crianças com TEA é possível, mas para isso é importante utilizar instrumentos qualificados para esse tipo de avaliações, por isso, a validação de uma escala se faz importante, já que o objetivo dela é a simplicidade para fácil aplicação, tornando-se acessível aos profissionais da música que trabalham com crianças com autismo.

De um modo geral, Peres *et al.* (2019) chegam à conclusão de que, após o ensino, todos os participantes alcançaram um critério que foi estabelecido para os pares; o que se verificou é que todos os participantes ficaram sob controle das respostas aprendidas anteriormente de tocar os outros instrumentos de maneira contínua, portanto, a generalização se deu em função do instrumento e não da cantiga. Vale ressaltar que a musicalização contempla uma gama de atividades que contribuem para a formação integral da criança, entretanto, esta pesquisa se propôs estudar apenas um recorte deste grande tema, oportunizando aos participantes um contato inicial com a linguagem musical de forma estruturada e adaptada às características deles.

Koga e Chacon (2017) evidenciam e destacam a importância da avaliação no trabalho desenvolvido, pois os autores confirmam que é um processo de identificação da criança com indicadores de precocidade e comportamentos de superdotação, principalmente em música; é importante que a avaliação seja contínua para que a criança desenvolva seu maior potencial.

A identificação de crianças e jovens superdotados deve ser feita com o componente ou etapa de um sistema de planejamento de programa educacional especial. Por conseguinte, a identificação tem que estar diretamente ligada aos objetivos de tal programa. Assim, o programa que visa dar uma educação musical de excelência às crianças e jovens superdotados deve ter, como instrumento de identificação, avaliações do potencial musical dos candidatos, para que os mesmos possam vir a usufruir de tal programa (GAMA, 2006, p. 58).

Assim como o PAPCS, existem outros programas que contribuem para o desenvolvimento das potencialidades, e entre eles estão: Programa de Incentivo ao Talento, Núcleo de atividades de altas habilidade/superdotação e o Centro para o desenvolvimento do potencial e do talento; ou aquelas organizações subsidiadas pelo Estado e Município, como Escola Municipal de Música de Ourinhos, Conservatório Dramático Carlos de Campos em Tatuí/SP, entre outros.

Mesmo que existam instituições que atendam crianças com este tipo de comportamentos, ainda são escassas no país, pois existem muitas outras crianças que poderiam receber o atendimento Especializado. Existe a Lei 11.769/2018, que exige o ensino de música como parte integrada do currículo escolar, então é importante que essa atenção seja dada na escola para que as crianças sejam valorizadas mediante seus diferenciais e que as suas potencialidades sejam desenvolvidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Especial e a Educação Musical são duas áreas de conhecimento afins cuja articulação pode propiciar benefícios importantes para os alunos PAEE. Considerando o objetivo de identificar e analisar a produção nacional acerca das possibilidades de articulação entre educação musical e educação especial no cenário brasileiro recente no que concerne ao público alvo e metodologias apontadas pelas produções, pode-se debruçar-se sobre a temática em tela, trazendo importantes contribuições para a área.

Os estudos analisados confirmam a relação e o benefício que a educação musical traz ao aluno público alvo da educação especial no processo de desenvolvimento: estimula a interação social, desenvolvimento do tônus muscular e da coordenação psicomotora; desenvolvimento da linguagem; capacidade auditiva, entre outros; isso é possível através de recursos de Tecnologia assistiva, como a musicografia braille; metodologias Ativas de ensino musical e ensinamentos de percepção musical rítmica e melódica. Mas para acompanhar esse desenvolvimento, também é necessário conhecer métodos de avaliação precisos de fácil acesso, como o DEMUCCA; programas que ajudem a identificar as altas habilidades e superdotação de enriquecimento musical como o PAPCS e principalmente a formação contínua do professor de música, pois foi através dessas cinco pesquisas que conseguimos identificar a necessidade do professor entender, acompanhar e saber avaliar o potencial do aluno.

Sabe-se que a quantidade de cinco estudos para a área pode ser limitada para a realização de generalizações, considerando a contribuição do ensino musical no desenvolvimento das pessoas Público Alvo da Educação Especial. Portanto, é importante pontuar que cabe analisar o motivo dessa falta de estudos, pois é através delas que podemos entender as necessidades e os desafios com os quais os professores e alunos lidam no processo de ensino-aprendizagem musical para a população com necessidades especiais.

REFERÊNCIAS

ALVES, R. **Música na educação infantil, saberes e práticas docentes**. 2007, 204 folhas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2007.

BAXTER, H. T.; BERGHOFER, J. A; MACEWAN, L.; NELSON, J.; PETERS, K.; ROBERTS, P. **The Individualized music therapy assessment profile: IMTAP**. London, Jessica Kingsley Publishers, 2007.

BIRKENSHAW-FLEMING, L. **Music for a: teaching music to people with special needs**. Toronto: Thompson Publisher, 1993.

BONILHA, F. F. G. **Do toque ao som: o ensino de musicografia braille como um caminho para a educação musical inclusiva**. 2010. 261p. Tese (Doutorado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

BOSA, C. A. **Ficha de dados sociodemográficos e de desenvolvimento**. *Unpublished manuscript*, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade de Música na educação básica**. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, p. 1, 19 ago. 2008, seção I.

BRASIL. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 20 out. 2020.

BRITO, T. A. **O humano como objetivo de educação musical proposta para a formação integral da criança**. 2. ed. São Paulo: Petrópolis, 2011.

CHACON, M. C. M.; PEDRO, K. M.; KOGA, F. O. **Programa de Atenção ao aluno Precoce com Comportamentos de Altas Habilidades/Superdotação (PAPAHs)**. Repositório Institucional UNESP. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/114885?locale-attribute=em>>. Acesso em: 20 out. 2020.

CHIARELLI, L. K. M.; BARRETO, S. J. A importância da musicalização na educação infantil e no ensino fundamental: a música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser. **Revista Recre@rte**, n.3, Santiago de Compostela, jun. 2005. Disponível em: <<http://www.iacat.com/revista/recreate/recreate03/musicoterapia.htm>>. Acesso em: 20 out. 2020.

EUGÊNIO, M. L.; ESCALDA, J.; LEMOS, S. M. A. Desenvolvimento cognitivo, auditivo e linguístico em crianças expostas à música: produção de conhecimento nacional e internacional. **Revista CEFAC**, São Paulo, v. 14, n. 5, p. 992-1003, 2011.

FERREIRA, N. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002.

FONTEERRADA, M. T. O. **Tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. São Paulo: Unesp, 2005.

FRANCO, R.; S.; ZENKER, I. L. J.; ROSE, T. M. S. Educação musical especial: produção brasileira nos 30 anos. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 24, n. 36, p. 36-54. 2016.

FREIRE, M.; MARTELLI, J.; SAMPAIO, R.; PARIZZI, B. Validação da Escala de Desenvolvimento Musical de Crianças com Autismo (DEMUCA): análise semântica, Inter examinadores, consistência interna e confiabilidade externa. **Opus**, v. 25, n. 3, p. 158-187, set./dez. 2019.

GAMA, M. C. S. S. **Educação de superdotados: teoria e prática**. São Paulo: EPU, 2006.

GATTINO, G. S. **A influência do tratamento musicoterapêutico na comunicação de crianças com transtornos do espectro autista**. 2009. 119f. Dissertação (Mestrado em Saúde da criança e do adolescente) – Faculdade de Medicina, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GORDON, E. **Intermediate Measures of Music Audition**. Chicago: GIA Publication, 1986a.

GORDON, E. **Primary Measures of Music Audition**. Chicago: GIA Publication, 1986b.

GURI SANTA MARCELINA, Organização Social de Ensino Musical. Disponível em: <<http://gurisantamarcelina.org.br/estude-musica/sobre-o-programa/>>. Acesso em: 20 out. 2020.

HAMMEL, A. M.; HOURIGAN, R. M. **Teaching Music to Students with Autism**. Oxford University Press, 2013.

HOURIGAN, R. M.; HOURIGAN, A. Teaching music to children with autism: understandings and perspectives. **Music Educators Journal**, v. 96, n. 1, p. 40-45, 2009.

ILARI, B. S. Bebês também entendem de música: a percepção e a cognição musical no primeiro ano de vida. **Revista da ABEM**, v. 10, n. 7, p. 83-90, 2002.

JOLY, I. Z. L. Música e Educação Especial: uma possibilidade concreta para promover o desenvolvimento de indivíduos. **Revista do Centro de Educação**, v. 28, n. 02, 2003.

JOLY, I. Z. L.; ALLIPRANDINI, S. F.; ASNIS, V. P. Práticas pedagógicas e musicais na comunidade: uma experiência em um hospital. *In*: Encontro Nacional da ABEM, 17, São Paulo. **Diversidade Musical e**

Compromisso Social: O papel da Educação Musical. São Paulo: Editora UNESP, v. 1. p. 1-6, 2008.

KALAS, A. joint attention responses of children with autism spectrum disorder to simple versus complex music. **Jornal of Music Therapy**, v. 49, n. 4, p. 430-452, 2012.

KERN, P.; ALDRIDGE, D. Using embedded music therapy interventions to support outdoor play of young children with autism in an inclusive community-based child care program. **The Journal of Music Therapy**, v. 43, n. 4, p. 270-294, 2006.

KIM, J.; WIGRAM, T.; GOLD, C. The effects of improvisational music therapy on joint attention behaviors in autistic children: a randomized controlled study. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 38, p. 1758-1766, 2008.

KIRNARSKAYA, D. **The natural musician: on abilities, giftedness and talent.** Trad. do Russo por Mark H Teeter. New York: Oxford, 2004.

KOGA, F.; CHACON, M.; Programa de atenção a alunos precoces com comportamento de superdotação: identificação e proposta de enriquecimento musical. **Revista Educação Especial**, v. 30 , n. 57 , p. 83-102, jan./abr. 2017.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

LIM, H. A.; DRAPER, E. The effects of music therapy incorporated with applied behavior analysis verbal behavior approach for children with autism spectrum disorders. **Journal of Music Therapy**, v. 48, n. 4, p. 532-550, 2011.

LOURO, V. S. **Educação musical e deficiência: propostas pedagógicas.** São José dos Campos: Edição do Autor, 2006.

MARTINEZ, A. P. A.; PEDERIVA, P. L. M. Um breve olhar para o passado: contribuições para pensar o futuro da educação musical. **Revista da ABEM**, v. 21, n.31, p. 11-22, 2013.

MATURANA, A. P. P. M.; CIA, F. Educação especial e a relação família - escola: Análise da produção científica de teses e dissertações. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 19, n. 2, p. 349-358, ago., 2015

MORALES, D. S.; BELLOCHIO, C. R. A educação musical especial em produções dos Encontros Nacionais da ABEM. *In: Anais [...]* CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 18, e SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO

MUSICAL, 15, 2009, Londrina. Londrina: ABEM, 2009. p.114-126.
Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/Anais_abem_2009.pdf>. Acesso em: 28 out. 2020.

MUÑOZ, J. R. La importancia de otros elementos de la didáctica de la música. **Educación & Formación**, Fortaleza, v. 3, n. 9, p. 20- 35, set./dez. 2018.

NASCIMENTO, P.; ZANON, R.; BOSA, C.; NOBRE, J.; FREITAS JÚNIOR, Â.; SILVA, S. Comportamentos de Crianças do espectro do autismo com seus pares no contexto de educação musical. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 21, n. 1, p. 93-110, jan./mar., 2015.

NASCIMENTO, P. **Comportamentos de crianças com transtorno do espectro autista com pares nos contextos de educação musical e recreio escolar**. 2013. 112f. Dissertação (Mestrado em Teoria e Pesquisa do Comportamento) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Pará, Pará, Belém, 2013. Disponível em: <<http://www.mediafire.com/view/4211xicjmgzq6cp/Disserta%C3%A7%C3%A3o+da++Nascimento+P.+S.+%282013%29.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2020.

OLIVEIRA, G.; NASCIMENTO, P.; FREITAS JÚNIOR, Â.; AMBÉ, G. Música e inclusão: relato de experiência em uma turma de percussão infantil. *In: Anais [...] ENCONTRO REGIONAL NORTE DA ABEM*, 6, 2012, Belém. Belém, 2012. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/ANais_VII_ABEM_REGIONAL_NORTE_BELEM_PA_2012.pdf>. Acesso em 25 out. 2020.

OLIVEIRA, L.; REILY, L. Relatos de músicos cegos: subsídios para o ensino de música para alunos com deficiência Visual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 3, p. 405-420, Jul.-Set., 2014.

OLIVEIRA, G. C. **Desenvolvimento musical de crianças autistas em diferentes contextos de aprendizagem: um estudo exploratório**. 2015, XX folhas. Dissertação (Mestrado em Música). Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

OMOTE, S. Diversidade, educação e sociedade inclusiva. *In: OLIVEIRA, A. A. S., OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. (org.). Inclusão Escolar: as contribuições da educação especial*. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, Marília: Fundepe Editora, p. 15-31, 2008.

PENNA, M. A Lei 11.769/2008 e a música na educação básica: quadro histórico, perspectivas e desafios. **Intermeio (UFMS)**, v. 19, p. 53-75. 2013.

PERES, V.; ARANTES, A.; CHAMEL, N. Ensino de habilidades rítmicas para meninos com Transtorno do Espectro do Autismo. **Revista Educação Especial**, v. 32, 2019.

PIMENTEL, A. A. **Esquindô-lê-lê**: cantigas de roda. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2002.

RENZULLI, J. S. O que é essa coisa chamada superdotação e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Educação**, Porto Alegre, v. 52, n. 1. p. 75 - 131, jan./abr. 2004.

RODRIGUES, J.; DEFREITAS, Á.; SILVA, L. Educação musical inclusiva: aulas de violoncelo em grupo para crianças e adolescentes com diagnóstico de autismo e sem diagnóstico de transtorno. *In: Anais [...] CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL*, p. 2441 - 2447, Associação Brasileira de Educação Musical, Belém, 2011.

SANTO, L. A. A. E. **O comportamento de crianças com transtorno do espectro artístico no contexto de educação musical - estudo de caso**. 2011, XX folhas. Dissertação (Mestrado em Teoria e Pesquisa do Comportamento) - Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Pará, Belém, 2012. Disponível em: http://www.ppgtpc.ufpa.br/documentos/Mestrado/Lady%20Anny%20Santos%20disserta%C3%A7%C3%A3o_vers%C3%A3o_final_.pdf. Acesso em: 25 out. 2020.

SÃO PAULO. PLC 3/1998. **Lei n. 846, de 04 de Junho de 1998**. Atualizada até a Lei Complementar nº 1.243, de 30 de maio de 2014. Dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais e dá outras providências. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/1998/lei.complementar-846-04.06.1998.html>. Acesso em: 17 out. 2020.

SÃO PAULO. Secretaria Estadual de Ensino. **Currículo de linguagens, códigos e suas tecnologias**. 2 ed. São Paulo, 2011. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/237.pdf>. Acesso em: 17 de out. 2020.

SÃO PAULO. Secretaria Estadual de Ensino; **Orientações curriculares e didáticas de arte ensino fundamental - anos iniciais**. São Paulo, 2014. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/1039.pdf>. Acesso em: 17 de out. 2020.

SILVA, A. M. **Tradução para o português brasileiro e validação da escala Individualized Music Therapy Assessment Profile (IMTAP) para uso no Brasil**. 2012. XX folhas. Dissertação (Mestrado em Saúde da Criança e do Adolescente). Faculdade de Medicina, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

SOARES, L. **Formação e prática docente musical no processo de educação inclusiva de pessoas com necessidades especiais**. 2006. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

VIANA, A. C. L. **Uma proposta de capacitação na área da educação especial**. 2015. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, 2015.

VIANA, A. C. L.; SOARES, C. V. Uma proposta de inclusão dentro de um programa de educação musical na cidade de São Paulo. *In: Anais [...] ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ABEM*, 10., 2016. Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Revista da ABEM, 2016.

WIGRAM, T.; GOLD, C. Music Therapy in the Assessment and Treatment of Autistic Spectrum Disorder: Clinical Application and Research Evidence. *Child: Care. Health and Development*, v. 32, n. 5, p. 535-542, 2006.

A PARTICIPAÇÃO FAMILIAR NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES PAEE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Lin Turato
Daiane Natalia Schiavon

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta como tema a participação da família do estudante Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) em seu processo de escolarização, visando dissertar a respeito da forma como se dá a relação família-escola quando se trata do educando PAEE.

A inclusão de crianças com deficiência ou altas habilidades na rede regular de ensino e seu desenvolvimento escolar passa por diversos âmbitos e dimensões, e um aspecto de suma importância neste sentido é o apoio familiar em todo este processo inclusivo. A família exerce função propulsora perante o contexto de inclusão, não apenas na esfera escolar, mas também em toda a sociedade.

Em uma comunidade realmente inclusiva o cidadão é visto e respeitado com suas diferenças e peculiaridades, são enxergados como pessoas como todas as outras e por meio da justiça social têm seus direitos garantidos. O processo de inclusão abarca uma série de princípios que assegurem que o educando com deficiência ou altas habilidades seja visto como um membro importante e necessário, não somente para a comunidade escolar, mas para a sociedade em geral, possibilitando assim a inclusão das crianças que dela fazem parte. Segundo Sá (1999)

O paradigma da inclusão escolar desloca a centralidade do processo para a escola, tendo por princípio o direito incondicional à escolarização de todos os alunos nos mesmos

espaços educativos. Produz uma inversão de perspectiva no sentido de transformar a escola para receber todos os educandos com suas diferenças e características individuais. A concretização desta possibilidade não dispensa o adequado aparelhamento da escola e a capacitação docente. Reconstruir uma escola exige a revisão de posturas e concepções, o reordenamento do trabalho pedagógico e o investimento vultoso em estruturas includentes (SÁ, 1999, p. 25).

Como ressalta Omote (2003, p.154), “a inclusão é, acima de tudo, um princípio ideológico em defesa da igualdade de direitos e do acesso às oportunidades para todos os cidadãos”. Dessa forma, a sociedade em sua dimensão global deve proporcionar a todos, independentemente das condições de vida de cada um, a garantia do cumprimento de seus direitos, inseridos em uma perspectiva inclusiva.

O processo de manter todas as crianças na escola, a despeito de suas diferenças, se mostra o ideal na criação de um ensino de qualidade e de uma escola democrática para todos, sem exceções, apesar das dificuldades que esta ideia encontra. Para isso, é necessário mais que ideias, mas também vontade política, formação de qualidade para os docentes e material didático específico para o trabalho pedagógico, atendendo a demanda de alunos que dele necessitam e assistem suas necessidades gerais e particulares.

Para uma efetiva implementação do modelo inclusivo na educação, faz-se necessária uma profunda reorganização escolar que requer, entre outras medidas, a redução do número de escolares por turma, nova infraestrutura e a construção de novas dinâmicas educativas. A complexidade envolvida neste processo reforça a importância da formação dos educadores, que se torna um fator-chave para propiciar as mudanças exigidas pela educação inclusiva, além de ações específicas por parte da escola para manter um diálogo constante com a família de estudantes com deficiência (DIAZ *et al.*, 2009, p. 72).

Cabe à educação inclusiva prover a todas as crianças um ensino de qualidade, visando a melhor maneira possível de atender as peculiaridades e as necessidades dos educandos com deficiência ou altas habilidades. Para isso, é necessário que todo o sistema se

mobilize para que a inclusão aconteça de fato, e ainda, proeminentemente e essencial é o apoio da família no processo de escolarização desses escolares. Destaca-se que existem na área acadêmica ainda são escassos os estudos sobre essa relação, por isso um estudo sobre isso seria importante para colaborar para a área da inclusão.

O presente estudo foi elaborado a partir da identificação da questão-problema de como ocorre a participação da família do estudante PAEE na escola, visto que cada educando, sendo ele PAEE ou não, possui singularidades que interferem diretamente na relação família-escola, a fim de possibilitar um ensino cada vez mais inclusivo e de qualidade a todos.

O objetivo geral deste trabalho foi analisar, a partir da revisão de literatura, a relação escola e família de estudantes PAEE em seu processo de escolarização e, mais especificamente: (a) analisar a importância da participação familiar no processo de escolarização do estudante PAEE e (b) caracterizar as medidas e ações propostas pela escola em relação à participação da família.

QUESTÕES METODOLÓGICAS

Esta pesquisa sobre a participação familiar no processo de escolarização de estudantes PAEE foi desenvolvida a partir da abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994) e o tipo de pesquisa foi a revisão integrativa da literatura.

A base de dados utilizada neste estudo foi *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*, sendo esta uma das mais importantes no cenário nacional (BARBOSA, 2014), e as palavras-chave de busca foram: educação, educação especial, público-alvo da educação especial e escolarização. Os textos foram selecionados contendo referências sobre o conceito de família, relacionamento família escola no processo escolar, assim como a relação família-escola envolvendo estudantes PAEE.

A partir dos artigos selecionados, os resumos foram lidos, registrados as datas de publicação, as autorias e outros dados. Foram analisados os artigos de Oliveira e Marinho-Araújo (2010), sobre as intersecções e desafios da relação família-escola; de Cia, Pamplin e Williams (2008), acerca do impacto do envolvimento de mães e pais no desempenho acadêmico de crianças escolares; e de Maturana e Cia (2015), a respeito da relação família-escola na Educação Especial que focalizavam especificamente a relação que se pretendia estudar.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os trabalhos analisados trazem como disparador da discussão a respeito da relação família-escola alguns conceitos que de fato compõem a temática e permitem fazer uma análise da função dos agentes envolvidos. Discorre-se a seguir sobre os conceitos de escola e o de família.

De acordo com Perez (2007), a escola é, junto com o grupo familiar, uma agência social que exerce influência no desenvolvimento e nas aprendizagens da criança. Os estudos realizados indicaram que atualmente a participação familiar durante o seu processo educativo é muito pequena, e essa situação torna-se ainda mais agravante quando nos referimos às famílias de crianças com deficiência ou altas habilidades.

Desse modo, quando pensamos em famílias de estudantes com deficiência ou altas habilidades, é importante salientar que esses necessitam de um grande apoio, tanto pedagógico como familiar, já que para essa criança é essencial motivação, acompanhamento e estímulos que transmitam confiança tanto por parte da equipe escolar, como pela família. Ressalta-se que devemos considerar também que muitos familiares se sentem inseguros e incapazes de planejar o processo educacional das crianças e acabam atribuindo à escola a função de complementar a formação do educando (NOGUEIRA, 1998).

Por isso, a família deve estar presente em todos os momentos do processo educativo do escolar com deficiência ou altas habilidades. Perez (2007) ressalta que o acompanhamento e reforço escolar na família resulta de diferentes atitudes, que vão desde o apoio constante nos estudos ou atendimento periódico, até a ausência na colaboração com atividades escolares, principalmente na tarefa de casa.

Segundo Oliveira e Marinho-Araújo (2010), “a família é considerada a primeira agência educacional do ser humano e é responsável, principalmente, pela forma com que o sujeito se relaciona com o mundo, a partir de sua localização na estrutura social” (p. 100). Essa conceituação permite inferir que a instituição familiar se configura como responsável pela educação das crianças escolares envolvidas, mas carrega um objetivo mais amplo, social e cultural para tal educação. As autoras ainda completam que “esta concepção privilegia a díade enquanto unidade mínima da família, que deve ser constituída, pelo menos, por dois adultos ou por um adulto e uma criança” (p. 100).

Conclui-se, de acordo com a definição de Trost (1995) a respeito da família, que essa organização abarca casais que tiveram sua união comprovada legalmente, por meio de casamento civil e/ou religioso, bem como aqueles que tão somente moram em conjunto, inclusive casais heterossexuais e homossexuais.

Desse modo e visando estabelecer uma definição de família, Petzold (1996) lembra que o critério de intimidade deve ser a variável fundamental para definir família, o que, consequentemente, reflete-se no fato de que mesmo os casais sem filhos são reconhecidos como uma unidade familiar. A partir desta consideração, a família é um grupo social especial, caracterizado por intimidade e por relações intergeracionais (OLIVEIRA, MARINHO-ARAÚJO, 2010). Além disso,

A escola é a instituição que tem como função a socialização do saber sistematizado, ou seja, do conhecimento elaborado e da cultura erudita. De acordo com Saviani (2005), a escola se relaciona com a ciência e não com o senso comum, e existe para

proporcionar a aquisição de instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência) e aos rudimentos (bases) desse saber. A contribuição da escola para o desenvolvimento do sujeito é específica à aquisição do saber culturalmente organizado e às áreas distintas de conhecimento (OLIVEIRA, MARINHO-ARAÚJO, 2010, p. 101).

Essa definição mostra que, diferentemente da família, a escola detém o objetivo de fazer com que os educandos entrem em contato com uma educação científica e com saberes sistematizados, que estão além da socialização interpessoal e que tem na escola um lugar peculiar, mas que compõe um objetivo de educação mais específico e com característica de ensino formal e formador.

Para traçar o panorama da relação entre escola e familiares de crianças PAEE em fase de escolarização, é necessário observar um dado importante evidenciado por Cia, Pamplin e Williams (2008):

A partir dos anos de 1950 houve um aumento do número de mulheres no mercado de trabalho, o que acarretou mudanças na rotina familiar e nos cuidados com os filhos [...] Diante disso, os homens estão aumentando o tempo que despendem nos cuidados com os filhos e, conseqüentemente, tendo um importante papel na maximização do desenvolvimento infantil [...] (p. 353). [...] As pesquisas apontam que uma boa interação entre pais e filhos auxilia no estabelecimento de um relacionamento seguro da criança com os pais, podendo, também favorecer os relacionamentos interpessoais das crianças com seus pares e a formação de um autoconceito satisfatório, aspectos que são maximizadores do desempenho acadêmico (CIA; PAMPLIN; WILLIAMS, 2008, p. 357).

Tais autoras ainda apontam correspondências entre o bom desempenho escolar dos educandos com uma boa relação familiar, o que evidencia a importância da participação das mães e pais, uma peculiaridade de suma importância do estudo de Cia, Pamplin e Williams (2008), que traz apontamentos específicos de cada um dos membros dessa tríade, no processo de escolarização das crianças. Diante disso, fica claro que tal apoio familiar exerce grande influência no processo de escolarização de todas as crianças.

Cia, Pamplin e Williams (2008) discorrem acerca do desempenho positivo de escolares com boas relações com seus pais, todavia esclarecem que

[...] apesar de os pais da atualidade estarem mais envolvidos nestas atividades, quando comparados com os pais de duas décadas atrás [...] há ainda um caminho a percorrer na direção de uma maior igualdade entre os gêneros, a fim de que haja um maior equilíbrio das responsabilidades com as mulheres [...] (CIA; PAMPLIN; WILLIAMS, 2008, p. 357).

Perante os pontos citados anteriormente e os relacionando com importantes considerações sobre a temática da inclusão, pensando em seu público-alvo, torna-se evidente estabelecer um traçado a respeito das especificidades desses estudantes:

[...] a grande maioria dos estudos já adota uma concepção social de deficiência. Tal fato permite que os estudos abarquem a complexidade do aluno e da situação em si, considerando família e escola como atores sociais responsáveis para que o processo de inclusão escolar ocorra de forma bem-sucedida (MATURANA; CIA, 2015, p. 355).

É positivo e necessário que se adote uma concepção social de deficiência nos estudos e práticas educacionais, para que se trabalhe com o PAEE não de forma isolada ou o resumindo na sua deficiência, mas sim levando em conta os diversos agentes sociais que com ele atuam e os variados ambientes pelos quais ele circula, os quais implicam em seu desenvolvimento escolar e social como um todo.

Estudos mostram que quando nasce uma criança com deficiência, a família tende a reagir com um processo de “luto” da criança “normal” e “ideal” que não chegou. É uma frustração geral que atinge a todos na família e que exigirá uma mudança ou adaptação para os membros dessa nos cuidados da criança. As reações mais comuns são agrupadas em períodos: *choque* (atordoamento diante da notícia); *negação* (ignorar o problema, procurar outros médicos, questionar o diagnóstico, etc.); *reação* (sentimentos de raiva, agressão e depressão) e, por fim, *adaptação e orientação* (período de calma, com uma visão mais prática e realista da situação) (MAIA, 2010; PANIAGUA, 2004).

Ao longo de seu desenvolvimento, uma das preocupações que vai surgir é sobre a **escolarização** (MATURANA; CIA, 2015;

PANIAGUA, 2004). Para Maturana e Cia (2015), em idade escolar, a família passa a agir ou deveria passar a agir como suporte à instituição escolar, que, detentora de profissionais com formação devida, esclarece e encaminha a família a ações educacionais que propiciem um melhor desenvolvimento da criança em questão.

Para Glat (1996), a participação da família é abordada muitas vezes como pano de fundo do processo de inclusão, e não como um de seus principais agentes, tendo o poder de ser facilitadora ou impeditiva para que a inclusão social, e mais especificamente a escolar, ocorra (MATURANA, CIA, 2015, p. 351).

Tendo em vista que a escola passa a ser a instituição de suporte para essas famílias de crianças com alguma deficiência ou altas habilidades, tal instituição deve buscar promover a relação entre elas e a comunidade escolar, tendo uma escuta atenta às suas necessidades. As famílias, por sua vez, precisam buscar a escola, dividir as questões pertinentes do núcleo familiar que auxiliem no bom desenvolvimento da criança. Nessa relação, cabe também à escola compartilhar de conhecimentos que amparem a família a respeito não só da especificidade clínica da criança, mas como explorar tal especificidade, buscando evidenciar as potencialidades do educando.

Adiante tratamos, neste artigo, mais especificamente da contribuição da família para a escolarização do PAEE. A participação familiar no processo de escolarização de estudantes PAEE deve ter como guia dois grandes pilares: 1) um eixo facilitador da escola, que convida essas famílias a efetivamente estarem na escola em diversos momentos, não só em função de baixo desempenho escolar de determinado educando, mas em projetos, reuniões e deliberações, visando um positivo desenvolvimento do escolar e, por conseguinte, da própria escola; 2) uma busca e disponibilidade das famílias de irem à instituição escolar com ideias para a comunidade escolar como um todo — educadores, gestão escolar, família, estudantes e comunidade do entorno —, e escuta atenta às sugestões dos agentes

escolares para com a continuidade do ensino das crianças em paralelo em suas casas.

[...] vale apontar que muitas das pesquisas analisadas discutiram dados referentes à opinião dos pais em relação à escola, porém pouca atenção foi dada ao outro lado da questão. A opinião de professores e gestores sobre a participação dos pais é muitas vezes deixada em segundo plano, remetendo à ideia de que é algo menos importante quando se estuda a relação família-escola. É importante ressaltar que o bom relacionamento família-escola depende de esforços bilaterais que envolvam comunicação e proporcionem espaços comuns de discussão (MATURANA; CIA, 2015, p. 356).

Diante do exposto até aqui, fica clara a importância da família neste processo de escolarização. No entanto, para que isso aconteça de modo cada vez mais efetivo, é importante que a escola tenha boa relação com os familiares e desenvolva ações e medidas para que esse diálogo aconteça.

Com relação a este assunto, Marques (2001) ressaltava que, para que uma efetiva socialização de educandos/as PAEE, é necessária uma constante interação entre a família e as escolas, pois os dois influenciam diretamente na educação. A presença dos familiares na escola é de grande importância para que haja o melhor relacionamento entre educadores e família, como também conhecimento sobre as melhores formas de escolarização.

Nesse sentido, cabe à escola contar com uma equipe com condições de orientar a família sobre assuntos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem do estudante PAEE. Por isso, torna-se de grande importância a participação familiar na vida escolar das crianças com deficiência ou altas habilidades, favorecendo assim seu desempenho escolar. A família tem uma função social e socializadora e, por essa razão, o contexto familiar exerce grande influência no sucesso ou no fracasso escolar, em especial de educandos PAEE, e tal contexto deve estar atrelado às medidas adotadas pela escola para facilitar este processo, tais como reuniões frequentes de educadores, mães e pais; eventos que envolvam a família dos escolares; feiras e exposições e ações que favoreçam esse diálogo.

A esse respeito tem-se o importante marco de Salamanca, que trata da temática de educação para todos e discorre, dentre outros importantes pontos, acerca da relação família-escola:

Uma parceria cooperativa e de apoio entre administradores escolares, professores e pais deveria ser desenvolvida e pais deveriam ser considerados enquanto parceiros ativos nos processos de tomada de decisão. Pais deveriam ser encorajados a participar em atividades educacionais em casa e na escola (aonde eles poderiam observar técnicas efetivas e aprender como organizar atividades extra-curriculares), bem como na supervisão e apoio à aprendizagem de suas crianças (UNESCO, 1994).

Conforme Aguiar, Sterling e Valdés (2020), deve haver entre os interesses e ações dos familiares dos estudantes e a escola, com a finalidade de promover desenvolvimento completo nos diversos âmbitos da vida das crianças:

Tal y como ha ocurrido en el contexto internacional, el papel de las familias ha pasado de ejercer un rol de clientes a un rol de personas implicadas y comprometidas en el diseño de una institución educativa para todos y trabajar en la institución educativa que sueñan y quieren para sus hijos en la que todos (profesionales, familias y comunidad, junto al alumnado) colaboren en su organización, gestión y desarrollo. (AGUIAR; STERLING; VALDÉS, 2020, p.125)²

Para promover a importante participação da família na escola, Aguiar, Sterling e Valdés (2020) indicam que algumas variáveis importantes devem ser consideradas:

Existen variables que ayudan o dificultan la participación como son, entre otras: las políticas, las creencias de las familias, las creencias del profesorado, la percepción del profesorado (sobre las familias, la educación y la institución educativa), los programas, la cultura, el liderazgo, el interés, factores sociales, barreras de comunicación o experiencias negativas. Todas ellas se deben tener presentes en las propuestas de participación, colaboración e implicación de los padres en la vida del centro

² “Assim como ocorreu no contexto internacional, o papel das famílias passou de exercer uma função de clientes a uma função de pessoas implicadas e comprometidas no desenho de uma instituição educativa para todos e trabalhar na instituição educativa que sonham e querem para seus filhos na qual todos (profissionais, famílias e comunidade, junto ao alunado) colaborem em sua organização, gestão e desenvolvimento”. (Tradução da autora).

[educativo]. No debemos olvidar que los padres han de ser los primeros responsables de la educación de sus hijos y, tener en cuenta el valor de las familias en el contexto institucional (AGUIAR; STERLING; VALDÉS, 2020, p.126).³

Ainda os autores Aguiar, Sterling e Valdés (2020) compilam o que chamam de “*claves para el éxito*”⁴, um conjunto de elementos que envolvem as dimensões conhecimento, atitudes e implicação das famílias e das instituições escolares para uma boa relação escola-famílias. Tais chaves compreendem, dentro da dimensão do conhecimento, desde as famílias estarem a par da legislação que as fornece suporte, até conhecerem os recursos emocionais para poder enfrentar reações de natureza negativa ou positiva diante da inclusão socioeducativa das crianças.

No âmbito de atitudes, trazem chaves como a disposição para conhecer, atuar e transformar a realidade em que o educando se desenvolve e ainda a eliminação de práticas discriminatórias em todos os contextos. Quanto à dimensão implicação, indicam que sejam ofertados espaços para trocar experiências entre as famílias em si e entre as famílias e os docentes; afirmam que a implicação depende também das instituições educativas, porquanto elas precisam tornar os familiares partícipes para que se sintam parte do processo educativo, fomentando sua participação ativa.

Por fim, para que de fato se atinja o paradigma da inclusão, é imprescindível a existência de uma estreita relação família-escola promovida por ambas às partes e sustentada por sólidas bases legislativas e de programas de cada escola, com o objetivo comum de propiciar a todas as crianças pleno desenvolvimento escolar e social.

³ “Existem variáveis que ajudam ou dificultam a participação são elas, entre outras: as políticas, as crenças das famílias, as crenças do professorado, a percepção do professorado (sobre as famílias, a educação e a instituição educativa), os programas, a cultura, a liderança, o interesse, fatores sociais, barreiras de comunicação ou experiências negativas. Todas elas devem ser levadas em conta nas propostas de participação, colaboração e implicação dos pais na vida do centro [educativo]. Não devemos esquecer dos pais que devem ser os primeiros responsáveis pela educação de seus filhos e, levar em conta o valor das famílias no contexto institucional.” (Tradução livre das autoras.)

⁴ “chaves para o sucesso” (Tradução livre das autoras).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o intuito de analisar a participação da família na escolarização de crianças com deficiência ou altas habilidades, analisamos três artigos científicos a fim de responder a tal inquietação. Neste sentido, evidenciou-se a importância da participação da mesma e pôde-se constatar que a família tem grande influência na fase escolar do estudante PAEE e, mais especificamente, a relação que essa família estabelece com a criança e com a instituição escolar tem implicações diretas no desempenho desse público na escola - de modo positivo e/ou negativo.

Objetivou-se também com este estudo caracterizar as medidas e ações propostas pela escola em relação à participação da família. Pode-se verificar na pesquisa das bibliografias que, por parte da escola, as ações de convidar a família a estar na escola se dão sob circunstâncias negativas, relacionadas, sobretudo, ao baixo desempenho escolar da criança. Com este trabalho, pretendeu-se repensar e ressignificar essa participação escolar, indicando como papel da escola a promoção de ambientes, eventos, reuniões que convidem as famílias a compor a comunidade escolar com ideias, deliberações e questões que proporcionem um bom desenvolvimento dos educandos, valendo-se também da atuação dos familiares enquanto agentes escolares que devem conhecer seus direitos e deveres, bem como o das crianças e buscar participar das deliberações da escola, da elaboração de documentos que indiquem procedimentos da instituição para com a criança, entre outras atitudes.

Em conclusão, tendo em vista a influência positiva que a boa relação entre familiares, estudantes e escola estabelece no bom desempenho escolar e desenvolvimento social dos escolares, indica-se a promoção de medidas por parte das famílias e da escola com a finalidade de estreitar a relação entre si e os estudantes, tornando mais orgânico o desenvolvimento de toda a comunidade escolar. Tais medidas, porém, precisam de um eixo norteador, que pode

advir do meio acadêmico, evidenciando-se, então, a importância e necessidade de mais estudos que reflitam sobre a relação família-escola e família do estudante PAEE e escola, a fim de promover a inclusão escolar e social de todos os indivíduos.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, G. A.; STERLING, Y. D.; VALDÉS, I. C. La participación familiar en la inclusión socioeducativa de los educandos con necesidades educativas especiales. In: **Revista de educación**, v.18, no. 1, Pinar del Río, Cuba, jan/mar. 2020, p. 120-133.

BARBOSA, A. J. G. O método das pesquisas sobre talento: análise a partir de artigos indexados na base de dados Scielo. In: OMOTE, S.; OLIVEIRA, A. A. S.; CHACON, M. C. M. (Org.). **Ciência e conhecimento em educação especial**. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2014. p. 115-124.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

CIA, F., PAMPLIN, R. C. O., WILLIAMS, L. C. A. O impacto do envolvimento parental no desempenho acadêmico de crianças escolares. In: **Psicologia em Estudo**, v. 13, n. 2, Maringá: FAPESP, abr./jun. 2008, p. 351-360.

DIAS, T.R.; PEDROSO, C.A. Com a palavra o surdo: sobre sua comunicação na escola. In: MANZOLI, L.P.; SIGOLO, S.R.R.L. **Educação especial face ao desenvolvimento à inserção social**. (Série: Temas em educação escolar), n.5. Editora Cultura Acadêmica, 2002.

MAIA, A.C.B. A importância das relações familiares para a sexualidade e a autoestima de pessoas com deficiência física. **Psicologia.com.pt.**, 2010. Disponível em: <<https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0515.pdf>>. Acesso em 19 Mai. 2021.

MARQUES, R. **Educar com os Pais**. Lisboa: Editora Presença, 2001.

MATURANA, A. P. P. M.; CIA, F. Educação Especial e a Relação Família - Escola: Análise da produção científica de teses e dissertações. In: **Psicol. Esc. Educ.**, v.19, no. 2, Maringá mai/ago. 2015. Disponível em <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572015000200349>. Acesso em: 10 Dez. 2020.

NOGUEIRA, M. A. A escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias: a ação discreta da riqueza cultural. **Revista Brasileira de**

Educação, Rio de Janeiro: ANPEd; Campinas: Autores Associados, n. 7, p. 42-56, jan./abr. 1998.

OLIVEIRA, C. B. E., MARINHO-ARAÚJO, C. M. A relação família-escola: intersecções e desafios, **Estudos de Psicologia**, v.27, n.1, Campinas, jan/mar, 2010, p.99-108.

OMOTE, S. A construção de uma escala de atitudes sociais em relação à inclusão: notas preliminares. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.11, n.1, Marília, 2003, p. 33- 47.

PANIAGUA, G. As famílias de crianças com necessidades educativas especiais. In: COLL, A. C.; MARCHESI, J. P. *et al.* **Desenvolvimento Psicológico e Educação**, Vol.3 - Transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais (2a ed). (Fátima Murad, trad.). Porto Alegre: Artmed, 2004, p.330-346.

PEREZ, M.C.A. **Infância, família e escola**: práticas educativas e seus efeitos no desempenho escolar de crianças das camadas populares. São Carlos: Suprema, 2007.

SÁ, E. D. Necessidades educacionais especiais na Escola Plural. II ENCONTRO SOBRE INCLUSÃO: QUALIDADE DE ENSINO PARA TODOS. **Anais [...]**. Promovido pelo grupo 25 - SP. Set / 1999.

UNESCO. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. **Informe final da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais**: Acesso e Qualidade, Salamanca, España, 1994.

A CONTRIBUIÇÃO DA PSICOPEDAGOGIA NA APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS DE 6 A 12 ANOS QUE APRESENTAM TDAH

Gislaine Francisco da Costa
Olga Maria Piazzentim Rolim Rodrigues

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa trata sobre o Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH), que é um dos mais frequentes distúrbios comportamentais diagnosticados em crianças, sendo um dos principais transtornos para o qual se busca ajuda nos ambulatorios de saúde mental infantil. Estudos internacionais demonstram que 3 a 6% da população de crianças entre seis e 12 anos apresentam TDAH (ROHDE; BENCZIK, 1999), e estudos recentes no Brasil têm apontado para um índice ainda maior. Hora *et al.* (2015) realizaram um estudo de revisão e encontraram cerca de 12% de prevalência média de crianças com TDAH nos artigos nacionais analisados. Oliveira, Ragazzo, Barreto e Oliveira (2016) desenvolveram uma pesquisa em Salvador, na Bahia, e encontraram uma prevalência de 16,6% de crianças com TDAH, predominando o tipo desatento entre as meninas e hiperativo entre os meninos.

As principais características do transtorno apresentadas pela criança são: a desatenção, a hiperatividade e a impulsividade. Elas afetam o desempenho acadêmico, os relacionamentos familiares e sociais e o ajustamento psicossocial. Em mais de 50% dos casos há comorbidade com transtornos do aprendizado, do humor e de ansiedade e transtornos disruptivos do comportamento (BENCZIK, 2002). Observa-se que crianças com TDAH são discriminadas pelo simples fato de que professores e familiares não têm conhecimento

sobre esse transtorno, muitas vezes confundindo as atitudes da criança e avaliando-a como sendo malcriada, desatenta e incapaz de acompanhar o ritmo da turma em uma sala de aula. Além disso, tais questões são maximizadas pela quantidade de crianças em uma sala de aula para somente um professor dar conta.

O estudo tem como objetivo compreender a contribuição do Psicopedagogo na aprendizagem de crianças de 6 a 12 anos que apresentam TDAH, e como objetivos específicos buscou-se identificar as características do TDAH e as possíveis repercussões na aprendizagem da criança, reconhecer as possibilidades terapêuticas perante as características do TDAH e distinguir as possibilidades de atuação do psicopedagogo nesses âmbitos.

Pretende-se com os resultados contribuir para os processos de formação de professores, psicopedagogos e informação de pais e familiares que, muitas vezes, sentem-se perdidos em situações como essas por desconhecerem como esse transtorno se dá e porque crianças 06 a 12 anos com diagnóstico de TDAH possuem mais dificuldades na aprendizagem e alterações de conduta.

REVISÃO DE LITERATURA

O papel da Psicopedagogia

A Psicopedagogia tem como objetivo central conhecer a aprendizagem humana em seus padrões normais e patológicos para que possa atuar eficientemente junto ao aluno (MARQUES, 2012). Segundo a autora “a ação psicopedagógica vem exercendo um importante papel junto ao sujeito aprendente, resgatando o prazer de aprender e de desenvolver-se, enfrentando os problemas cruciais da educação” (p. 76). A autora destaca que a atuação do psicopedagogo não pode desconsiderar a singularidade do aluno, que tem sua própria história e um modo peculiar de aprender e ver o mundo.

Estudos que analisaram a forma como psicopedagogos atuam junto a crianças com Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) são importantes para promover a reflexão sobre novos modos de diagnosticar e de intervir, tanto no contexto clínico, como institucional, utilizando procedimentos e estratégias que envolvem a família e outros ambientes de aprendizagem do aluno. Conhecer como psicopedagogos têm desenvolvido suas atividades pode ampliar as possibilidades de atuação junto a essa população.

O psicopedagogo é um especialista da área de educação, que tem seu trabalho voltado para o processo de aprendizagem e de ensino. Dentro da escola desenvolve um trabalho junto ao coordenador e o professor, a fim de obter dados sobre a rotina escolar do aluno, comportamento nas aulas, rendimentos e resultados. Realiza também orientação e formação continuada com os professores e com os alunos, realizando oficinas que fortaleçam sua aprendizagem. Seus objetivos visam buscar soluções para todos os aspectos que dificultam a aprendizagem, sejam eles biológicos ou influenciados pelo meio em que a criança vive.

Segundo Neves (1991, p.12)

A psicopedagogia estuda o ato de aprender e ensinar, levando em conta as realidades internas e externas da aprendizagem, tomadas em conjunto. Procurando estudar a construção do conhecimento em toda a sua complexidade, procurando colocar em pé de igualdade os aspectos cognitivos, afetivos e sociais que lhe esteio implícitos.

Esse profissional tem autonomia para intervir no processo de aprendizagem do aluno com dificuldades, que podem ser de três maneiras: terapêutica, preventiva ou de inclusão escolar. A intervenção do psicopedagogo dá-se no intuito de auxiliar o aluno a reconstruir suas habilidades, porém, se necessário, há também acompanhamento pedagógico feito pelo professor.

Quando há identificação de dificuldade na aprendizagem, o psicopedagogo busca alternativas diferenciadas, evitando ou limitando a dificuldade causada por sintomas decorrentes da

hiperatividade. Entre as atividades e estratégias que podem ser utilizadas pelo psicopedagogo estão os jogos. Os jogos são bem aceitos no trabalho do psicopedagogo com o aluno, principalmente aqueles que permitem o exercício sensório-motor: brincadeiras com bolinhas de gude e amarelinhas, como também os jogos de combinações intelectuais, como xadrez e quebra-cabeças.

Atividades de leitura podem despertar prazer, em que vários recursos podem ser utilizados, como revistas, livros e sites que abordem assuntos do interesse da criança. O acompanhamento psicopedagógico é importante, já que auxilia no trabalho, atuando diretamente sobre a dificuldade escolar apresentada pela criança, suprimindo a defasagem, reforçando o conteúdo e possibilitando condições para que novas aprendizagens ocorram (BENCZIK. 2002).

De acordo com a mesma autora, as técnicas mais utilizadas são os jogos de exercícios sensório-motores ou de combinações intelectuais. Os jogos com regras ajudam a criança a ter um desenvolvimento social mais participativo, fazendo com que a mesma compreenda o que é ganhar e perder, desenvolvendo a cognição e dando a ela oportunidade de detectar onde está, o porquê e o tipo de erro que cometeu, tendo a chance de refazer de maneira correta (BENCZIK, 2002).

[...] a atenção e o controle motor são muito dependentes da motivação e de atividades individualizadas. Assim em atividades em que a motivação é muito grande e os estímulos são mais individualizados, estas crianças podem parar quietas e concentrar-se (ROHDE; BENCZIK, 1999, p. 42).

É essencial que o psicopedagogo tenha em mente essa demanda e estabeleça com o professor uma relação de troca. Ele tem muito a contribuir no diagnóstico psicopedagógico e é personagem fundamental no processo de intervenção (BOSSA, 2000, p.16).

[...] Por ser uma doença que acaba desenvolvendo um aspecto comportamental, e como qualquer doença, o tratamento é diferencial para cada nível de hiperatividade. Há casos que exigem só a terapia comportamental. Outros casos a partir de maior grau de compreensão da criança em relação ao problema, ela terá que ter condições de conviver com essa doença,

desenvolver um processo de auto-controle, daí a necessidade de terapia como apoio. De modo geral é necessário a psicoterapia de apoio nesse tratamento e a pessoa poderá conviver com isso sem que haja prejuízo para ela, nem para o ambiente. Existem casos intermediários da doença em que se pode optar por algum tipo de tratamento medicamentoso, num grau menor, juntamente com terapia comportamental. E há casos extras em que é necessário a utilização de psicofármacos específicos para a questão. Cada grau tem a sua avaliação, seu manuseio e sua forma de conduzir. Os medicamentos mais utilizados no controle dos sintomas relacionados com o TDAH são os psicoestimulantes. A hiperatividade ocorre por falta de regulação nos neuro-transmissores. Nós temos no lobo frontal, na parte anterior do cérebro, uma área que desenvolve o equilíbrio entre a percepção, a estimulação ambiental e a capacidade de resposta neuroorgânica a tudo isso. Quando ocorre uma deficiência na produção de determinadas substâncias como a dopamina, acarreta uma falta de equilíbrio nesse funcionamento, a criança não tem um processo de limitação, então os psicoestimulantes estimulam a produção desses neurotransmissores que estão deficientes (ARAÚJO FILHO, 2003, p. 32).

O Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade – TDAH

O “Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade” ou TDAH como é conhecido, é um transtorno no lobo frontal do cérebro que provoca falta de atenção, de concentração, dificuldade de relacionamentos, entre outros sintomas (CYPEL, 2007). Quando junto ao déficit de atenção ocorre também a hiperatividade, a criança apresenta comportamento exageradamente agitado, inquieto, impaciente e aparentemente incansável. Essas decorrências normalmente dificultam o processo de aprendizagem, pois o aluno tem dificuldade de concentração, o que gera dificuldade em compreender o que lhe é apresentado (ALVES 2007).

O TDAH também é conhecido como uma síndrome heterogênea, de etiologia multifatorial, dependente de fatores genéticos-familiares, adversidades biológicas e psicossociais, caracterizada pela presença de um desempenho inapropriado nos mecanismos que regulam a atenção, a flexibilidade e a atividade motora. Seu início é precoce, sua evolução tende a ser crônica, sem repercussões significativas no funcionamento do sujeito em diversos contextos de sua vida (ROHDE, 2003).

O TDAH não é uma doença nova. Já foi descrita em meados do século 19 e sua frequência é igual em todo o mundo. De acordo com o DSM-IV, o manual de classificação das doenças mentais, a síndrome pode ser classificada em três tipos: TDAH com predomínio de sintomas de desatenção; TDAH com predomínio de sintomas de hiperatividade/impulsividade, e TDAH combinado.

Descoberto no século XVIII, o TDAH é um transtorno neurobiológico que reflete em dificuldade de relacionamentos sociais, emocionais e, também, no baixo desempenho de aprendizagem (CALIMAN. 2010). Segundo a autora, antigamente o TDAH era tratado apenas com medicamentos e os pacientes com distúrbios de atenção e hiperatividade eram encaminhados somente aos neurologistas e psiquiatras. Na maioria dos casos, a hiperatividade é percebida somente quando a criança inicia a vida escolar.

No século XIX, a escola tornou-se obrigatória e, desde então, a escolaridade passou a ter papel fundamental para a ascensão social. A partir deste período, as dificuldades escolares e seus fracassos passaram a ser considerados como um problema importante, quando não uma doença.

De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-IV, as características diagnósticas para cada um dos subtipos de TDAH, acima citados, são:

- a) A *desatenção* manifesta-se comportamentalmente no TDAH como divagação em tarefas, falta de persistência, dificuldade de manter o foco e desorganização - e não constitui consequência de desafio ou falta de compreensão.
- b) A *hiperatividade* refere-se à atividade motora excessiva (como uma criança que corre por tudo) quando não apropriado ou remexer, batucar ou conversar em excesso. Nos adultos, a hiperatividade pode se manifestar como inquietude extrema ou esgotamento dos outros com sua atividade.
- c) A *impulsividade* refere-se a ações precipitadas que ocorrem no momento sem premeditação e com elevado potencial para

dano à pessoa (p. ex., atravessar uma rua sem olhar). A impulsividade pode ser reflexo de um desejo de recompensas imediatas ou de incapacidade de postergar a gratificação. Comportamentos impulsivos podem se manifestar com intromissão social (p. ex., interromper os outros em excesso) e/ou tomada de decisões importantes sem considerações acerca das consequências no longo prazo (p. ex., assumir um emprego sem informações adequadas).

d) TDAH combinado apresenta sintomas de desatenção e hiperatividade impulsiva. Podem apresentar alterações no córtex pré-frontal, região parental posterior e em conexões nas duas regiões (2015, p.102)

Em todas as faixas etárias, portadores do transtorno estão sujeitos a desenvolver comorbidades, isto é, a desenvolver simultaneamente distúrbios psiquiátricos, como ansiedade e depressão. Na adolescência, o risco maior está no uso abusivo do álcool e de outras drogas.

O conceito do Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade foi explorado e apresentado em uma linguagem clara e de fácil compreensão, por meio de um breve histórico da doença, o diagnóstico e o seu tratamento. Crianças que têm dificuldades em prestar atenção, controlar emoções, dirigir a atividade psíquica e que, frequentemente não pensam antes de agir, são consideradas fora dos padrões de normalidade.

A escola é o ambiente onde muitos distúrbios são descobertos e o mesmo ocorre com o TDAH. Muitas famílias não compreendem que a agitação exagerada de uma criança possa ser um distúrbio, então este somente é identificado quando a criança ingressa na escola e apresenta comportamentos extravasados, sem atenção e motivação nas aulas.

O TDAH não é um transtorno causador de problema na aprendizagem, porém, devido um de seus principais sintomas - a falta de atenção -, a aprendizagem fica defasada (MATTOS, 2010), isto porque a atenção é o principal requisito para a aprendizagem.

Não há aprendizagem quando não há atenção, pois o aluno precisa estar envolvido com o que lhe é apresentado para evoluir no processo da aprendizagem. Na ausência da atenção, o portador de TDAH não consegue ter sucesso em sua aprendizagem, portanto é necessário que o conteúdo e as atividades sejam trabalhados com esse aluno através de uma didática que o entretenha, que motive seus interesses, para que assim haja participação espontânea em seu processo evolutivo.

Como vimos, a criança hiperativa muitas vezes pode estar atrasada em termos de conteúdo teórico quando comparada com as outras crianças da sua classe. Sabemos que os sintomas de TDAH, como a desatenção e a falta de autocontrole, podem promover dificuldades específicas na aprendizagem (BENCZIK, 2002, p.95).

De origem genética, a hiperatividade é uma deficiência neurológica. Um descontrole motor acelerado, que causa falhas na memória e na atenção. Seus sintomas podem ser percebidos desde a gestação - quando o bebê ainda no ventre da mãe e se mexe além do normal. O TDAH é um dos transtornos mais frequentes em crianças.

Chamat (2008) acredita que algumas causas que podem levar o indivíduo a hiperatividade dão-se em partos complicados, traumáticos, convulsões, em que o cérebro deixa de receber a oxigenação adequada, mas são diversas as causas do TDAH: causas pré-natais - como a ingestão de bebidas alcoólicas durante a gravidez e prematuridade, causas perinatais - como hemorragia intracraniana e pós-natais - como meningite, encefalite e traumatismo crânio-encefálico.

Em entrevista ao programa de televisão “De frente com Gabi”, da emissora SBT (informação verbal), Dr. Mattos (2010) afirmou que “Há um estudo recente mostrando que em diferentes culturas como na Índia, África, China, nos países Árabes, Estados Unidos e no Brasil, o número de casos na população é mais ou menos o mesmo, no entanto, o transtorno é uma doença e não é secundário ao ambiente”. Essa informação descarta a ideia de alguns estudiosos que acreditam que a hiperatividade pode estar ligada e influenciada

por fatores econômicos, uma vez que crianças criadas em países diferentes vivem em culturas e hábitos diferentes, e mesmo com isso, a prevalência dos casos nas populações é estabilizada.

Na sala de aula, normalmente o aluno portador do transtorno é reconhecido por não conseguir concluir suas atividades, ter baixo rendimento escolar sendo que seu potencial permitiria um melhor resultado. É notável a falta de atenção e concentração nas atividades, porém, esses sintomas e a intensidade não são iguais em todos os hiperativos. As alterações de comportamentos normalmente aparecem em conjunto. Na própria casa, escola e vida social. Para que um diagnóstico seja preciso, o indivíduo deve apresentar dificuldades em no mínimo dois contextos.

Na idade escolar, a criança hiperativa começa a se aventurar no mundo e já não tem a família para agir como amortecedor. O comportamento, antes aceito como engraçadinho ou imaturo, já não é tolerado. Ela precisa agora aprender a lidar com regras, a estrutura e os limites de uma educação organizada, e seu temperamento simplesmente não se ajusta muito bem às expectativas da escola (GOLDSTEIN, 1996, p. 106). Sabe-se que, frequentemente, crianças hiperativas agem melhor quando têm uma rotina na qual podem atuar e quando têm noção de quais são seus limites. Para tanto, pais e professores devem criar um clima propício com o intuito de amenizar as dificuldades encontradas no dia a dia da criança hiperativa, além de se informarem sobre a situação.

O atendimento para crianças com TDAH

Para melhorar o desempenho e a adaptação da criança com TDAH é necessária uma didática diferenciada, visando estratégias para envolvê-la nas atividades e motivar sua atenção. O psicopedagogo é o profissional que atuará com essas estratégias, orientações e intervenções na aprendizagem do aluno com TDAH. Porém, é de grande valia que haja também o acompanhamento do coordenador pedagógico e da família, pois unidos contribuirão para

que a criança supere as dificuldades de aprendizagem e da vida social. Certamente é necessária a reflexão sobre os efeitos do transtorno de déficit de atenção e da hiperatividade, além de quais repercussões no futuro imediato, as formas de identificar a presença desse transtorno e como lidar com isso. O Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade não é um problema de aprendizagem. A dificuldade de aprendizagem pode ser dividida em problemas gerais de aprendizagem e transtorno específico de aprendizagem, o que não tem relação com a inteligência do aluno (NEVES, 1991).

A dificuldade na aprendizagem não é diagnosticada em todos os portadores de Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade, porém o comportamento incansável sim. Segundo Topazewski (1999, p. 57), “[...] os pacientes que não apresentam dificuldades no aprendizado conseguem executar tarefas de modo rápido e eficiente, mas como terminam antes que os outros, ficam a atrapalhar o trabalho dos colegas por conta da hiperatividade”.

Quando comportamentos relacionados ao TDAH são percebidos na sala de aula, a professora deve registrá-los por um período de seis meses, para depois encaminhá-los a um tratamento. Ao lidar com alunos hiperativos, a professora deve dispor de uma didática diferenciada e estratégias para ajudar na melhoria do comportamento.

Considerando que as crianças com TDAH se distraem facilmente no ambiente da sala de aula com pessoas e movimento, e têm dificuldade de lidarem com mudanças repentinas, Topazewski (1999) recomenda algumas estratégias: que as crianças com TDAH sentem-se nas primeiras carteiras da sala, afastadas de portas e janelas, e que exista uma rotina da aula organizada, registrada e exposta em local visível. Além disso, o professor também pode propor que o aluno o auxilie, buscando e levando materiais, fazendo coisas que o ajude a extravasar sua agitação - isso facilita que ele possa sair da sala de aula quando estiver agitado e recupere o autocontrole.

Os métodos de atividades devem ser diversificados e o lúdico é mais apreciado e prazeroso por alunos hiperativos, além de prender por um tempo maior a atenção desse aluno e controlar sua agitação. É comum o desinteresse do aluno portador de TDAH em atividades realizadas somente utilizando lousa, giz, caderno e lápis, principalmente quando é preciso ficar horas sentado, ouvindo somente a professora falar. Esse tipo de atividade é o maior gerador do descontrole do hiperativo, pois a criança fica impaciente na cadeira, necessitando gastar suas energias, andar, falar, mexer-se (TOPAZEWSKI, 1999).

O trabalho lúdico desperta interesses e necessidades dos indivíduos com TDAH que têm dificuldade de se relacionar com outras crianças, pois durante essas brincadeiras ocorre a socialização entre as crianças da sala, favorecendo o ambiente participativo e construindo situações desafiadoras para o aluno com transtorno, sem provocar sensação de timidez. Para Rizzo (1985), as “crianças hiperativas dão muito trabalho à professora, mas não aconselha combater a agitação, mas proporcionar atividades variadas que ocupem a criança o maior período de tempo possível dando a ela liberdade de escolhas e movimento” (p. 307).

O trabalho do psicopedagogo junto às crianças com TDAH dentro da escola é de grande valia. Esse profissional auxilia no estímulo, previne as dificuldades de aprendizagem, possibilita meios dentro da escola para que o aluno consiga superar seus desafios e contribui para que os problemas anteriores ao seu ingresso na escola não agravem seu desenvolvimento.

Outros fatores também devem ser considerados, como a metodologia proposta pela escola e a utilizada pelo professor, sua disposição em auxiliar o aluno hiperativo é o elo com a família. O diálogo com os pais deve ser mantido diário ou semanalmente. A família presente na escola desempenha papel fundamental no desenvolvimento educacional e social da criança. Em casa, uma rotina precisa ser seguida, impondo horário para todas as atividades, sejam elas de banho, almoço, jantar e hora para dormir.

Para Mattos (2006), a criança e a família precisam ser ajudadas no sentido de desenvolverem novas atitudes e habilidades diante do problema e de se relacionarem entre si da forma melhor possível. Esta combinação entre psicopedagogo e a escola, envolvidos e dispostos a criar situações que estimule e auxilie o aluno hiperativo, permitirão que o mesmo se sinta amparado para superar suas dificuldades comportamentais e de aprendizagem, consequentes do Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade.

O psicopedagogo clínico atua de forma ampla, investigando e promovendo as possibilidades de mudanças sobre os processos cognitivos, emocionais e pedagógicos que podem estar dificultando a aprendizagem de seus pacientes. Na medida em que trata dos processos diagnosticados, também previne seus pacientes de sofrerem outras dificuldades pessoais decorrente dos transtornos de aprendizagem, como apontou Loville (1996 *apud* SÁ, 2013):

Adotar o enfoque clínico significa basicamente, preocupar-se com os processos inconscientes, seja numa relação, num sujeito em situação num grupo, nas instituições, seja nas sociedades quando se é sociólogo. Refere-se aos fenômenos que atuam com uma força dificilmente dominável e uma lógica própria (p. 53).

Partindo deste pressuposto, o tratamento deve estar voltado para construção do conhecimento e não para o produto final. O psicopedagogo clínico é responsável por desenvolver atividades que estimulam as funções cognitivas que não estão ativas no paciente, a partir do estudo da origem da dificuldade em aprender. Segundo Serra (2012), a Psicopedagogia Institucional é diferente da Psicopedagogia Clínica, que tem o caráter predominantemente curativo, enquanto a primeira deve ser predominantemente preventiva.

A área institucional divide-se em três formas, que são escolar, empresarial e hospitalar. O atendimento escolar tem como objetivo desenvolver habilidades e competências acadêmicas. Enquanto isso, a empresarial procura melhorar o desempenho dos profissionais, diferente da hospitalar, que colabora para o desenvolvimento

cognitivo das crianças e jovens que estão internados por longos períodos e estão afastados das escolas. Diante dessas diferentes formas de atuar do psicopedagogo, Serra (2012) ressalta que a prática pedagógica envolve o sujeito por inteiro, ou seja, deve levar em conta os aspectos orgânicos, cognitivo, afetivo, social e pedagógico.

A importância do psicopedagogo reside nas possibilidades de auxiliar na aprendizagem, no relacionamento social e afetivo do portador de TDAH, o que não ocorre com facilidade, tampouco sem a ajuda de um profissional. É o psicopedagogo quem dará orientações para os professores, com estratégias pedagógicas que satisfaçam as necessidades do aluno hiperativo e também intervindo nos obstáculos de sua aprendizagem.

QUESTÕES METODOLÓGICAS

Participaram da pesquisa seis psicopedagogos com experiência no atendimento a crianças de seis a 12 anos de idade. A Tabela 1 mostra que deles, cinco eram mulheres e um homem. Todos tinham mais de 35 anos, com formação principalmente em Pedagogia (cinco deles). O tempo de especialista variou de quatro a 15 anos (Média de 10 anos e 3 meses), e o tempo de experiência em psicopedagogia variou de dois a 12 anos (média de 6 anos e 5 meses. Entre os participantes metade desenvolve um trabalho clínico e a outra metade clínico e institucional.

Tabela 1. Caracterização dos participantes do estudo.

Nº	Iniciais	Sexo	Idade	Formação	Tempo de especialista em Psicopedago.	Tempo de trabalho em Psicopedago.	Tipo de trabalho
1	ACPT	F	35 anos	Psicologia	4 anos	4 anos	Clínico
2	IPDS	F	39 anos	Letras e Pedagogia	15 anos	2 anos	Clínico Institucional
3	JAASM	F	52 anos	Pedagogia	9 anos	2anos	Clínico
4	JCP	M	39 anos	Pedagogia	11 anos	8 anos	Clínico

5	SCOR	F	39 anos	Pedagogia	12 anos	12 anos	Clínico Institucional
6	J G S	F	36 anos	Pedagogia	11 anos	11 anos	Clínico Institucional (com Assessorias)

Fonte: elaborado pelas autoras.

Para a coleta de dados sociodemográficos (idade, sexo, formação na graduação, cursos de especialização, tempo de experiência, etc.) foi elaborado um protocolo especialmente para este trabalho e, para a coleta de dados sobre o atendimento oferecido às crianças com TDAH, foi elaborado um questionário contendo espaço para responder às questões sobre definição de TDAH e comorbidades, qual o papel do psicopedagogo no processo diagnóstico e no tratamento, a questão da medicação e a relação com outros profissionais e familiares (APÊNDICE 1).

Os participantes foram identificados via busca ativa a partir de indicações de profissionais da área. A partir da indicação, foi enviado um e-mail convidando para participar da pesquisa, explicitando os objetivos da mesma. Em anexo, foi enviado o protocolo de dados sociodemográficos com o questionário. A devolução do material preenchido significou o consentimento em participar da pesquisa. Todos os convidados participaram da pesquisa. Toda a coleta de dados ocorreu via *e-mail*.

Os dados obtidos foram organizados em planilhas, em categorias por semelhança, considerando cada uma das questões apresentadas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O conceito de TDAH dos participantes está apresentado na Tabela 2. Observa-se que a resposta mais frequente se referiu às características comportamentais presentes no TDAH, como desatenção, inquietude e impulsividade. Uma outra categoria frequente se refere à origem do transtorno, neurobiológico e de

causa genética. As demais categorias se referem ao fato de aparecer na infância e perdurar por todo o ciclo vital e, também, citam os tipos desatento, o hiperativo e o misto.

Tabela 2. Conceito de TDAH para os participantes.

Categorias	N	%
É um transtorno neurobiológico	4	25
Pode causar impactos na aprendizagem e em outras áreas como social e emocional	1	6,2
É de causa genética	2	12,5
Aparece na infância e acompanha o indivíduo por toda a sua vida	2	12,5
Caracteriza-se por sintomas de desatenção, inquietude e impulsividade	5	31,3
Há três tipos: o desatento, o hiperativo e o misto.	2	12,5
Total	16	100

Fonte: elaborado pelas autoras.

Para a questão “*O TDAH pode estar associado a outros transtornos?*”, todos os participantes responderam que sim. Com relação às quais transtornos estão associados, os mais frequentes foram ansiedade e depressão, de aprendizagem e de conduta (Tabela 3).

Tabela 3. Opinião sobre quais transtornos podem estar associados ao TDAH

Categorias	N	%
Ansiedade e depressão	5	33,3
Transtornos de aprendizagem.	5	33,3
Dislexia	1	6,7
Transtornos de conduta	4	26,7
Total	15	100

Fonte: elaborado pelas autoras.

A presença de comorbidades requer atenção dos profissionais envolvidos, como destaca a participante abaixo:

A comorbidade apresenta desafios extras para a criança, pais, educadores e profissionais, pois altera o prognóstico e as formas de tratamento. (JAASM)

Para a questão “*Qual o papel do Psicopedagogo no processo diagnóstico e no tratamento do TDAH?*”, foram elaborados dois conjuntos de categorias: a de diagnóstico e a de intervenção (Tabela

4). Na categoria de diagnóstico, a resposta mais frequente é que o mesmo deve ser feito por equipe multiprofissional. Três dos profissionais defenderam que o psicopedagogo avalia os processos relacionados à aprendizagem escolar e, destes, um destacou que também deve avaliar as questões emocionais envolvidas. Um profissional enfatizou a importância de entrevistar professores e família e um outro focou no conhecimento do desenvolvimento da criança no ambiente escolar para compor o diagnóstico da criança com TDAH.

Na categoria de Intervenção, a resposta mais frequente foi a que o papel do psicopedagogo é auxiliar a criança no controle comportamental, aumentando sua concentração e autonomia nos diferentes ambientes que frequenta, especialmente na escola. O trabalho implica em orientar pais e professores em como agir com a criança, como destacou uma participante: *“..., já que muitas famílias desconhecem os caminhos que devem ser seguidos para se chegar à prescrição e tratamento”* (IPDS).

Tabela 4. Opinião sobre o papel do Psicopedagogo no processo diagnóstico e no tratamento do TDAH.

Categorias	N	%
Diagnóstico		
Diagnóstico deve ser feito por equipe multiprofissional	3	33,33
Diagnóstico envolve avaliação psiquiátrica, psicológica, psicopedagógica e fonoaudiológica	1	11,11
A psicopedagogia avalia processos envolvidos na aprendizagem como leitura, escrita, conceitos matemáticos e funções executivas.	2	22,22
O Psicopedagogo tem o papel de avaliar a criança nos seguintes aspectos: intelectual, emocional e acadêmico.	1	11,11
No processo de avaliação realiza entrevistas com a família e com a escola.	1	11,11
No contexto escolar o psicopedagogo busca conhecer a infraestrutura da escola, o corpo docente e investigar as áreas de facilidades e dificuldades que a criança encontra, para assim, traçar seu perfil e desenvolver e planejar os atendimentos.	1	11,11
Total	9	100
Intervenção		
Intervenções são baseadas nas informações obtidas através do psicodiagnóstico.	1	11,11
São desenvolvidas estratégias com os estudantes para auxiliar a compreensão dos conteúdos acadêmicos.	1	11,11

Famílias desconhecem os caminhos que devem ser seguidos para se chegar à prescrição e tratamento.	1	11,11
São desenvolvidas estratégias para diminuir a hiperatividade e melhorar ou aumentar o tempo de concentração, estimular a autoestima do aluno	2	22,22
Orientações ao professor em como agir dentro da sala de aula	1	11,11
Trabalhar em conjunto com a família e outros profissionais que irão atender a criança.	1	11,11
No caso de intervenção o psicopedagogo busca trabalhar no aspecto comportamental da criança, a fim de reforçar mudanças de comportamentos e estimular hábitos mais saudáveis.	1	11,11
O objetivo é fazer com que a criança encontre formas de lidar com determinadas situações de forma mais segura, incluindo sua relação com a família e colegas da escola, bem como com os professores. A autonomia é uma das principais consequências desse processo.	1	11,11
Total	9	100

Fonte: elaborado pelas autoras.

Quanto às fases do atendimento de psicopedagogos em resposta à questão *“Descreva as fases do seu atendimento com crianças com TDAH”*, identificou-se três fases do atendimento: diagnóstico, devolutiva e intervenção (Tabela 5). No diagnóstico, a categoria mais frequente foi a anamnese realizada com os pais e, em seguida, a obtenção de dados com os pais e, por fim, as atividades realizadas com as crianças: entrevista, observação e testagens.

A categoria devolutiva implicou em oferecê-la para os pais e para a escola. Na psicopedagogia institucional, a devolutiva deve ser dada aos agentes que trabalham diretamente com as crianças para o desenvolvimento de um plano a ser desenvolvido na escola. Na terceira categoria, a intervenção é composta por subcategorias que descrevem estratégias para estimulações específicas, orientação de pais e professores. Apenas uma das participantes relatou sucintamente as etapas: *“Acolhimento, avaliação e intervenção”* (JCP).

Tabela 5. Fases do atendimento com crianças com TDAH.

Categorias	N	%
Diagnóstico		
A primeira etapa é a anamnese realizada com os pais.	4	36,36
São aplicados testes, usando uma atividade, jogo, para medir o grau de atenção e compreensão da criança.	2	18,18
No processo de avaliação é importante obter dados também com a escola e todos os profissionais envolvidos.	3	27,28
Após a avaliação é feito o encaminhamento para os demais profissionais quando necessário	1	9,09

Avaliação por equipe Multidisciplinar	1	9,09
Total	11	100
Devolutiva		
Depois da devolutiva com os pais e apresento o plano de intervenção.	1	33,3
Devolutiva para a família e escola	1	33,33
No atendimento institucional, após a devolutiva do diagnóstico a escola e agentes escolares recebem a devolutiva e a criança passa a fazer parte de um grupo para intervenção	1	33,4
Total	3	100
Intervenção		
Traçar algumas estratégias de trabalho, visando trabalhar a atenção e compreensão da criança.	1	33,33
Estimulação específica para a dificuldade encontrada (leitura, escrita, cálculo), treino cognitivo para atenção e concentração (da seletiva até sustentada)	1	33,33
Orientações aos familiares, equipe escolar caso esteja na escola e reuniões com demais profissionais que atendam esse aprendiz	1	33,4
Total	3	100

Fonte: elaborado pelas autoras.

A questão *“Quais estratégias utilizadas por você no trabalho com crianças com TDAH, visando melhorar a prontidão para aprendizagem escolar, na faixa etária de 6 a 12 anos de idade?”* resultou em duas categorias: com foco no conteúdo e nas estratégias. A categoria sobre conteúdo descreve materiais que servem para desenvolver dificuldades específicas das crianças com TDAH e para o estabelecimento de rotinas. A categoria sobre estratégias sugere, principalmente, reavaliações sistemáticas, desenvolvimento de atividades motivadoras que aumentem o envolvimento social e desenvolvam as habilidades em defasagem (Tabela 6).

Tabela 6. Estratégias utilizadas no trabalho com crianças com TDAH.

Categorias	N	%
Com foco no conteúdo		
Utiliza o Piafex para desenvolver as funções executivas	1	20
Utiliza o próprio material escolar do cliente para desenvolver estratégias que auxiliem na compreensão dos conteúdos	1	20
Utiliza uma bateria de atividades como intervenção para afasias, percepções, praxias, discriminações, relações, atenção, memória, coordenação, integração, gnosia, leitura e quantificação	1	20
Trabalhar com as habilidades sociais	1	20

Desenvolver a autonomia	1	20
Total	5	
Com foco nas Estratégias		
Feedbacks e apontamentos sobre o progresso ou dificuldade a cada sessão.	1	14,3
Reavaliação das competências estimuladas a cada 6 meses.	1	14,3
Aula práticas, objetivas e dinâmicas, prendem a atenção da criança e possibilitam o aprendizado	1	14,3
Constrói recursos que promovem a organização da rotina diária e de estudos	2	28,5
Conhecimento da criança, da sua realidade com a família e a escola	1	14,3
Conhecer aspectos que lhe trazem segurança / insegurança; coragem / medo; prazer / tédio.	1	14,3
Total	7	100

Fonte: elaborado pelas autoras.

A questão 6 se refere à medicalização de crianças com TDAH. Observa-se que nas respostas, há posições favoráveis à medicalização - desde que com aprovação de equipe multiprofissional -, mas há também críticas ao seu uso indiscriminado. Observa-se que prevalecem respostas que alertam para a necessidade de um planejamento de ações associado à medicalização. Todavia, há casos que prescindem da medicalização. Alertam que é preciso cautela (Tabela 7). Um participante faz uma análise interessante sobre a expectativa equivocada do medicamento.

“É certo que muitos profissionais e famílias vislumbram a medicalização como “salvadora” de todo processo e, a utilizando o aprendiz irá hiperfocar e, assim, não será necessário intervenções com profissionais e ajustes no âmbito familiar e acadêmico. Há até uma fala comum nas escolas onde “doma-se o leão” colocando a medicação na caixa d’água. Uma triste cena recorrente ainda no final de 2020”. (JGS)

Tabela 7. Opinião sobre a medicalização das crianças com TDAH.

Categorias	N	%
Medicalização deve ser muito bem avaliada pela equipe multiprofissional .	2	14,28
Medicalização deve incluir a família no processo de decisão.	1	7,14
Medicalização, há benefícios e efeitos colaterais	1	7,14
Há casos em que a medicação é necessária, quando afeta diversas áreas e as intervenções realizadas não estão obtendo resultados positivos.	3	21,76
Crianças que respondem bem as intervenções multidisciplinares e podem se desenvolver sem o uso da medicação.	2	14,28
O psicopedagogo precisa ter empatia e habilidade para articular as necessidades da criança, da escola e expectativas/ resistência	1	7,14

da família.		
Antes de partir para a medicalização deve se usar outros métodos de ensino	1	7,14
Não há necessidade de medicar todos os casos de TDAH.	1	7,14
Está acontecendo uma banalização em medicamentos, pois crianças que não necessitam de medicação estão sendo medicadas e atrapalhando seu desenvolvimento.	1	7,14
A medicação está chegando primeiro nas crianças do que estratégias e regras que poderiam ajustar anteriormente.	2	14,28
Total	14	

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Para a questão *“Há o envolvimento de outros profissionais e pais no seu atendimento? Caso sim, como ele acontece?”*, cinco dos seis participantes responderam que outros profissionais e pais se envolvem no seu atendimento. O participante que disse que não há envolvimento, também não fez comentários a respeito. Os demais ressaltaram a importância do atendimento multiprofissional e da troca de informações entre eles, como mostra a Tabela 8. Um ponto a ser destacado é a importância dada à participação da família. E, para resumir os resultados da questão, há que se ressaltar a fala da participante J.G.S.: *“Não vejo sucesso no desenvolvimento do aprendiz se todos que o assessore não estejam ativos na busca pela evolução, cada qual cumpre seu papel de suma importância”* (JGS).

Tabela 8. Opinião sobre o envolvimento de outros profissionais e pais no atendimento.

Categorias	N	%
O envolvimento da família é fundamental para o prognóstico do caso	1	10
Durante o acompanhamento, o atendimento aos pais é feito com o objetivo de acolhimento	1	10
A discussão com outros profissionais também é necessária para um melhor entendimento do caso e uma atuação mais eficaz. Reuniões de equipe são realizadas periodicamente para discussão dos casos.	1	10
Nosso papel no ambiente escolar é imprescindível, principalmente nas articulações, orientações, avaliação e direcionamentos para diagnósticos e posterior intervenção coletiva	1	10
São conversas quinzenais ou semanais, conforme a necessidade. Esses encontros acontecem para criarmos estratégias em parceria para melhor desenvolvimento da criança seja na escola ou no contexto familiar.	1	10
A psicopedagogia visa o tripé: criança, família e escola. Os pais e a escola fazem parte do todo processo, da avaliação até a alta da criança.	1	10

O psicopedagogo sempre busca o contato com os outros profissionais que atendem a criança.	1	10
Não faço intervenção sem o apoio da família e também de outros profissionais caso tenham, bem como escola ou universidade se em idade escolar.	1	10
Com escolas e profissionais fazemos reuniões a cada 2 meses e sempre em comunicação via contato telefônico, e-mails.	1	10
Com a família as orientações são recorrentes, semanais caso tenha alguma intervenção necessária na casa do aprendiz ou sempre que necessário.	1	10
Total	10	100

Fonte: elaborado pelas autoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo pretendeu descrever como psicopedagogos caracterizam o TDAH e como desenvolvem seu trabalho junto a essa população. Os pedagogos descreveram a criança com TDAH de acordo com os manuais e a literatura da área (QUEVEDO; SILVA; NARDI, 2014; LOUZÃ NETO, 2009; SILVA, 2009; THE BLOKEHEAD, 2015), em termos de excessos comportamentais como desatenção, inquietude e impulsividade, citando também os tipos desatento, o hiperativo e o misto. Se referiram à causa como neurobiológica e com possibilidade de perdurar por todo o ciclo vital.

O psicopedagogo surge como um apoio aos pais e professores no tratamento com crianças portadoras de TDAH, que podem ser utilizados em casa e em sala de aula, e que os mesmos devem ter bastante paciência e persistência para lidar com esse transtorno, pois se já não é fácil para eles lidar com o transtorno, imagina para a criança que o possui.

Segundo Rohde e Benczik (1999), a criança sente-se triste, irritada e confusa porque sabe que às vezes as pessoas ficam cansadas dela. Com o acompanhamento de um psicopedagogo, essa visão sobre a criança em relação a suas dificuldades de aprendizagem pode melhorar bastante. É de extrema importância a participação do psicopedagogo nesse processo, pois esse profissional pode, de maneira bem objetiva, mostrar novos caminhos a pais e professores, conduzindo a novas metodologias a serem aplicadas nesses casos.

Portanto, é essencial que todos possuam uma relação de parceria (Equipe multidisciplinar), pois conversam entre si procurando agir da melhor maneira possível ajudando na dificuldade da criança.

REFERÊNCIAS

ALVES, D. V. **Psicopedagogia: avaliação e diagnóstico**. Vila Velha: ESAB – Escola Superior Aberta do Brasil, 2007.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders**, Fifth Edition (DSM-V). Arlington, VA: American Psychiatric Association, 2013.

ARAÚJO FILHO, D. **Hiperatividade**. Petrópolis: Gente, 2003.

BENCZIK, E. B. P. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: atualização diagnóstica e terapêutica**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

BOSSA, N. A. **A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. Porto Alegre: Artes médicas, 2000.

CALIMAN, L. V. Notas sobre a história oficial do transtorno do déficit de atenção/hiperatividade TDAH. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 30, n. 1, p. 46-61, 2010.

CHAMAT, L. S. J. **Técnicas de intervenção psicopedagógica**. São Paulo: Vetor, 2008.

CYPEL, S. **Déficit de atenção e hiperatividade e as funções executivas: atualização para pais, professores e profissionais da saúde**. 3. ed. São Paulo: Lemos Editorial, 2007.

GOLDSTEIN, S.; GOLDSTEIN, M. **Hiperatividade: como desenvolver a capacidade de atenção da criança**. 3. ed. São Paulo: Papyrus, 1996.

HORA, A. F. *et al.* A prevalência do transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH): uma revisão de literatura. **Psicologia**, Lisboa, v. 29, n. 2, p. 47-62, dez. 2015.

LOUZÃ NETO, M. R. **TDAH ao longo da vida: transtorno de déficit de atenção/ hiperatividade**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2009.

MARQUES, A. M. Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH): contribuições das técnicas corporais na clínica psicopedagógica. **Constr. Psicopedag.**, São Paulo, v. 20, n. 21, p. 74-89, 2012.

MATTOS, P.; BOURBON, S.; FIEL, L. **Educação infantil a criança e o TDA/H** – Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade. Viçosa-MG, 2006.

MATTOS, P. **Entrevista no programa De frente com Gabi** em 5 de setembro de 2010. Disponível em:
<<http://www.youtube.com/watch?v=rIGRxns7q2k>>. Acesso em: 01 dez. 2020.

NEVES, M. A. M. Psicopedagogia: um só termo e muitas significações. 21. ed. São Paulo: **Revista da ABPp**, v. 10, n. 10, 1991.

OLIVEIRA, D. B.; RAGAZZO, A. C. S. M.; BARRETO, N. M. P. V.; OLIVEIRA, I. R. Prevalência do transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) em uma Escola pública da cidade de Salvador, Bahia, **Rev. Ciênc. Méd. Biol.**, Salvador, v. 15, n. 3, p. 354-358, set./dez. 2016.

QUEVEDO, J.; SILVA, A.G.; NARDI, A.E. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: teoria e clínica**. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2014.

ROHDE, L. A.; BENCZIK, E. B. P. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: o que é? Como ajudar?** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

ROHDE, L. A.; HALPERN, R. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: atualização. **J. Pediatr**, v. 80, 2 Supl., p. 61-70, 2003.

SÁ, M. S. M. M. (org.) **Introdução à psicopedagogia**. 3.ed. Curitiba: IESDE, 2013

SERRA, D. C. G. **Teorias e práticas da psicopedagogia institucional**. Curitiba: IESDE, 2012.

SILVA, A. B. B. **Mentes Inquietas: TDAH - desatenção, hiperatividade e impulsividade**. Editora do Autor, 2009.

THE BLOKEHEAD. **TDAH em adultos** - como reconhecer e lidar com adultos que sofrem de TDAH em 30 passos simples, Editora Babelcube, 2015.

TOPAZEWSKI, A. **Hiperatividade: como lidar?** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

APÊNDICES

APENDICE 1- Instrumento de coleta de dados- Psicopedagogos

1ª O que é o TDAH para você?

2ª O TDAH pode estar associado a outros transtornos? Quais?

3ª Qual o papel do Psicopedagogo no processo diagnóstico e no tratamento do TDAH?

4ª Descreva as fases do seu atendimento com crianças com TDAH.

5ª Quais estratégias utilizadas por você no trabalho com crianças com TDAH, visando melhorar a prontidão para aprendizagem escolar, na faixa etária de 6 a 12 anos de idade?

6ª Crianças com TDAH tem sido intensamente medicalizadas. Como você vê esta questão?

7ª Há o envolvimento de outros profissionais e pais no seu atendimento? Caso sim, como ele acontece?

A CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: APONTAMENTOS TEÓRICOS

Patrícia Tiemi Hashimoto
Eder Pires de Camargo

INTRODUÇÃO

É impossível mencionar a decisão do tema deste artigo sem falar de minha história, pois possuo Deficiência Visual (DV), mais especificamente Baixa Visão, causada por má formação do nervo óptico. Fui uma criança que recebeu todo apoio possível nos aspectos educacionais, frequentando atendimento de estimulação precoce quando era pequena, fui aluna de sala de recursos de forma complementar ao ensino regular dos sete aos 16 anos e minha família não media esforços para que eu tivesse em mãos os melhores materiais que estavam ao nosso alcance.

Ao finalizar o Ensino Médio, cursei Pedagogia na Faculdade de Filosofia e Ciências, *Campus* da UNESP de Marília e depois fiz meu primeiro curso de especialização, a de Psicopedagogia. Em 2018 passei no concurso nos cargos de professor de Educação Especial e professor de escola de Educação Infantil de uma cidade do interior paulista.

Infelizmente não pude continuar exercendo os dois cargos a partir do início de 2019, mas os oito meses que trabalhei como professora de turma do ensino regular me possibilitou atuar com crianças de 2 a 5 anos de idade. Entre todos os alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE), tive o privilégio de atender um menino e uma menina que possuíam quatro e cinco anos de idade, ambos com cegueira.

Desta forma, ao estudar e trabalhar na área da Educação e levando em consideração a minha história de vida e a interação com outras pessoas com DV, o meu interesse por estudar o processo de ensino-aprendizagem daquele que possuem defasagens no campo visual me fizeram refletir que há bastantes estudos com relação aos recursos utilizados com este público, porém sem a devida formação e sem o fazer docente reflexivo e participativo, que certamente afetará o desenvolvimento enquanto ser humano.

Definição de Deficiência Visual

A Deficiência visual (DV), segundo o modelo médico, é um déficit sensorial quanto ao uso da visão. A classificação legal da DV está presente no Decreto Nº 5.296, 5º artigo, §1º, que diz que

(...) deficiência visual: cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60º; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores.

Outra classificação muito utilizada é a descrita pelo CID-10, em que, segundo Ferroni (2012, p.12)

A concepção Clínica é baseada nas definições da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-10), cujos parâmetros usados para classificação de baixa visão e cegueira contemplam valores de uma escala que mede acuidade visual e uma escala que mede campo visual. Acuidade visual diz respeito à distância que uma pessoa pode enxergar e campo visual diz respeito a amplitude do campo de visão. De acordo com o CID-10, serão consideradas pessoas com baixa visão, ou visão subnormal, aquelas que possuem acuidade visual menor que 6/18 metros e igual ou maior que 6/60 metros, corrigida no melhor olho e campo visual entre 20 e 50 graus. Serão consideradas cegas as pessoas que tiverem acuidade visual menor que 6/120 metros corrigida no melhor olho ou que tenham perda de campo visual indicando uma amplitude de área menor do que 20 graus no melhor olho com a melhor correção óptica (FERRONI, 2012, p. 12).

A acuidade representada por frações demonstra que uma pessoa tem um sistema visual íntegro que visualiza um objeto a 120 metros de seu rosto; outra é considerada cega por enxergar o mesmo objeto a 6 metros de distância.

O currículo da Educação infantil

No final do ano de 2017 foi publicada a Resolução CNE/CP nº 2, publicando a Base Nacional Comum Curricular. Assim, neste momento estamos em transição curricular, pois a Educação Básica é de responsabilidade majoritária do Estado e dos Municípios, portanto, as Secretarias teriam até dois anos para a elaboração de suas matrizes curriculares com base neste novo documento. Desta forma, os órgãos que se utilizaram de todo período disponibilizado para elaboração do novo currículo tiveram sua implementação não realizada devido ao período de isolamento social e trabalhos à distância causados pela pandemia do novo Coronavírus.

Segundo as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), as escolas devem promover: “A acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação.” (p. 20). Este documento preconiza a valorização da diversidade, promoção da autonomia, o contato com diversos gêneros textuais, a arte em suas variadas formas, conhecimento de elementos de diversas culturas e obtenção de noções de espaço e tempo.

Entre os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do campo “*O eu, o outro e o nós*” da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), destaca-se a demonstração de empatia para com o próximo e atitudes de solidariedade, pontos que são fundamentais para o bom desenvolvimento tanto de quem possui deficiência, quanto de quem não possui. De modo geral, nesse novo documento norteador do currículo escolar também são enfocadas as variadas experiências, manipulando texturas, comparando e classificando

objetos e figuras, recontando fatos ocorridos e histórias que se ouviu, brincando de diversas maneiras, entrando em contato com artes através do teatro, música, desenho e escultura.

Em ambas as matrizes curriculares não há um grande enfoque na pessoa com deficiência, mas, como podemos perceber, com a diversidade de vivências que é preconizada e a qualidade das interações, estaremos promovendo algo que se aproxima do desenho universal de aprendizado, definido na Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) como: desenho universal: concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva.

Diante do exposto, este estudo qualitativo teve por objetivo descrever a educação de crianças com Deficiência visual na Educação Infantil a partir de uma revisão narrativa da literatura.

QUESTÕES METODOLÓGICAS

Esta pesquisa é um estudo bibliográfico do tipo qualitativo, a partir de estudos de livros e documentos diversos. Segundo Corrêa (2018), é um tipo de pesquisa que pode ser o único meio de investigação dependendo dos objetivos traçados ou então uma associação com outros tipos de estudo.

É importante que saibamos o que a literatura científica tem a nos dizer, buscando compreender a que nível estamos sobre um determinado assunto para que, aliando a ciência ao cotidiano de nossas vidas, possamos buscar melhorias.

No caso deste trabalho, busca-se compreender a educação de crianças com Deficiência visual na Educação Infantil, considerando que esta é a primeira etapa de escolarização e início de experiências sociais e culturais, havendo aquisição do conhecimento historicamente adquirido com maior intensidade do que em seu ciclo familiar.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados serão apresentados em itens, abrangendo os pontos principais que discutem a relação importante sobre a Educação Infantil e a Deficiência visual.

O trabalho do professor na Educação infantil com alunos com deficiência visual

Oliveira e Soriano (2014) *apud* Brandão e Ferreira (2013) mencionam em seu artigo que o professor da sala comum deve atuar realizando pequenas adequações para melhor atender o aluno com baixa visão ou cegueira: o tempo de execução das atividades, aumentar o nível de ajuda em comparação aos demais alunos, o grau de dificuldade da proposta, forma de instruir o aluno e a maneira de executar as atividades. Outro aspecto que as autoras relatam é a importância dos professores, na medida do possível, utilizar os mesmos materiais com toda a turma e jamais isentar o educando com DV dos momentos de aprendizagem.

Na Dissertação de Mestrado de Carolina Almeida (2015), três professores de Educação Infantil que possuíam alunos com DV em suas turmas foram entrevistados. Por dois deles foi relatado que não havia nenhuma diferenciação do trabalho com a criança com DV, pois consideravam as crianças ativas, que se movimentavam, que brincavam e interagiam com músicas. A terceira educadora enfatizou que contornava desenhos com canetinha e utilizava de caderno com pauta ampliada. Os três profissionais entendiam que seus alunos estavam acompanhando os demais da turma e não recebiam maiores subsídios, pois os mesmos não solicitavam aos seus superiores e pensavam que caso solicitassem, seriam atendidos.

Estes aspectos levam a crer que a percepção para com estas crianças está reduzida, ou possivelmente para com todos os alunos que estão em contato, pois é mencionado o lúdico, a interação

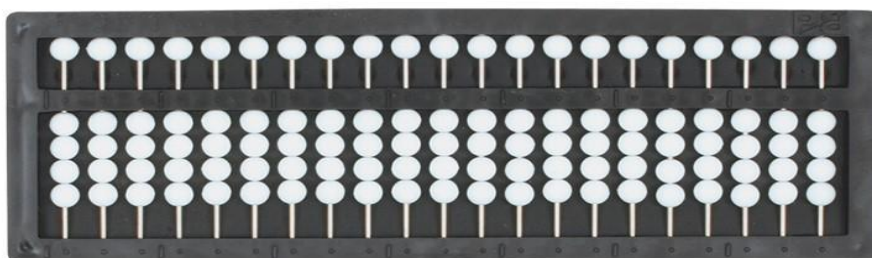
musical sem um olhar apurado, onde são procuradas as qualidades das interações e a mediação dos momentos escolares. Por outro lado, a falta de menção da ludicidade e a preocupação com a alfabetização demonstrada por um dos participantes também não é o ideal.

Aprendizagem de raciocínio lógico e matemático

A pessoa com deficiência visual aprende a calcular com um recurso de origem japonesa chamado “**soroban**”. Este recurso é fundamental, pois facilita o raciocínio das operações sem a necessidade de guardar todas as informações na memória e correndo o risco de se perder no meio do processo.

É um recurso de tecnologia assistiva, em geral utilizado por pessoas cegas e com baixa visão, que serve para efetuar cálculos de forma manual, podendo ser feito de plástico ou madeira. Possui formato retangular com uma régua horizontal, denominada como régua de numeração, que o divide em duas partes: parte inferior mais larga e parte superior mais estreita. A régua de numeração é presa, horizontalmente, às laterais direita e esquerda do soroban, transpassada por eixos (hastes metálicas) na vertical, que vão da borda superior a inferior, onde estão fixadas as contas (TEIXEIRA, 2019, p.88).

Figura 1. Imagem de um Soroban.



Fonte: Shopping do Braille.⁵

⁵ Disponível em:
https://shoppingdobraille.com.br/wpcontent/uploads/2017/06/SOROBAN__55891_zoom__60508_zoom.jpg.

Os números são representados da seguinte forma, da direita para a esquerda: unidade, dezena e centena, unidade de milhar, dezena de milhar e centena de milhar, assim sucessivamente. As contas superiores representam o número cinco, por exemplo, a conta superior da direita representa cinco unidades, ao seu lado cinco dezenas, etc. Ou seja, para representar o número seis, eu desço a conta da parte superior direita e subo uma conta do mesmo eixo. Caso eu queira representar o número 90 eu utilizo o segundo eixo da direita, descendo a bolinha que representa cinco dezenas e subo as outras quatro contas da parte de inferior.

Margareth Teixeira (2019, p.87) relata a oficina de ensino de soroban oferecida no Instituto Benjamin Constant. Nesta oficina estão presentes alunos do Ensino Fundamental, mas são descritos pré-requisitos importantes para aprender matemática, os quais muitos quando vão até o Instituto ainda não estão consolidados. Alguns destes pré-requisitos são: relação número-quantidade, domínio da lateralidade e saber ler e escrever números no soroban. Tais pré-requisitos são simples, mas exigem um trabalho árduo por parte dos educadores, pois o algarismo quatro é composto por quatro contas; o cinco por apenas uma, já o seis são duas bolinhas utilizadas.

Desta forma, é de extrema importância que haja a utilização e a manipulação do recurso desde cedo para que se familiarize e assimile os conceitos. Brincadeiras que reforçam conhecimentos espaciais também serão muito úteis.

A aprendizagem do Braille

Muitos teóricos e os próprios documentos normativos da Educação Infantil deixam claro que na etapa de escolarização infantil não há a exigência de alfabetizar as crianças, priorizando o lúdico e as vivências em grupo. Entretanto, não há como negar que é um processo de aprendizagem, pois desde pequenos estão inseridos

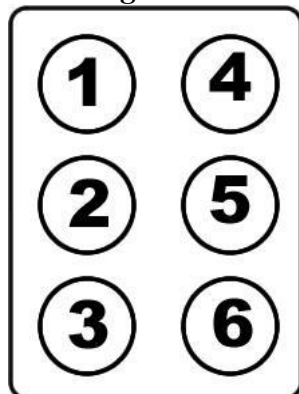
neste mundo letrado, percebem os mais velhos ler e escrever e começam a se interessar. Por este motivo, há a mediação para o aprendizado da escrita do nome, a conhecer as letras, realizar pseudoleitura, ouvir histórias e a realizar escrita coletiva com a turma tendo o professor como escriba.

Todavia, as crianças com deficiência visual precisam de um acompanhamento mais próximo, realizando estimulação do resíduo visual para quem possui baixa visão e aprimoramento das habilidades táteis para ambos, especialmente para quem possui cegueira. Lembrando que não há regras do que deve ser trabalhado com este público, cada indivíduo possui suas necessidades e histórico de vida, pois não é a acuidade visual que define as condutas com eles, e sim a visão funcional e suas particularidades.

Criado por Louis Braille, o braille é um sistema de código de leitura e escrita utilizado pelas pessoas com cegueira. Trata-se da combinação de 63 pontos que representam as letras, números e demais símbolos. A combinação dos pontos no processo de leitura é obtida pela disposição de seis pontos, organizados espacialmente em duas colunas verticais com três pontos cada de uma cela chamada cela braille.

Veja a seguir a composição da cela braille, a qual é apresentada inicialmente em tamanhos ampliados, em materiais diversificados como plástico, EVA ou madeira para que haja melhor compreensão por parte da criança.

Figura 2. Imagem da cela braille.



Fonte: <https://www.simbolos.net.br/wp-content/uploads/2015/08/cela-braille.jpg>.

Nascimento e Vestes (2019) descrevem a estimulação pré-alfabetização em Braille, estimulando a sensibilidade tátil da criança. No Instituto Benjamin Constant, *locus* da pesquisa das autoras, são trabalhados os seguintes aspectos: distinção de diferentes formas, percepção de diferenças e semelhanças, compreensão de oposições, adquirir conceitos com relação à posição e distância. É imprescindível que a criança adquira esses conceitos, pois toda a escrita é composta por seis pontos, desta forma, existem caracteres semelhantes e ou com posição espelhada, um mínimo detalhe que seja já transforma uma letra em outra. Veja a formação do alfabeto na figura a seguir.

Figura 3. Imagem do alfabeto Braille

a	b	c	d	e	f	g	h	i	j
k	l	m	n	o	p	q	r	s	t
u	v	x	y	z	ç	é	á	è	ú
â	ê		ô	@	à		ü	õ	w
,	;	:	/	?	!	=	"	*	'
í	ã	ó	Sinal de número	.	-		Sinal de letra maiúscula		'

Fonte:

https://www.researchgate.net/profile/Leandro_Hupalo2/publication/331388984/figure/fig6/AS:731090696278020@1551317013554/Figura-1-Alfabeto-Braille-Fonte-PROFESSORA-Seli-Flesch-Blog-sd.png

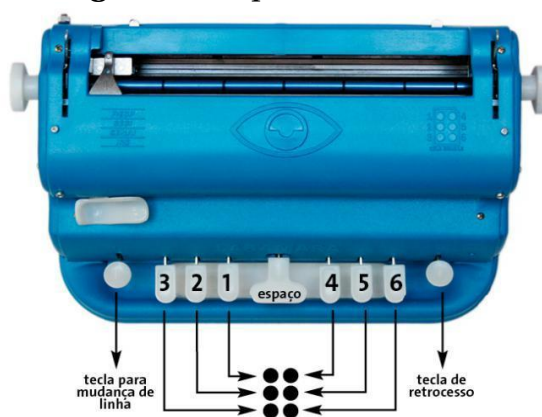
Como se pode ver, a letra E é a letra I espelhada e o X é parecido com o G e, portanto, sem adquirir os conceitos mencionados acima, não é possível alfabetizar-se. Assim, a Educação Infantil é fundamental para que a criança aprenda a ler e escrever, pois sem saber o que é direita, esquerda, em cima, embaixo e aprimorar sua atenção e concentração, sua aprendizagem será dificultada.

A manipulação de recursos de escrita braille também é fundamental, pois, embora de modo geral não seja requisitado que leiam e escrevam, pois ainda estão na Educação Infantil, é preciso que se familiarizem com eles. Os recursos de escrita braille mais utilizados são a máquina braille e o conjunto do reglete e do punção.

O reglete e o punção são dois instrumentos utilizados conjuntamente. O reglete trata-se de uma prancheta com um tipo de régua plástica ou metálica com vários pequenos orifícios, formando linhas de celas braille, já o punção é um pequeno objeto com extremidade pontiaguda para que possam ser perfurados os pontos que formam as letras, números e demais símbolos. Este recurso é o mais acessível, pois o investimento para adquiri-lo é baixo. Todavia, segundo Bruno (2006), para usá-lo corretamente é preciso ter a coordenação motora bem desenvolvida, o que não é esperado para a faixa etária que enfocamos no momento.

A máquina Perkins é uma máquina de datilografia braille que permite uma escrita mais rápida, é um recurso mais atrativo para as crianças em comparação aos materiais mencionados acima e, por este motivo, deve estar presente desde cedo na vida de quem utilizará deste meio de escrita.

Figura 4. Máquina Braille



Fonte: shopping do Braille.⁶

⁶ Disponível em: https://shoppingdobraille.com.br/wp-content/uploads/2017/06/Maquina_Braille_Nacional__59661_zoom__02037_zoom.jp

Os recursos de Tecnologia Assistiva e os alunos com Deficiência Visual

Como vimos anteriormente, o soroban é um recurso de tecnologia assistiva de cálculo utilizado pelas pessoas com DV. Os instrumentos de escrita como a máquina Perkins ou o reglete com punção também são. Porém, há uma infinidade de recursos que auxiliam o aprendizado de quem possui cegueira ou baixa visão, que vão desde um jogo da memória de texturas, até computadores e outros recursos de alto custo. Tais recursos são fundamentais, pois potencializam a aquisição de conhecimento por parte do alunado.

Oliveira (2014) revela em seus estudos que os docentes da Educação Infantil encontram diversos problemas com falta de materiais adequados, não havendo livros com escrita Braille e caracteres ampliados, condições físicas e de iluminação precárias, a falta de recursos gráficos e de desenho em alto relevo e a disponibilidade de recursos digitais.

A insuficiência de formação para atuar com crianças público alvo da educação especial (PAEE) também influencia na dificuldade com este alunado, pois há diversos materiais que podem ser confeccionados facilmente. Entretanto, não há como negar que a estrutura educacional precariza o trabalho docente como um todo, pois faltam diversidade e qualidade de materiais a todos, assim como estruturação dos ambientes escolares e de oportunidades de vivências.

Uma escola com oficinas variadas e com cantos de aprendizagem potencializa o aprendizado de quem possui e não possui deficiência, mas nas escolas públicas há mais turmas do que o ideal. Por isso, em muitas instituições públicas que acolhem crianças de 0 a 6 anos precisam que metade dessas crianças esteja no parque e/ou qualquer lugar que se possa aproveitar, tendo um educador e seus educandos, que manipulam os mesmos legos, as mesmas massinhas de modelar e os mesmos brinquedos mal

conservados todos os dias, pois ter que transportar os materiais de um ambiente ao outro ou que espalhar os objetos dos grandes baldes encontrados no local (que muitas vezes também estão destruídos), fica difícil contemplar as crianças com DV se na realidade nenhuma é bem atendida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente, estamos em um momento de desvalorização da pesquisa sobre a educação de pessoas com Deficiência Visual. Parte desta desvalorização se dá ao fato das universidades formarem professores generalistas e terem abandonado as habilitações de áreas.

Na UNESP de Marília, *campus* onde me graduei, a área da Educação Especial é muito forte e havia habilitações formadoras de professores de alunos com Deficiência Visual, Deficiência Física, Deficiência Intelectual e Deficiência Auditiva. Com uma normativa do Estado no ano de 2006, essas habilitações foram extintas e, principalmente a área que estuda a educação de quem possui baixa visão ou cegueira perdeu espaço. As demais áreas sofreram menos por haver no *campus* os cursos de Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional, áreas que se integram ao âmbito educacional.

As poucas pesquisas encontradas estão focadas especialmente no uso de tecnologias, as quais são importantes, mas acima de tudo, precisamos de qualidade de relações humanas. Poucos estudos abordam a criança com Deficiência Visual, e quando acontece, há uma observação no caráter clínico ou de interação adulto-criança, não investigando as dificuldades e benefícios encontrados no âmbito escolar.

Quando encontradas pesquisas que investigam a aprendizagem de quem possui cegueira ou baixa visão, o foco estava no Ensino Fundamental II em diante, o que é admirável, pois muitos professores desta etapa de escolarização são mediadas por pessoas que tiveram pouca formação docente e há muito conhecimento

técnico do conteúdo a ser ensinado. Todavia, parte dos problemas enfrentados pelos adolescentes seriam sanados ou amenizados com uma boa acolhida desde o berçário, sendo bem estimulado e tendo um bom acompanhamento no que diz respeito ao desenvolvimento de suas habilidades e de sua aprendizagem. Assim, com uma Educação Infantil de qualidade a este público, é possível a qualidade e vida como um todo.

A inclusão de crianças com deficiência visual em creches e pré-escolas, que são os espaços de socialização e cultura por excelência, em conjunto com a família, poderão desempenhar importante papel no processo de desenvolvimento, aprendizagem e participação social dessas crianças. A inclusão e educação precoce são fatores preciosos não apenas para otimização do potencial de aprendizagem das crianças com deficiência visual, mas são capazes de romper com a visão mítica, discriminatória e carregada de preconceito acerca das possibilidades das pessoas com deficiência visual (BRUNO, 2006, p.12).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C. **Relato de professores da educação infantil sobre suas práticas com alunos com deficiência**. Dissertação de Mestrado em Educação Especial, São Carlos, UFSCar, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/7887>>. Acesso em: 21 Mai. 2021.

BRASIL. **Decreto Nº 5.296**, de 2 de Dezembro de 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 30 Mai. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 21 Mai. 2021.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil**. Brasília, MEC/Secretaria da Educação Básica, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf>. Acesso em: 02 Jun. 2021.

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). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 10 Mai. 2021.

BRUNO, M. M. G. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão - dificuldades de comunicação sinalização - deficiência visual**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. 81p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/deficienciavisual.pdf>>. Acesso em: 21 Jun. 2021.

CORRÊA, L. M. **Metodologia Científica: Para trabalhos acadêmicos e artigos científicos**. Independently Published, 2018.

NASCIMENTO, U, F; VESTES, M, P. O ensino do Sistema Braille como atividade complementar no Instituto Benjamin Constant. In: GOMES, M, O; RANGEL, F, A (Org). **A escolha que somos: práticas e vivências pedagógicas em deficiência visual**. Rio de Janeiro, Instituto Benjamin Constant, 2019. Disponível em: <http://www.ibc.gov.br/images/conteudo/livros/miolos_livros/AEscolhaQSomos_FINAL_.pdf>. Acesso em: 25 Mai. 2021.

OLIVEIRA, F, I, W. Recursos de Tecnologia Assistiva para alunos com Deficiência Visual: com a palavra alguns professores de Educação Infantil. In COLVARA, L, D; OLIVEIRA, J, B, B. **Os processos de interação na escola e educação inclusiva**. São Paulo, Cultura Acadêmica, 2015.

OLIVEIRA, F. I. W; SORIANO, K, R. . O trabalho colaborativo entre o professor da sala comum e o professor especialista na educação infantil de crianças com deficiência visual. **Revista Polypohnia**, v. 25, p. 295-310, 2015. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/sv/article/view/38236>>. Acesso em: 21 Mai. 2021.

TEIXEIRA, M, O. Atividade complementar na escola do IBC com o uso do Soroban: perspectivas teóricas e práticas. In: GOMES, M, O; RANGEL, F, A (Org). **A escolha que somos: práticas e vivências pedagógicas em deficiência visual**. Rio de Janeiro, Instituto Benjamin Constant, 2019. Disponível em: <http://www.ibc.gov.br/images/conteudo/livros/miolos_livros/AEscolhaQSomos_FINAL_.pdf>. Acesso em: 21 Mai. 2021.

PEDAGOGIA WALDORF E A ARTE INCLUSIVA

José Augusto Lara
Eliane Patrícia Grandini Serrano

INTRODUÇÃO

Os desafios da docência impõem ao professor uma constante busca de si e da docência. Paulo Freire, ao analisar a educação do Brasil, propõe o processo educativo como um constante fazer e refazer-se entre educandos e educadores no sentido de desenvolver uma consciência crítica e transformadora da realidade. Diferentemente da hierarquia tradicionalmente aceita “do que sabe” - detentor do conhecimento -, e do que “não sabe” - não detém o conhecimento -, e o processo de ensino caracterizado como depósitos realizados pelos professores nos alunos, simbolizados por vasos vazios cuja função é armazenar, arquivar, memorizar conteúdos neutros, muitas vezes alijados do cotidiano discente. É o que a teoria freiriana denomina de educação bancária, na qual

O “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber, Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão - a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (FREIRE, 1987, p. 33).

Essa educação forma um aluno disciplinado, quieto, pouco criativo, pouco questionador - não há saber real, já que “[...] só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros” (FREIRE, 1987, p.33).

Poucas mudanças efetivas parecem ter ocorrido ao panorama pontuado por Freire em 1968 (ou 1974 na edição brasileira), sobre isso ele escreve:

Toda vez, porém, que a conjuntura o exige, a educação dominante é progressista à sua maneira, progressista 'pela metade'. As forças dominantes estimulam e materializam avanços técnicos compreendidos e, tanto quanto possível, realizados de maneira neutra (FREIRE, 1996, p. 99).

Essa reflexão juntamente com as reformas, ou tentativas de reformas, incluindo as recentes, fazem com que haja o questionamento se nas escolas contemporâneas (tanto públicas, quanto privadas), e principalmente as escolas que utilizam grandes sistemas de ensino, persistem em uma educação bancária e disciplinar ou se efetivam-se em democráticas e inclusivas.

Foucault, em "Vigiar e Punir" (1987), ao refletir sobre as instituições disciplinadoras da Modernidade, observa que seu objetivo é "[...] a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente" (FOUCAULT, 1987, p. 127). Logo,

a disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos "dóceis". A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma "aptidão", uma "capacidade" que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. Se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada (FOUCAULT, 1987, p. 127).

Na educação bancária, o bom discente é o que melhor introjeta a disciplina; que ouve e executa as orientações do professor, quanto mais disciplinado, mais útil, isto é, melhor é considerado o aluno, ainda que apresente dificuldade no conteúdo. A apatia, muitas vezes constatada, parece ser o fruto da formação priorizada pelas instituições de ensino, na qual "o corpo humano entra numa maquinaria de poder [...] que define como se pode ter

domínio sobre o corpo dos outros, [...] para que operem como se quer, com técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina” (FOUCAULT, 1987, p. 127).

Esse tipo de educação encontra campo fértil na disciplina; o ensino conteudista, sistematizado em apostilas, divididas e cronometradas por aulas, encontra sua maior efetividade, ao mesmo tempo que a economia de tempo e espaço garante a maior quantidade possível de alunos por sala, com a menor quantidade de mão de obra docente, aumentando os lucros da instituição ou diminuindo os gastos, no caso do Estado. Portanto, a disciplina deve garantir uma economia do tempo que possua uma “[...] boa qualidade, e durante todo o seu transcurso o corpo deve ficar aplicado a seu exercício. A exatidão e a aplicação são, com a regularidade, as virtudes fundamentais do tempo disciplinar” (FOUCAULT, 1987, p. 137).

Essa disciplina necessária a esse modelo de educação, diferentemente dos castigos corpóreos do passado como a palmatória, utiliza-se do detalhe e da organização do espaço. “O controle das mínimas parcelas da vida e do corpo darão em breve, no quadro da escola [...], um conteúdo laicizado, uma racionalidade econômica ou técnica a esse cálculo místico do ínfimo e do infinito” (FOUCAULT, 1987, p. 129). O espaço disciplinar é dividido com o intuito de facilitar a análise, a vigilância; “[...] instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo [...]. Procedimento, portanto, para conhecer, dominar e utilizar” (FOUCAULT, 1987, p. 131).

A divisão em fileiras dispostas uma ao lado da outra, com os discentes em seus lugares determinados pelo mapa de sala, “tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia do tempo de aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar” (p.131); ocorre a individualização do aluno, que é analisado, observado e vigiado

em seus mínimos gestos pelo professor. As classes de alunos projetam-se para um corredor longo, no qual um funcionário ou câmeras conseguem vigiar toda a movimentação escolar, ou com uma breve passagem analisa o que ocorre dentro das salas de aulas, dessa forma, em sua estrutura, a escola assemelha-se a uma fábrica:

Percorrendo-se o corredor central da oficina, é possível realizar uma vigilância ao mesmo tempo geral e individual; constatar a presença, a aplicação do operário, a qualidade de seu trabalho; comparar os operários entre si, classifica-los segundo sua habilidade e rapidez; acompanhar os sucessivos estágios da fabricação. Todas essas seriações formam um quadriculado permanente: as confusões se desfazem; a produção se divide e o processo de trabalho se articula por lado segundo suas fases, estágios ou operações elementares, e por outro, segundo os indivíduos que o efetuam, os corpos singulares que a ele são aplicados: cada variável dessa força – vigor, rapidez, habilidade, constância – pode ser observada, portanto caracterizada, apreciada, contabilizada e transmitida a quem é o agente particular dela (FOUCAULT, 1987, p. 133).

Essa arquitetura fábrica-escola é uma espécie de panoptismo, com um funcionário ou a direção estrategicamente posicionada no início do corredor com visão do que ocorre em todo o ambiente, seja por meio de visão própria ou de câmeras, controla o tráfego de pessoas e suas condutas, o que cria um sentimento de atenção e visibilidade constantes, faz “[...] com que a vigilância seja permanente em seus efeitos, mesmo se é descontínua em sua ação” (FOUCAULT, 1987, p. 177-178), isto é, ainda que não haja alguém para fiscalizar, o sentimento é internalizado, automatizado. Portanto, o bom professor seria o que melhor utiliza os recursos disciplinadores, o bom aluno seria o que melhor integra a disciplina e a boa escola a que mais dociliza os corpos.

Ainda que Foucault não tenha se ocupado da educação, a sua teoria sobre as instituições disciplinares é fundamental para se pensar a estrutura educacional e o funcionamento da educação bancária. Perante essa conjuntura, esta pesquisa objetiva refletir as estruturas atuais da educação, garimpando um ponto de inflexão que garanta uma formação humanista e democrática, que rompa - em sua totalidade ou em sua maioria - com a educação bancária, conteudista, disciplinadora, reprodutora e passiva. Dificilmente tal

modelo educacional conseguirá ser realmente inclusivo, portanto, em busca de uma alternativa ao modelo tradicional, encontrou-se a Pedagogia Waldorf, cujas bases se apoiam nos valores humanos e tem como principal objetivo o desenvolvimento integral do estudante.

Diante desses argumentos, propomos realizar este estudo documental bibliográfico.

QUESTÕES METODOLÓGICAS

Os portais de busca utilizados para essa pesquisa foram *Google*; *Google Acadêmico* e *SciElo*, a partir dos termos de busca utilizados: Pedagogia Waldorf; Rudolf Steiner; Arte Waldorf; e Inclusão.

Para a análise do contexto e crítica à educação tradicional, foram utilizados como referencial Foucault e Paulo Freire. Para a discussão sobre a pedagogia Waldorf foram utilizado os seguintes autores: Rudolf Steiner - filósofo, pensador e formulador da Antroposofia bem como da Pedagogia Waldorf; Jonas Bach - pesquisador sobre da Pedagogia Waldorf e professor da Universidade Federal do Triângulo Mineiro; Rosely Romanelli - pesquisadora sobre pedagogia Waldorf e professora da Universidade Estadual do Mato Grosso. O primeiro autor, como fundador, é a base do pensamento, enquanto os demais pesquisadores possuem muitos trabalhos e experiência nesse quesito. Corroborando com Steiner sobre a experiência, utilizamos Jorge Larrosa para aprofundar esse conceito e sobre a Arte no cotidiano e na educação, John Dewey.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Parte teórica

O pensamento de Rudolf Steiner

Rudolf Steiner, filósofo austríaco, educador e fundador da Pedagogia Waldorf, era contrário à educação massificada, para ele a prática docente consistia em uma educação para liberdade, já que “[...] para entender o indivíduo, é preciso dedicar-se à sua entidade especial e não adianta deter-se em propriedades típicas. Nesse sentido, cada homem é um problema” (STEINER, 2000, p. 164). Dessa forma, cada indivíduo deve buscar as respostas para seu agir no mundo e esse intento só é possibilitado por ambientes propícios, nos quais se cultiva a liberdade.

Em ambientes onde essa ideia não é cultivada, a força que se manifesta é a repetição do que é conhecido, o padrão da espécie, do grupo. Cultivar a ideia de liberdade significa buscar a sua individualidade e respeitar e aceitar a especificidade do outro. O diferente e o peculiar num indivíduo não são o ensejo para estranhamento ou distanciamento, são indícios do encontro dele consigo mesmo (BACH JUNIOR, 2012, p. 78).

Steiner propõe na Pedagogia Waldorf uma educação que estimule o educando a conhecer a si mesmo e se desenvolver. “Igualmente não queremos inculcar conhecimento à criança, mas queremos desenvolver suas faculdades para que ela queira compreender por conta própria e não precise ser obrigada a compreender” (STEINER, 2000, p.184); é o desenvolvimento de um individualismo ético, que promove a si sem prejudicar os demais; o ensino não é transmissão de conteúdo, e sim o estímulo de habilidades, de interesses, de perspectivas, de que o aluno pode vir a conhecer, de que ele pode em sua individualidade buscar a si e a seu crescimento. Dessa forma, a liberdade é uma conquista, é a “derradeira meta da evolução humana” (STEINER, 2000, p.119); isso não denota uma sociedade sem regras, o que seria um individualismo negativo, o qual é fundamentado

sobre o egoísmo e o hedonismo é somente o dever do direito; o preceito é uma subversão para a harmonia do todo social, pois as partes rompem com a solidariedade da coesão e requisitam que o todo (o social) sirva-lhes, atenda aos interesses exclusivamente individuais – fechados em si e excludentes (sem consideração das consequências sobre os outros). O

individualismo exclusivista e excludente é o dever do direito, a exigência da licenciosidade (BACH, 2012, p.107).

A efetivação na realidade de tal conceito causaria a ruptura do tecido social e não seria liberdade, porque a ação estaria sujeita ao instinto ou a busca da satisfação e para Steiner a “ação individual é aquela orientada pelas ideias intuídas no conceito de espírito livre do indivíduo” (BACH, 2012, p.108), ou seja, só é possível a liberdade e a ação individual para quem conseguiu desenvolver o individualismo positivo, fundamentado no

[...] no eu compromissado com o devir existencial próprio e alheio é o direito do dever; o preceito é a condição para a harmonia do todo, pois as partes estabelecem laços solidários a partir da coesão interna. É a coesão individual somada em diversas individualidades que formam a coesão do todo. O individualismo ético é o direito do dever, a licença para realizar a exigência da lei existencial é querer o dever particular (BACH, 2012, p.107-108).

O agir individual baseia-se no compromisso com a sociedade. O homem pertence a si e à sociedade (BACH, 2012), e como *persona*, necessita empreender uma busca para conhecer e exercer sua essência ontológica, seu eu interior, assim a verdadeira moralidade se revela e o agir imoral será uma “mutilação e atrofiamento de sua própria natureza” (STEINER, 2000, p. 161).

O individualismo ético manifesta-se numa moralidade individual e numa ação desinteressada, desfocada de resultados frutivos, que produz mudanças no mundo, mesmo sendo pessoal. Pode-se ter um exemplo desse pensamento aplicado ao mundo do evento quando se reflete sobre a escolha da profissão. Após a vitória da burguesia com a Revolução Francesa⁷, o crescimento industrial e a busca do lucro com a Revolução Industrial⁸, houve uma monetização da vida, com o dinheiro assumindo um caráter central na existência humana; a profissão começa a separar-se da ideia de

⁷ Revolução francesa foi um movimento político e social ocorrido na França de 1789-1799 que marcou o início da idade contemporânea, o fim do domínio da nobreza e ascensão da burguesia.

⁸ Revolução industrial foi um conjunto de mudanças, ocorridas durante os séculos XVIII e XIX, nas formas de produção que trouxe a capacidade de produção em massa a baixos custos e modificou a Europa e, conseqüentemente, o mundo.

vocação e adquire uma essência pragmática e utilitarista, a escolha do ofício baseia-se então no retorno financeiro e social que trará a aquele que realiza o labor.

Para Steiner, esse indivíduo não realizou uma escolha real porque ele agiu pelo retorno que a ação traria; foi o status, o dinheiro, ou outro fator externo que motivou a escolha, portanto, não há verdadeira liberdade. Do contrário, uma pessoa que opte por um labor tão somente com a intenção de realizá-lo estaria agindo com liberdade. Um professor ou médico que intencionasse exercer seu mister ajudando os outros, sem visar o lucro, por mais que possa haurir fundos de sua atividade, estaria realizando o individualismo ético. É o fato de escolher pelo ideal, de optar sem deixar que fatores externos influam em sua escolha, o que garante a ação em liberdade. “O individualismo ético é o processo de uma individualidade na aquisição de direção para a realização da sua lei existencial encaixada na ordem do todo” (BACH, 2012, p. 104); logo, a práxis torna-se altruísta.

Todavia, não é reprodução de leis morais, estas são importantes ao homem em sua senda e tornam-se dispensáveis quando o sujeito conquista a liberdade, porque adquire a capacidade de criar seus próprios valores e estes, apesar de individuais, beneficiam a sociedade.

Enquanto o indivíduo não for capaz de realizar intuições morais, são os códigos éticos que lhe servem de baliza. Steiner (2000, p. 120) apenas não os declara como universais ou como auge evolucionário humano. As leis da sociedade são leis pensadas por individualidades e corresponder a elas está incluído no individualismo ético. Mas estas mesmas leis não são um conjunto estanque, elas precisam de revisão e reformulação porque são frutos de percepções de acordo com certa época de uma sociedade. É possível a um indivíduo ter “intuições melhores”, estar à frente de seu tempo, estar além do grupo social no qual se encontra (BACH, 2012, p. 104).

No mundo da experiência é possível observar essas proposições através de algumas biografias, como a de Martin Luther King Jr. Nasceu em Atlanta no ano de 1929, viveu em um Estados Unidos da América marcado pela segregação racial, com lugares

onde pessoas negras não podiam frequentar, os assentos do transporte público eram preferenciais para brancos; leis denominadas Leis *Jim Crow*. King frequentou a igreja Batista, tornou-se pastor e ativista antissegregação racial. Em 1955, uma mulher negra, Rosa Parks, recusou-se a ceder seu lugar no ônibus a um passageiro branco, sendo presa por isso. Esse fato foi o estopim do movimento pelos direitos civis, do qual Luther King foi considerado um dos líderes. Seu discurso era de protestos pacíficos, isto é, a desobediência civil e a não-violência; recusar-se a cumprir as leis injustas e não responder com violência à repressão racista.

O movimento culminou com a Lei dos Direitos Civis de 1964 e a Lei dos Direitos Eleitorais de 1965. Martin Luther King foi assassinado em 1968. Examinando a vida de King, percebe-se que ele não repetiu o padrão de sua época, que seria pró-segregação, ele adotou a luta pelo voto e pelos direitos civis por um ideal, e sua ação individual atualizou a moral dos Estados Unidos, exemplificando o conceito de individualismo ético. Contudo, atentar-se-á para o fato de que tal conceito não é repetível, portanto, essas personalidades não são modelos, cada um deve se descobrir em seu caminhar.

Perante essas ideias, uma nova problemática se apresenta: como descobrir o seu ideal? Como realizar uma ação individual? Como agir livremente? A resposta está no pensamento intuitivo: “o espírito livre supera as normas na medida em que ele não aceita como motivo apenas o que deve fazer, mas age conforme as suas intuições” (STEINER, 2000, p.119). São as intuições, livres de opressões externas, que nos conduzem a nosso ideal porque “todo ser possui seu conceito inato (sua lei de ser e evoluir)” (STEINER, 2000, p.118), e a senda daquele que busca ser um espírito livre é unir conceito e percepção (STEINER, 2000), ou seja, ideal e realidade, materializar a abstração no mundo sensível e isso só se consegue pelo esforço pessoal.

A natureza faz do homem um mero ser natural; a sociedade, um ser que age conforme leis; um ser livre somente ele pode

fazer de si mesmo. A natureza abandona o homem em determinado estado de sua evolução; a sociedade o conduz alguns passos adiante; o último aperfeiçoamento somente ele pode dar a si mesmo (STEINER, 2000, p. 118).

Em síntese, o pensar intuitivo é a capacidade de trazer ao mundo empírico sua essência o que cria valores, dando novo impulso social. O ser humano que consegue, por sua vontade, o pensar intuitivo, age em liberdade e conquista o individualismo ético. A análise de um trecho da literatura cristã exemplifica com maestria o pensamento intuitivo, a disputa entre Jesus e os fariseus sobre o tributo devido a César.

Então os fariseus foram reunir-se para tramar como apanhá-lo por alguma palavra. E lhe enviaram os seus discípulos, juntamente com os herodianos⁹, para lhe dizerem: “Mestre, sabemos que és verdadeiro e que, de fato, ensinas o caminho de Deus. Não dás preferência a ninguém, pois não consideras um homem pelas aparências. Dize-nos, pois, que te parece: é lícito pagar imposto a César, ou não?” (MT 22, 15-17).

Figura 1. O Pagamento do Tributo de Masaccio, 1425.¹⁰



Fonte: https://www.researchgate.net/figure/Figura-1-Masaccio-Pagamento-do-Tributo-afresco-c1425_fig1_305894673. Acesso em 25/01/2022.

⁹ “Partidários de Herodes, expressamente escolhidos para que fossem transmitir à autoridade romana a declaração hostil a César que, como esperavam, Jesus devia pronunciar.”

A região do Oriente Médio estava sob domínio Romano e a Judéia tornara-se palco de muitas revoltas contra o império, já que os judeus ansiavam por sua libertação. Esse é o contexto dessa contenda, eles esperavam que Jesus escolhesse um lado: o dos fariseus ou dos herodianos.

Se respondesse: “Não, não é lícito pagar tributo a César”, então os herodianos entregá-lo-iam às autoridades romanas, as quais o condenariam à morte como conspirador. Se dissesse “sim, é lícito”, então incorreria no desagrado dos fariseus, os quais diriam ao povo que Ele não era o Messias, pois o Messias, ou libertador, ou salvador, nunca permitiria que o povo suportasse o jugo de um invasor. Se se recusasse a pagar a contribuição, seria rebelde; se consentisse, traidor. Um “não” torná-lo-ia traidor de César; um “sim” torná-lo-ia antinacional e antipatriota. Num e noutro caso, julgavam eles, ficaria preso no laço. Os companheiros de viagem condená-lo-iam como inimigo do grande chefe, César; os religiosos pela metade condená-lo-iam como inimigo da pátria (SHEEN, 2018, p. 320-321).

A trama verbal montada obrigaria qualquer pessoa a escolher um partido, no entanto, aqui se manifesta o pensamento intuitivo e a resposta será uma terceira via:

Jesus percebendo sua malícia, disse: “Hipócritas! Por que me pondeis à prova? Mostrai-me a moeda do imposto”. Apresentaram-lhe um denário. Disse ele: “De quem é esta imagem e a inscrição?” Responderam: “de César”. Então lhes disse: “Dai, pois, o que é de César a César, e o que é de Deus, a Deus”. Ao ouvirem isso, ficaram surpresos e, deixando-o, foram-se embora (Bíblia de Jerusalém, Mt 22, 18-22).

Jesus não optou pelas regras usuais, ele surpreende a todos com uma resposta diversa que traz um novo impulso, fundando uma nova moral. Ao não escolher nem herodianos e nem fariseus, ele separa o que pertence à política, César, e o que pertence à religião, Deus, de forma que a oposição entre obedecer a César ou se libertar desaparece em uma convergência que permite cumprir ao mesmo tempo suas obrigações com o Estado e com a religião.

Todas as grandes personalidades humanas que alcançaram sua liberdade, o fizeram por seu próprio caminho e suas histórias são uma amostragem do que é o individualismo ético, e não um molde, uma norma a ser seguida. Já que o pensar intuitivo é

inormatizável. “[...] O individualismo ético engendrado pelo pensar experienciado é irrepetível” (BACH, 2012, p. 92). Não é possível ensinar a ser livre, no entanto é possível despertar a intenção, a vontade de conquistar a liberdade. Portanto, esse caminho não pode ser abstrato e sim empírico.

Como o universo das questões é infindável, uma nova interrogação se descortina: como criar um método empírico que auxilie o homem em seu caminho em busca da liberdade? Como analisado, o ensino tradicional propunha a repetição, normatização, quantificação, aculturação, conhecimento das leis sociais e sua adaptação ao meio, o enfoque é teórico e sua motivação pragmática; enquanto o pensar intuitivo “não é acumulação quantitativa, não é mero gerador de informação, ele é o suporte que torna possível a informação. Sua acumulação é qualitativa, acontece na própria experiência e vivência de si” (BACH, 2012, p. 93). São substâncias dicotômicas, portanto, é inevitável que uma proposta diversa de educação devesse surgir, uma que fosse qualitativa, empírica e conectada com a vida em si. Assim, surge a Pedagogia Waldorf.

Pedagogia Waldorf: uma prática para liberdade

Vinte cinco anos se passaram desde “A filosofia da Liberdade”, na qual Rudolf Steiner propõe sua visão de liberdade humana e o surgimento da pedagogia desenvolvida por ele. Nesse hiato, Steiner trabalhou como professor em uma escola marxista, seus escritos foram compilados em uma antropologia ampliada denominada Antroposofia¹¹. Em 1919, Emil Molt convidou Steiner para criar uma escola para os filhos dos operários da fábrica de cigarro Waldorf-Astória; esse é o primeiro passo para o surgimento das escolas Waldorf. A educação era uma de suas preocupações, Steiner via nela uma forma de reformular a sociedade.

¹¹ “A Antroposofia surgiu como uma forma de observar e entender o mundo e o homem, desenvolvida por Rudolf Steiner a partir de 1886 até 1925.” (ROMANELLI, 2015, p.50).

As escolas steinerianas são a aplicação de seu pensamento para a liberdade, desenvolvido no livro “A Filosofia da Liberdade”, de 1984:

Esta não é uma escola confessional, na qual se ensina Antroposofia. O que ocorre, na verdade, é a ação docente com base na observação do ser humano e da imagem que a Antroposofia faz do mesmo. Trata-se de uma aplicação de procedimentos artísticos para que o desenvolvimento cognitivo ocorra numa dimensão de equilíbrio entre razão e sensibilidade, numa atualização d'A Educação estética do homem, proposta pelo poeta Friedrich Schiller. Para Steiner (1988), o caminho evolutivo do homem acontece à medida que ele se desenvolve cognitivamente. Em seu livro A filosofia da liberdade, ele buscou demonstrar como o ser humano pode desenvolver sua percepção e seu pensar de modo a alcançar a liberdade, que só é atingida por meio de um desenvolvimento ético e moral individual, obtido por intermédio dessa evolução cognitiva (ROMANELLI, 2008, p. 146).

Logo, os docentes precisam se engajar em um processo de autoeducação, no sentido de alcançar sua liberdade e autorrealização, já que a escola coloca em relação dois indivíduos: um “em processo de desenvolvimento biológico e psíquico (discentes)” e outros “indivíduos que já cumpriram a etapa biológica e encontram-se na evolução anímica e mental” (BACH, 2012, p.121). O professor só pode auxiliar na busca, se pessoalmente também for um buscador. Essa pedagogia não é um amálgama de teorias inculcadas externamente por alguém que detém tal poder. Steiner (*apud* BACH, 2012, p.122) afirma que

Hoje ninguém deve ser obrigado a compreender. Não exigimos aceitação de quem não sente uma necessidade pessoal para adotar uma determinada convicção. Igualmente não queremos inculcar conhecimentos à criança, mas queremos desenvolver suas faculdades para que ela queira compreender por conta própria e não precise ser obrigada a compreender.

O cerne desse ato pedagógico é o querer aprender, não por coações externas, seja de natureza repressiva ou econômica, e sim um caminho de compreensão de si e do mundo que induz ao pensamento intuitivo e à conquista da liberdade, exercendo o individualismo ético. Steiner orientava seus professores para que não trabalhassem com conceitos prontos, mas que motivasse os

discentes a chegarem a suas próprias conclusões. Já que “vivenciar, descobrir ou criar as conclusões próprias é muito mais profícuo para o desenvolvimento das faculdades mentais latentes do que receber passivamente as conclusões prontas” (BACH, 2012, p. 123).

Figura 2. Descrição da Pedagogia Waldorf



Fonte: Livro “A Pedagogia Waldorf”.

Assim, o fazer pedagógico deve ser vivo e experimental, “a ênfase no âmbito volitivo desvia o ensino da abstração pura, o aprendizado recebe um cunho prático e fortalecedor da dimensão interna do ser humano” (BACH, 2012, p.126). Para Steiner, deve-se evitar polarizações, a atividade em sala realiza-se por meio de dois pólos, a antipatia e a simpatia. A primeira é a capacidade de

abstração, é a dimensão ontológica; a segunda é vontade, o ser no mundo, o imiscuir-se na realidade (BACH, 2012, p.127-128). Essas duas forças isoladas causam cisão no ser, aquela causa afastamento da realidade e está, um perder-se na realidade. E a convivência das duas transforma a consciência. Essa ideia transposta para a prática pedagógica manifesta-se como o ciclo e o ritmo.

O cotidiano em uma escola Waldorf segue um ritmo diário que pode ser sentido de duas formas: primeiramente a repetição do cronograma, mantendo a mesma rotina diária e em segundo, o respirar Waldorf, isto é, a dialética de atividades introspectivas relacionadas ao ato de inalar, e extrovertidas, ao ato de exalar, disseminada pelas atividades escolares. Outro ritmo é marcado pelas épocas, as quais são um aprofundamento dos conteúdos, evitando a superficialidade; uma disciplina é lecionada por 28 dias seguidos e depois ocorre a troca por outra.

O conteúdo é apresentado empiricamente com a apresentação de um problema ao discente e, em sua busca pela resolução, formula hipóteses, discute com colegas, soma conhecimento e reflete durante todo o dia; somente após o descanso noturno, isto é, no outro dia, o docente somará ao conhecimento adquirido pelo aluno os conceitos necessários para a aprendizagem do tema. Novamente, a simpatia (vontade, experiência) e a antipatia (abstração, conceito) estão presentes e sua relação transforma o fazer pedagógico.

A pedagogia é composta por ciclos de sete anos, chamados setênios; o Ensino infantil é ministrado até os 7 anos (1º setênio), o fundamental I e II dos 7 aos 14 anos (2º setênio) e Ensino Médio dos 15 em diante (até os 21 anos), geralmente esta etapa dura três anos. A contagem dentro deste pensamento inicia-se no 1º ano e vai até o 12º ano. Conforme, percebe-se, o ritmo está introjetado em toda a pedagogia Waldorf.

As salas, até o 9º ano, possuem um professor de classe que acompanha o discente durante o desenvolvimento do setênio. O docente do infantil acompanha a mesma classe até os sete anos de

idade, quando ocorre a transferência para o fundamental. Nesta etapa é atribuída uma sala para outro professor polivalente que acompanhará os mesmos discentes até o 9º ano. Este professor leciona todas as disciplinas com exceção de matemática e línguas estrangeiras.

No Ensino Médio, apesar de ter um mestre que acompanha a sala durante este estágio, as disciplinas são separadas e há a presença de um docente para cada matéria. Os docentes Waldorf só podem lecionar em uma única escola e as salas possuem limite de alunos para não comprometer a qualidade do ensino e a capacidade de individualização do professor, isto é, sua capacidade de observar individualmente os discentes.

Pensadores contemporâneos, ao considerarem sobre a educação moderna, teceram ideias próximas a de Steiner. Jorge Larrosa¹² defende uma educação “mais existencial (sem ser existencialista) e mais estética (sem ser esteticista), a saber, pensar a educação a partir do par experiência/sentido” (LARROSA, 2002, p.20). Continuando sua análise, Larrosa (2002) elenca alguns fatores que dificultam a experiência e um ensino focado nela: o excesso de informação (p.21 e 22); o excesso de opinião e a quase obrigação social de tê-la e emití-la (p.22); a falta de tempo e a consequente busca de estímulos que dificulta o aprofundamento (p.23); excesso de trabalho, que não possibilita paradas, exigindo atividade constante (p. 24). Assim, para ele a experiência que é “a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque” (p.24) requer

um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p. 24).

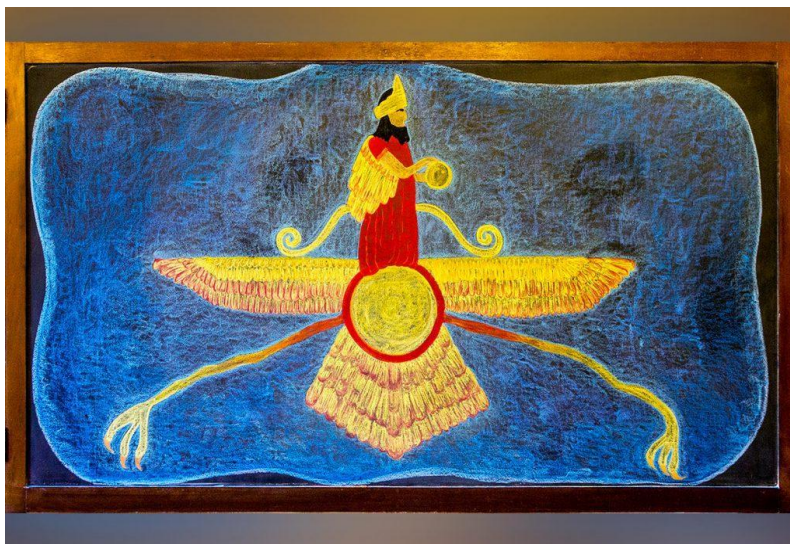
¹² Jorge Larrosa é professor de Filosofia da Educação na Universidade de Barcelona.

A estrutura Waldorf supracitada procura solucionar ou mitigar esses problemas apontados por Larrosa, garantindo um ensino da e para a experiência. Nessa conjuntura, a Arte é essencial.

Arte inclusiva: uma prática Waldorf

Para falarmos sobre a arte inclusiva, iniciaremos apresentando a Figura 3.

Figura 3. Desenho de lousa de uma professora waldorf do 5º ano – Pérsia Antiga.



Fonte: Colégio Waldorf Micael de São Paulo. Disponível em: <http://michael.com.br/wp-content/uploads/2018/01/lousa-de-professora-do-5%C2%BA-ano-p%C3%A9rsia-antiga.jpg>. Acesso em 12/12/2020

Enquanto no ensino tradicional a Arte é vista como uma disciplina secundária, no currículo Waldorf, apesar de flexível, ela possui papel central. No 2º setênio, dos sete aos 14 anos, a criança está desenvolvendo-se animicamente, conhecendo e sentindo o mundo. “É também nesse período que Lanz (2013) afirma que o pensar e o raciocínio possuem uma carga emocional, ligadas ao sentir” (FRARI; CARLESSO, 2019). Como o ensino precisa relacionar-se com a experiência,

a Pedagogia Waldorf volta-se para um enfoque artístico, com o objetivo de desenvolver o uso da imaginação e estimulação da fantasia. Deste modo, a criança pode desenvolver sua criatividade e evoluir animicamente. Busca-se um contato maior com as cores, que são capazes de proporcionar sentimentos e vivências emocionais; a criança é convidada a brincar com o colorido, sem necessariamente possuir a técnica de desenhar uma casa, por exemplo, sendo esse colorir também livre (FRARI; CARLESSO, 2019, n.p.).

A Arte é importantíssima nesse segundo setênio por possibilitar ao aluno expressar toda a experiência que vai adquirindo. Traz um descobrir-se e expressar-se a si mesmo. Essa ideia possui relação com a visão de John Dewey¹³ de que a arte precisa estar relacionada com o cotidiano.

a compreensão da experiência estética verdadeira passa pela consideração de seu "estado bruto" quanto às formas de ver e ouvir como geradoras de atenção e interesse, e que podem ocorrer tanto a uma dona de casa regando as plantas do jardim quanto a alguém que observa as chamas crepitantes em uma lareira (REIS; BAGOLIN, 2011, n.p.).

A abordagem steineriana focada na individualidade e em sua expressão através da Arte parece estar em consonância com os ideais inclusivos.

Parte prática

A Arte é a primeira atividade do dia. O professor Waldorf recebe todos os alunos, individualmente, na porta da sala. Após entrarem na sala, fazem um verso¹⁴ em comum, seguido de canto coral em conjunto e alternando em dois coros, geralmente a música entoada é relacionada à época que está sendo estudada; a seguir é utilizada a flauta doce para compor a melodia, alternando-se os grupos, um cantando e outro tocando. O docente assume o papel de regente e os discentes precisam estar atentos para não perderem o tempo e o ritmo, desenvolvendo a atenção, além das habilidades

¹³ John Dewey foi um filósofo e pensador norteamericano que trouxe a experiência para o centro do debate em sua área.

¹⁴ Verso rítmico e poético com intenção reflexiva.

artísticas. Essa é a abertura cotidiana das aulas, depois inicia-se a parte teórica com a parte expositiva e prática. Toda aula é encerrada com uma questão cujo objetivo é despertar a curiosidade e o interesse para o conteúdo do próximo dia e com uma atividade artística como desenho, aquarela, etc. O importante é que envolva a habilidade criativa.

A avaliação Waldorf, e principalmente na arte, é contínua, com o professor observando toda a produção bimestral do discente, dessa forma:

A avaliação não é quantitativa, não se baseia em provas ou exames de avaliação de rendimento. Os alunos são avaliados pela participação, maturidade, pelo trabalho que consegue realizar, seus passos de desenvolvimento e através do conhecimento que o professor tem sobre eles (CAVALCANTI; SCHAMBECK, 2015, p. 113).

Esse método garante uma individualização do olhar, isto é, da avaliação tornando-a inclusiva e aliando-se ao fato de que o mesmo docente acompanha os alunos do 1º até o 9º ano do ensino fundamental, potencializa o conhecimento que o professor tem de cada aluno e sua capacidade de avaliar qualitativamente.

A estrutura da escola é muito participativa, a associação mantenedora, professores e pais reúnem-se para discutirem a resolução de problemas. Toda a comunidade compõe comissões que executam trabalhos anuais na escola. A gestão democrática é fundamental para que esta pedagogia se efetive.

Na Pedagogia Waldorf a comunidade escolar é mobilizada para atender as especificidades do grupo de alunos, desde uma transformação no conceito de inclusão, como formação continuada dos professores, adequações de espaços físicos e recursos, como também às adaptações de métodos e técnicas para um ensino mais humano e menos competitivo (CAVALCANTI; SCHAMBECK, 2015, p. 115).

Outra faceta da prática Waldorf é a construção de um ambiente cooperativo. Como salientado no trecho supracitado, os discentes conseguem ter mais empatia com seus colegas devido a esse fator. Os alunos costumam acolher o diferente e auxiliar o professor durante a aula. Logo, a pedagogia steineriana é propensa à

inclusão devido a sua fundamentação e prática baseadas no aluno e em sua individualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde sua proposição até sua prática, a Pedagogia Waldorf tem como fundamento a individualidade e como centro o estudante. A busca de desenvolver o individualismo ético e poder formar um ser pensante e livre, capaz de tomar suas próprias decisões e compor seus próprios valores parece ser terreno fértil para que a inclusão se desenvolva.

A Arte Waldorf como expressão da experiência do ser humano, como ligada ao cotidiano do homem comum e não produto de museus, assim como pensava Dewey, é capaz de ser motor da inclusão, permitindo a cada ser transformar o mundo e a si mesmo. Essas propostas, por si só, são dicotômicas com o ensino moderno, tradicional, industrial e normatizador, pouco preocupado com individualidades e muito focado em coletivizações utilitaristas.

Se por um lado a pedagogia Waldorf é mais inclusiva do que o ensino tradicional, por outro, possui seus desafios como o alto custo de suas escolas, as quais apesar de serem associações, são mantidas pelos pais que aderem ao movimento. Existem iniciativas de concessão de bolsa, de organizações de caridade que fornecem o ensino gratuito e de instituições públicas que aderem à pedagogia, porém a inclusão social do ponto de vista econômico ainda é uma barreira a ser vencida pelos proponentes dessa visão de escola.

Ainda há muito que se pesquisar sobre as práticas inclusivas adotadas por cada escola, as propostas que visam diminuir o elitismo das escolas Waldorf e o tratamento que se dá a cada aluno PAEE segundo suas necessidades.

REFERÊNCIAS

BACH JUNIOR, J. **A pedagogia Waldorf como educação para liberdade: reflexões a partir de um possível diálogo entre Paulo Freire e Rudolf Steiner.** Curitiba, 2012. Disponível em:

<http://www.ppge.ufpr.br/teses%20d2012/d2012_Jonas%20Bach%20Junior.pdf>. Acesso em: 09 set. 2019.

Bíblia de Jerusalém. 5. ed. São Paulo: PAULUS, 2008.

CAVALCANTI, F. M. B.; SCHAMBECK, R. F. Práticas musicais em sala de aula inclusiva: relatos de uma escola waldorf do Brasil. **Educação, Artes e Inclusão**, v.11, n.2. Florianópolis: UDESC, 2015, p.100-116.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** (Tradução de Lúcia M. Pondé Vassallo). 20ª ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FRARI, L. Del; CARLESSO, J. P. P. As contribuições da Pedagogia Waldorf para a aprendizagem e o neurodesenvolvimento infantil no ensino fundamental. **Research, Society and Development**, v. 8, n. 3. 2019. n.p. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/jatsRepo/5606/560662194003/html/index.html>>. Acesso em 05 Dez.2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação.** N. 19. 2002. p.20-28. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em 05 Dez. 2020.

REIS, M.; BAGOLIN, L. A. Arte como Experiência. **Caderno de Pesquisa**, v.41, n. 142. n.p. São Paulo: Jan./Apr. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742011000100017>. Acesso em 05 Dez. 2020.

ROMANELLI, R. A. A cosmovisão antroposófica: educação e individualismo ético. **Educar em Revista.**, n. 56. Curitiba: Editora UFPR, abr./jun. 2015. p. 49-66.

ROMANELLI, R. A pedagogia Waldorf: um breve histórico. **Revista da Faculdade de Educação**, Ano VI n.º10. Jul/Dez 2008. (Disponível em: http://www2.unemat.br/revistafaed/content/vol/vol_10/artigo_10/145_169.pdf. Acesso em 01/12/2020)

SHEEN, F. **Vida de Cristo.** (Tradução de M.Pereira Lopes). São Paulo: Molokai, 2018.

STEINER, R. **A filosofia da liberdade: fundamentos para uma filosofia moderna: resultados com base na observação pensante, segundo método das ciências naturais.** São Paulo: Antroposófica, 2000.

A RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA E A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO DE REVISÃO

Lyvia Paola Martim Capellini
Olga Maria Piazzentim Rolim Rodrigues

INTRODUÇÃO

A família é o primeiro grupo social o qual toda criança com deficiência (ou não) faz parte. É esse meio onde seus membros se relacionam e criam vínculos, que pode ser um espaço propício para estimular o seu desenvolvimento e crescimento. É no convívio familiar que são produzidas as “relações de cuidado, proteção, acolhimento, respeito à individualidade e potencialização do outro” (SÁ; RABINOVICH, 2009, p.70).

A família é o primeiro grupo, mas não o único. As crianças, entre elas as com deficiência, precisam de outras instituições capazes de possibilitar o seu desenvolvimento de modo que essa possa apropriar-se dos conhecimentos produzidos pela humanidade. Nesse contexto, a escola surge como um meio de relacionamento social, de desenvolvimento intelectual e de aprendizagem. Considerando esses dois contextos de desenvolvimento, presentes desde a primeira infância, é importante que haja parceria e compromisso mútuo entre eles.

Uma ponte adequada entre família e escola é essencial para o desenvolvimento e aprendizagem na infância. As trocas internalizadas entre essas duas instituições propiciam sínteses criativas nos modos de ser e agir no mundo, possibilitando construção e apropriação do “ser cidadão” em uma dada sociedade com seus valores culturais e em determinado tempo histórico. Neste sentido, cabe um olhar especial sobre as famílias que tem crianças com necessidades educacionais especiais, sobretudo quando relacionadas a algum tipo de deficiência. Toda família busca, de diferentes formas, o que

considera o melhor para seus filhos, tentando construir meios para que eles vivam com dignidade (SILVA, 2015, p. 09).

A Constituição Federal (BRASIL, 1988) garante a Educação Infantil para as crianças de zero a seis anos em creches e pré-escolas. A Lei nº 8.069 /90 instituiu o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990), definindo os Municípios como responsáveis pela Educação Infantil. O artigo 54, inciso IV do ECA determina que o poder público deve assegurar o “[...] atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos” (ECA, 1990, s/p).

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), a Educação Infantil passou a ser definida como a primeira etapa da Educação Básica. Em 2001, O Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2001), estabeleceu como meta atender, no prazo de cinco anos (ou seja, até 2006), 60% das crianças de quatro a seis anos e 30% das de zero a três anos de idade. Prevvia também que em 2011 esse índice deveria chegar a 80% e 50%, respectivamente. O que havia na época, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (IBGE, 1999), era que apenas 9,2% das crianças de zero a três anos e 52,1% das crianças de quatro a seis anos de idade frequentavam as instituições de Educação Infantil.

A emenda nº 59 da Constituição (BRASIL, 2009) instituiu a obrigatoriedade da Educação Básica dos quatro aos 17 anos, e o direito à creche das crianças de zero a três anos de idade. Em 2014, A lei nº 13005 estabeleceu o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014), garantindo o atendimento às crianças com deficiência na creche e na pré-escola.

A lei nº 13146 instituiu a LBI (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência) (BRASIL, 2015), que tratou do acesso à Educação Inclusiva e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), em todos os níveis de ensino. Em 2018, por meio da Lei nº 13632, foi estabelecido que “a oferta de Educação Especial tem início na Educação Infantil e estende-se ao longo da vida, conforme

o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60” (BRASIL, PNEE, 2018, p.36).

O decreto nº 10502, de 30 de setembro de 2020, dispôs sobre a nova “Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva, e com aprendizado ao longo da vida” (BRASIL, 2020, s/p), que relatou o dever do Estado em oferecer o acesso aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades ou superdotação (AH/SD), nos diferentes níveis educacionais:

Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, por meio da qual a União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, implementará programas e ações com vistas à garantia dos direitos à educação e ao atendimento especializado aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (PNEE, 2020, p. 35).

A análise da evolução da legislação a partir da Constituição de 1988, garantindo à criança com deficiência o direito ao acesso e permanência na escola, com seus pares desde, a Educação Infantil, parece ter sido interrompida com o decreto nº 10502. Esse decreto dividiu a responsabilidade do Estado com a família, que passou a ter prioridade na escolha de uma educação inclusiva ou de serviços de atendimento especializados, fora da escola regular. Todavia, aparentemente no âmbito da Educação Inclusiva, esta continua sendo um direito. Quando a família reconhece tal direito e a criança com deficiência é matriculada na Educação Infantil, o ganho é muito grande para todos. Com a crescente valorização da Educação Infantil para todos; a inclusão nessa etapa escolar continua sendo um desafio, mas se faz necessária.

Segundo Silva (2015), a escola é o espaço físico onde a aprendizagem sistematizada e a inclusão social devem acontecer. Para isso, os profissionais nela presentes precisam conhecer a legislação que versa sobre o direito à educação inclusiva e estar preparados para o acolhimento. Os professores necessitam de uma formação contínua que os mantenham capazes de promover

atividades programadas e significativas, para serem realizadas dentro e fora da sala de aula, diversificando métodos e recursos a fim de universalizar a aprendizagem. “Cabe à escola oferecer profissionais qualificados e condições ambientais adequadas para o atendimento aos alunos com deficiência” (SILVA, 2015, p. 21).

Nesse contexto, profissionais preparados e acolhedores poderão conquistar a confiança dos familiares para que, extraclasse, o trabalho continue, e assim a relação família-escola aconteça e seja benéfica para o desenvolvimento da criança com deficiência.

OBJETIVO

O presente estudo pretendeu pesquisar e analisar artigos, num período compreendido entre 2011 a 2020, que tratassem da relação família-escola de crianças com deficiência na Educação Infantil.

MÉTODO

Para atingir o objetivo proposto, foi realizado um levantamento dos artigos científicos sobre a relação família-escola de crianças com deficiência na Educação Infantil. A busca eletrônica indexada foi feita no Portal de Periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), biblioteca virtual que reúne e disponibiliza artigos de diversos periódicos nacionais e internacionais. O período selecionado para as buscas foi de 2011 a 2020, filtrando as publicações a partir dos seguintes descritores: relação família-escola; inclusão e Educação Infantil.

Quando os descritores foram colocados separadamente, foram listados artigos que versavam apenas sobre a relação família-escola ou somente sobre a inclusão. No entanto, ao acrescentar o descritor “educação infantil” aos demais descritores, fazendo o cruzamento deles de maneira a encontrar estudos sobre a importância da relação família-escola numa educação infantil inclusiva, a quantidade de artigos ficou reduzida a três.

O material de análise foi selecionado a partir da leitura prévia dos resumos encontrados, sendo incluídos somente os trabalhos que descreviam sobre a relação família-escola de crianças com deficiência na Educação Infantil. Após a leitura integral dos três textos encontrados, mais um foi descartado por se tratar da atuação de terapeutas ocupacionais para o processo de inclusão de adolescentes no ambiente escolar; por não se encaixar nos critérios pré-estabelecidos para essa revisão, foi descartado da análise final.

A análise dos dados se deu a partir das descrições quantitativas das produções e qualitativamente, por meio da interpretação dos dados encontrados, referentes a importância da relação família-escola no contexto da educação infantil inclusiva. Tomou-se como base a literatura referente à área pesquisada, uma vez que o método qualitativo busca realizar um exame intensivo dos dados, tanto em amplitude, quanto em profundidade (MARTINS, 2004), sendo que a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto (BODGAN; BIKLEN, 1982 *apud* LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na busca realizada com as palavras combinadas na base de dados da CAPES, foram identificados dois artigos publicados, como mostra a Tabela 1. Os dois artigos analisados são de 2013 e, em ambos os estudos, por meio de pesquisas com pais e profissionais da educação e observações no espaço escolar (além da revisão de outros estudos publicados), foram destacados alguns aspectos importantes para que ocorra, com sucesso, a inclusão de crianças com deficiência na fase pré-escolar, ou seja, na Educação Infantil, na perspectiva da escola e da família; destacou-se também e o quanto a relação família-escola pode ser benéfica nesse contexto. Observa-se a pouca produção na área, apesar das novas legislações, que tem garantido a presença de crianças com deficiência na Educação Infantil.

Tabela 1. Dados dos artigos referente ao ano de publicação, revista, autores e título.

Nº	Ano	Revista	Autores	Título
1	2013	Revista Brasileira de Educação Especial, v.19, nº4, Marília Oct./Dec.	Maria Teresa Brandão e Marco Ferreira.	Inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na Educação Infantil
2	2013	Revista Brasileira de Educação Especial. vol.19 nº4, Marília Oct./Dec.	Ana Carolina Camargo Christovam e Fabiana Cia.	O envolvimento parental na visão de pais e professores de alunos com necessidades educacionais especiais

Fonte: elaborado pelas autoras de acordo com os dados da pesquisa.

A Tabela 2 analisa o tipo de delineamento, os objetivos e principais resultados descritos no Artigo 1. É um artigo de Revisão Narrativa que, a partir de estudos publicados de 1993 a 2013 (cobrindo, portanto, 20 anos de publicações), explora a temática da inclusão da criança com deficiência na Educação Infantil e a importância da parceria da escola com a família. Um estudo de revisão narrativa é dividido em capítulos e a literatura disponível sobre a temática é, então, analisada.

Tabela 2. Descrição do artigo 1, tendo em vista o delineamento do estudo, os objetivos e os principais resultados.

Artigo	1
Delineamento	É um estudo de revisão narrativa sobre a parceria família escola na Educação Inclusiva
Objetivos	Discutir a importância da inclusão nas instituições de educação pré-escolar, através da análise de outros estudos publicados entre 1993 e 2013.
Principais resultados	O artigo destaca quatro pontos principais para o sucesso da inclusão na Educação Infantil: atitudes dos profissionais e da família, relação dos pais com os prestadores de cuidados, intervenção pedagógica-terapêutica e adaptações de contextos físicos.

Fonte: elaborado pelas autoras de acordo com os dados da pesquisa.

De acordo com o Estudo 1, quanto mais cedo a criança com deficiência for incluída no processo de escolarização, melhor para o seu desenvolvimento.

[...] entendemos que quanto mais cedo se iniciar o caminho da inclusão, mais extensas e positivas serão as mudanças no desenvolvimento da criança e na sua inserção social, sendo importante analisar algumas das especificidades deste processo em relação aos escalões etários mais baixos (BRANDÃO; FERREIRA, 2013, p. 03).

Para uma inclusão efetiva, um dos fatores é o respeito ao desenvolvimento acadêmico e socioemocional do aluno por parte da escola. Outro fator é a contribuição de “[...] todos os intervenientes (pais, outros familiares, docentes, técnicos especializados, etc.) para o desenvolvimento do processo educativo de cada criança” (BRANDÃO; FERREIRA, 2013, p. 03).

O apoio escolar à família e o envolvimento ativo desta em todo o processo de escolarização é primordial para uma experiência bem sucedida de inclusão. “Outro dos aspectos que parece ser determinante para uma inclusão de sucesso, tem a ver com a proximidade entre os técnicos e a família, sendo fundamental manter um sistema de comunicação continuada entre ambos” (BRANDÃO; FERREIRA, 2013, p. 05).

O estudo destaca quatro pontos principais: atitudes dos profissionais e da família, relação dos pais com os prestadores de cuidados, intervenção pedagógica-terapêutica e adaptações de contextos físicos para uma inclusão efetiva.

Se a criança é rejeitada pelos pares, não recebe os apoios adequados por parte dos técnicos ou, ainda, se os técnicos não dão resposta às preocupações dos pais, então a inclusão não pode ser considerada como bem-sucedida. Vários autores têm referido a importância do apoio à família e o seu envolvimento ativo neste processo como um fator crítico no sucesso da inclusão (BRANDÃO; FERREIRA, 2013, p. 04).

A escola deve oferecer suporte às famílias “[...] fornecendo informações sobre as deficiências, sobre o processo de inclusão, sugerindo intervenções e ensinando aos pais atitudes de empatia” (BRANDÃO; FERREIRA, 2013, p. 04).

Além disso, a equipe escolar precisa estar em sintonia e em constante formação.

A equipe que promove a inclusão deve, em conjunto, planejar formas de adaptar o currículo de modo a que todas as crianças possam aprender da forma o mais independente possível [...]. Para tal, os técnicos destas equipes devem ser flexíveis criativos e terem um bom nível de comunicação entre si. Uma equipe de inclusão é constituída por pessoas da escola e de fora da escola, que trabalham em conjunto para apoiar as crianças com necessidades especiais (BRANDÃO; FERREIRA, 2013, p. 05).

As famílias das crianças sem deficiência também têm papel relevante no processo de inclusão, ensinando seus filhos a respeitar às diferenças, ação que a escola também deve assumir.

[...] as atitudes dos pais (todos os pais) são determinantes instrumentais relativamente ao sucesso da inclusão. A família tem um papel chave neste processo, ensinando aos seus filhos a respeitar as diferenças individuais e a aprender que as diferenças não têm que ser apreciadas de modo negativo (BRANDÃO; FERREIRA, 2013, p. 05).

Assim, a boa e constante comunicação da família e da escola é fundamental para uma educação inclusiva de qualidade, que atenda às necessidades de todos.

Os profissionais deverão valorizar a participação da família e criar relações de parceria com os pais das crianças [...] partilhando com eles, de uma forma acessível e culturalmente adequada, informações e estratégias adequadas aos seus interesses e necessidades, visando garantir a sua participação ativa em todos os processos que envolvam a habilitação e integração social dos seus filhos. [...] Aos pais cabe também um papel determinante, fornecendo à equipe, informação importante sobre os progressos, as necessidades da criança e da família e colaborando nas atividades de aprendizagem, que ocorrem na escola, no domicílio ou na comunidade. Os técnicos devem combinar com as famílias qual a melhor forma de coordenarem os seus serviços e manterem os pais informados. As famílias têm a assim a oportunidade para expressar as suas preferências o que lhes permite sentirem-se valorizadas em todos estes processos (BRANDÃO; FERREIRA, 2013, p. 05).

Além disso, família e escola podem buscar juntas os recursos materiais necessários para adaptações físicas e/ou pedagógicas, junto ao poder público ou a comunidade escolar.

Tabela 3. Descrição do artigo 2, tendo em vista o delineamento do estudo, os objetivos, os participantes e os principais resultados.

Artigo	2
Delineamento	É um estudo prospectivo, descrito que analisou o relato de 60 pais e 54 professores de crianças com NEE (deficiência física, deficiência visual, deficiência auditiva, autismo, deficiência intelectual, Síndrome de Down, atraso no desenvolvimento, diagnóstico não concluído, ou crianças que participavam do Atendimento Educativo Especializado), matriculadas na rede municipal de ensino, de uma cidade de médio porte do interior do estado de São Paulo.
Objetivos	O objetivo deste estudo foi identificar como pais e professores de crianças pré-escolares avaliam a relação entre a família e a escola, considerando especificamente o processo de inclusão.
Principais resultados	Os professores consideram que a troca de informação, o diálogo e a ajuda dos pais, são imprescindíveis no processo de inclusão. Os pais acreditam que auxiliar nos deveres extraclasse, apoiar os alunos suprimindo suas necessidades e manter uma boa comunicação com a escola é muito positivo para a inclusão.

Fonte: elaborado pelas autoras.

Tal artigo ressalta que o acesso da criança com deficiência à Educação Infantil é necessário e que a boa relação família-escola é relevante no processo de inclusão. Ainda, evidencia a importância da pesquisa frente a esse contexto.

Em tempos em que a inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais vem ocorrendo com maior frequência em idade pré-escolar, produzir dados sobre estes alunos possibilita uma atuação preventiva junto às famílias e às escolas. Além disso, existem evidências científicas de que uma relação parental próxima à escola seja efetiva para a construção de práticas de ensino adequadas a promoção do desenvolvimento da criança de modo geral (CHRISTOVAM; CIA, 2013 p. 01).

Nesse estudo, os termos relação família-escola são substituídos por envolvimento parental:

Existem muitas definições para o termo "envolvimento parental", no entanto, para os fins desta pesquisa, o termo será utilizado para fazer referência à relação estabelecida entre a família e a escola, entendida como uma parceria efetiva com potencial para impactar positivamente na escolaridade de seus filhos. O termo parental será utilizado para se referir a toda e qualquer pessoa do núcleo familiar do aluno disponível e que participe da vida escolar da criança (CHRISTOVAM; CIA, 2013 p.03).

Aos professores, cabe reconhecer a importância da família e dar suporte necessário para o seu envolvimento:

[...] envolver os pais na escolaridade dos filhos com deficiência pode ser muito positivo, pois ao conhecer os recursos e as necessidades das famílias, esses professores poderão auxiliar os familiares na redução do estresse sofrido e no desafio diário da escolarização, para estabelecer uma interação colaborativa que auxilie no processo de inclusão escolar (CHRISTOVAM; CIA, 2013 p. 03).

A pesquisa, ainda mostrou que, tanto a escola quanto a família identificaram que é preciso mais atenção a essa importante relação:

No que diz respeito à relação família-escola, é possível identificar que embora pais e professores reconheçam a importância de uma relação mais próxima, ainda existem lacunas na relação, que colocam em dúvida qual seria a melhor forma de agir, principalmente no que diz respeito ao papel dos pais. Por outro lado, os dados indicaram que os professores precisavam também repensar aspectos da relação estabelecida, compreendendo características individuais de cada família e da criança com NEE, para efetivar uma relação possível e positiva entre as duas instâncias (CHRISTOVAM; CIA, 2013 p. 09).

Consideramos, baseado na discussão e dados encontrados, que estudos como esses são necessários para identificar os fatores relevantes da relação família-escola para o melhor desenvolvimento dos alunos com deficiência na Educação Infantil.

Espera-se, assim, que esses dados possam ser empregados positivamente, podendo ser considerados como parte de criação de um plano de ação para as escolas participantes, de modo a promover a relação família-escola e o processo de inclusão dos alunos pré-escolares na rede municipal de educação, garantindo não apenas o acesso como também todos os serviços necessários para promover, não só a permanência, mas o aproveitamento pleno do aluno com NEE (CHRISTOVAM; CIA, 2013 p.10).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo realizar uma revisão bibliográfica das produções científicas sobre o tema da relação família-escola de crianças com deficiência na Educação Infantil, bem como analisá-las. Foram encontrados, no período de 10 anos, apenas duas publicações sobre a temática.

Os artigos ressaltaram que as crianças com deficiência, quando inseridas no contexto escolar nos anos iniciais de escolarização - que acontece na Educação Infantil, terão mais oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento. Para isso é importante a parceria da escola com a família, que deve acolhê-la e orientá-la. A família, primeiro grupo social da criança, precisa estar atenta e fazer jus a este direito, e a escola, por sua vez, conhecer a lei e oferecer práticas educativas inclusivas.

Concluiu-se que para que o processo educativo inclusivo na Educação Infantil seja positivo, a relação família-escola deve ser bem estabelecida e vivenciada. No entanto, há muito o que se pesquisar nesse sentido, de modo que família e escola assumam seus papéis individuais e colaborativos para garantir não apenas o acesso das crianças à Educação Infantil, mas também a permanência e o melhor aproveitamento das crianças com deficiência dos direitos e recursos disponíveis.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, M. T.; FERREIRA, M. Inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação infantil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 19, n. 4, p. 487 - 502, 2013.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266>. Acesso em: 04 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394/96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 02 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação. Lei n. 10.172/2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n.º 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE, 2009.

BRASIL. Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 11 nov. 2020.

BRASIL. Lei n.13.632, de 6 de março de 2018. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, seção 1, p. 1. 07 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. PNEE. **Política nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizagem ao Longo da Vida**. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, Brasília; MEC. SEMESP. 2020. 124p.

CHRISTOVAM, A. C. C.; CIA, F. O Envolvimento parental na visão de pais e professores de alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 19, n. 4, p. 563-581, 2013.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, Rio de Janeiro, 1999.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, H. H. T. S. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, 2004.

SÁ, S. M. P.; RABINOVICH, E. P. Compreendendo a família da criança com deficiência física. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 68-84, 2006.

SILVA, A. S. **A função da família no processo de desenvolvimento de filhos com deficiência intelectual**. 2015. 50 f. Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escola) - Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

A INCLUSÃO DE ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN NO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO DE REVISÃO

Bruna Silva Gaspar
Olga Maria Piazzentim Rolin Rodrigues

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva é um ganho legislativo em nosso país, por isso tem sido um tema de bastante discussão e reflexão não só em contexto nacional, mas no mundo todo. Valorizando a perspectiva inclusiva e pensando na importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE) dentro da escola regular, o tema escolhido para esse estudo tem por finalidade compreender como tem acontecido a inclusão de alunos Síndrome de Down (SD). O mesmo foi feito por meio de uma revisão bibliográfica acerca de sua melhoria.

Esse público, dentre os que compõem o público alvo da Educação Especial, foi escolhido visto que a SD tem uma alta incidência na população brasileira, com cerca de um entre 700 bebês nascidos vivos (Federação Síndrome de Down, s/d). As pessoas com a Síndrome de Down possuem características bastante específicas, ou seja, têm fenótipos característicos, o que pode favorecer a não inclusão dessa pessoa por pré-conceitos, que podem ter início no ambiente escolar ou mesmo antes dele.

A inclusão e a legislação sobre o atendimento educacional especializado para crianças com síndrome de Down

O direito ao acesso e permanência à escola pública, laica, gratuita e de qualidade a todos os cidadãos brasileiros,

independente da cultura, etnia ou classe social que faça parte, bem como algum tipo de deficiência, foi uma conquista relativamente recente em nosso país, por isso, neste capítulo busco destacar as conquistas internacionais e nacionais que favoreceram para esse avanço.

As lutas sociais internacionais e, conseqüentemente, nacionais, de defesa e garantia dos direitos humanos, juntamente com a valorização e respeito à diversidade humana ocorridas nas décadas passadas, têm inferido diretamente nas atuais políticas públicas brasileiras. Essas políticas buscam ações que assegurem a equidade de direitos, acesso e permanência na escola a todos os cidadãos do Brasil, garantindo o desenvolvimento da diversidade em nosso país.

De acordo com Deimling e Moscardini (2017), não é possível entender o processo histórico da inclusão escolar, sem falar dos movimentos sociais que antecederam as iniciativas legais do poder público, que tiveram como protagonistas iniciais os familiares de sujeitos com diferentes deficiências, buscando a garantia de direitos a todos. Em uma revisão histórica dos movimentos sociais que repercutiram nos ganhos legislativos, os autores apontaram 1979 como o Ano Internacional das Pessoas com Deficiências (AIPD). É um marco porque neste ano aconteceu o primeiro agrupamento de pessoas com deficiências para lutar por seus direitos.

Segundo os autores, a consequência dessas primeiras lutas internacionais foi o Encontro Nacional de Entidades de Pessoas com Deficiências, que aconteceu em 1980 no Brasil, contando com mais de mil pessoas, com as mais variadas deficiências. A partir deste evento que mobilizou várias regiões do país, em consonância com algumas iniciativas de mobilização e luta dos direitos da pessoa com deficiência e da diversidade brasileira, cuja organização partia das próprias pessoas com deficiência (PcD), surgiu ainda em 1980, diferentes organizações voltadas aos deficientes, como: a Federação Brasileira de Entidades de Cegos, a Organização Nacional de Entidades de Deficientes Físicos, a Federação Nacional de Integração

de Surdos e a Associação de Paralisia Cerebral do Brasil. Essas diferentes organizações surgiram com um movimento de autoajuda, tutelado até então pelo Estado e as instituições de assistência. Essa união impulsionou - com as reivindicações - o governo federal a estruturar e criar políticas a favor desse segmento social, que teve como marco social as instituições de Educação Especial.

Para coordenar, articular e normatizar em nível federal o atendimento às PcD, foi criado em 1987, após um longo período de lutas, a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). Já em âmbito estadual e municipal, criaram-se os órgãos de apoio à pessoa com deficiência, contando com a participação destes que os órgãos tinham como intuito apoiar. As associações brasileiras, durante esse período, filiaram-se a outras organizações internacionais: a Organização Nacional de Entidades de Deficientes Físico torna-se representante da deficiência física no Brasil, em consonância ao *Disabled People International*, por meio do Conselho Latino-Americano; o movimento das pessoas cegas filia-se a União Mundial de Cegos e a União Latino-Americana de Cegos e a Federação Nacional de Integração de Surdos liga-se a Federação Mundial dos Surdos.

De acordo com os estudos de Deimling e Moscardini (2017), foi ampliada a atuação política para as pessoas com deficiência, fortalecendo as lideranças, o que foi fundamental para a conquista de uma mudança de posicionamento e ação frente às PcD. Assim, envolvem-se com esta mudança os governos, as comunidades, os pais e os próprios sujeitos com deficiência, exigindo em especial a oferta da educação universalizada e de qualidade para todos.

Na década de 1990, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), organizou dois grandes eventos internacionais com intuito de criar estratégias para a superação da exclusão, sendo eles a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, e no mesmo ano -1994 -, a Conferência Mundial sobre a Educação Especial, em Salamanca, na Espanha.

Foi originado na Conferência Mundial sobre a Educação para Todos a Declaração Mundial de Educação para Todos. Esta declaração compreendia algumas metas para que a educação básica fosse universalizada, destacando que “todas as pessoas devem estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagens” (DEIMLING; MOSCARDINI, 2017, s/p). Por isso, a educação básica e para todos foi colocada, de acordo com esta declaração, como uma ação que dependia tanto do compromisso, quanto da vontade política para respaldar as medidas fiscais adequadas e, assim, ratificar as reformas da política educacional por meio do fortalecimento institucional.

Já na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, que ocorreu em 1994, reunindo noventa e dois países e vinte e cinco organizações internacionais, originou a Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Essa declaração reafirmava o compromisso mundial da universalização da educação para todos, incluindo com um grande destaque a garantia de “educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais no quadro do sistema regular da educação” (UNESCO, 1994, s/p).

Ressalta-se que a Declaração de Salamanca é reconhecida como um marco histórico e político na área da educação especial, no que se refere à inclusão de PcD no ensino regular, pois ela

proclama o direito de todas as crianças, jovens e adultos, independentemente de suas necessidades individuais, ao acesso e permanência à educação por meio de um ensino planejado, capaz de atender a vasta diversidade destas necessidades. De acordo com este documento, as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, as quais, seguindo uma orientação inclusiva, devem assumir a responsabilidade de combater atitudes discriminatórias e oferece educação de qualidade (DEIMLING; MOSCARDINI, 2017, p. 06).

A Declaração Mundial de Educação para todos e a Declaração de Salamanca incitaram os países a reformularem suas políticas

públicas, promovendo uma reforma na política educacional, buscando a garantia do acesso de todos à educação. No Brasil, esses documentos influenciaram a elaboração de políticas públicas para a educação de todos, no ensino escolarizado e, portanto, na perspectiva da educação inclusiva.

Na década de 1980 o Brasil viveu o princípio da normalização que, de acordo com Rodrigues (2020), tinha como pressuposto a vivência e participação da pessoa com deficiência em todos os ambientes, tendo experiências comuns e esperadas pela cultura. Essa participação ajudaria essas pessoas a terem o exercício mais próximo do ser cidadão, sendo que a comunidade deveria oferecer oportunidades iguais para a participação de todas nas atividades comuns, de acordo com as idades equivalentes.

Um dos documentos que pode ser citado por preconizar o direito das pessoas com deficiências à educação é a Constituição Federal, promulgada em 1988, pois apresenta artigos específicos em relação às PcD em todos os capítulos acerca do Direito do Cidadão e também o Dever do Estado. No artigo 205 da Constituição Federal de 1988, define-se “a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento das pessoas, o exercício da cidadania e a qualidade para o trabalho” (s/p); já no artigo 206, estabelece “igualdade de condições de acesso na escola”, garantindo também, no artigo 208, a oferta do “Atendimento Educacional Especializado na rede regular de ensino” (s/p) (BRASIL, 1988).

Com a Lei nº 8069 de 13 de julho de 1990, surge o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990), que reforça alguns dos direitos já conquistados e complementa com a obrigação dos pais ou responsáveis por matricular seus filhos na rede de ensino. Assim, de acordo com Deimling e Moscardni (2017), a educação de sujeitos com deficiência passa a ser discutida e definida legalmente em mais de um documento, sob a influência internacional.

Vale ressaltar que de 1970 a 1990, de acordo com Rodrigues (2020), o processo de “normatização” que era oferecido deu início ao processo de “integração” da pessoa com deficiência - pensando

no ambiente escolar, as pessoas com deficiência eram encaminhadas para as classes especiais, para desenvolverem habilidades e se “normalizarem”, na expectativa de um dia frequentar a escola comum de acordo a sua série.

Como consequência dessas discussões, é publicada em 1994 a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994), que possui como objetivo orientar a integração institucional daqueles que possuísem condições de acompanhar e desenvolver atividades do ensino comum como os alunos ditos “normais”. Assim, com essa política, é possível notar a incitação para a reformulação das práticas educacionais para a valorização das diferentes potencialidades de aprendizado, consequentemente, mantém como responsabilidade da Educação Especial o desenvolvimento desses alunos, o que faz com que o esse se molde para que possa aprender e desenvolver-se plenamente dentro da instituição escolar. Sendo assim, faz-se necessário a partir de então oferecer condições de vida “normais” para as pessoas com deficiência, tanto quanto para outras pessoas.

Os artigos 58 e 59 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, denominada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), se determina aos sistemas de ensino o currículo, métodos, recursos e organizações específicas para suprir as necessidades dos alunos de educação especial, ressaltando que o atendimento educacional deve ser oferecido em classes, escolas ou serviços especializados quando a condição do aluno não permitir que ele se integre a salas de aula comuns.

Contraditoriamente, Deimling e Moscardni (2017) apontaram que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional garante tanto a aceleração de estudos aos superdotados para concluir o programa escolar, quanto a terminalidade daqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental em virtude de deficiências.

Deimling e Moscardni (2017) trazem que para consolidar o movimento social da inclusão de todas as crianças na escola,

publicou-se em 1998 os Parâmetros Curriculares Nacionais - Adaptações Curriculares: estratégia para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 1998), cujo objetivo é oferecer referências para que os educadores possam identificar aqueles que possuem necessidades de adaptações curriculares. Por conseguinte, os Parâmetros Curriculares Nacionais asseguram o direito de acesso e permanência ao sistema educacional, respondendo às necessidades especiais de toda e qualquer PcD, o que mostra um novo posicionamento político quanto à inclusão de PcD no sistema escolar de nosso país.

O Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001) -, tem como prioridade a elevação global do nível de escolaridade da população, já que esta é uma exigência de órgãos mundiais de financiamento, como o Banco Mundial. Para essa elevação apresenta melhorias na qualidade de ensino e redução das desigualdades sociais e regionais, o que afeta diretamente o acesso e permanência nas etapas de aprendizagem escolar. Busca apresentar as diretrizes e objetivos de cada contexto, bem como iniciativas que superem a realidade apresentada em cada fase da educação.

O oitavo capítulo do Plano Nacional de Educação, de 2001, é exclusivamente dedicado à educação especial, contendo assim, a imposição de algumas diretrizes que precisam ser respeitadas para que os sujeitos sejam incluídos, de fato, no sistema regular de ensino, bem como o reconhecimento das necessidades de recursos financeiros, pedagógicos, materiais e humanos para suprir as demandas das crianças no ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado.

Um outro marco legislativo apontado por Rodrigues (2020), é a alteração de Decreto nº 3.298/99 pelo decreto nº 5296, de 2 de dezembro de 2004 (BRASIL 2004), e regulamento as Leis de Acessibilidade - que definiu a deficiência mental (termo da época) como um funcionamento intelectual inferior ao da média,

manifestado antes dos dezoito anos, tendo graus leve, moderado, severo ou profundo e até mesmo o autista.

A Organização das Nações Unidas (ONU), em 2006, aprovou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências, a qual o Brasil é signatário. Esta convenção estabelece que a estrutura de um sistema de educação inclusivo deve perpassar todos os níveis de ensino com medidas que garantam que o público alvo desta medida não seja excluído de um ensino fundamental, que seja inclusivo, gratuito e de qualidade.

Já em 2008, foi promulgada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que tem como objetivo central:

assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008).

Ressalta-se, ainda, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, que paralelamente ao ensino regular, deve ser oferecido o Atendimento Educacional Especializados (AEE), garantindo o apoio ao desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais que estão inseridos nas salas de aula comum. O AEE deve estar articulado com a proposta pedagógica da escola de ensino regular, e para tanto, não deve substituir o processo de escolarização.

Complementando os avanços, em especial que cerca o Atendimento Educacional Especializado que contribui para o acesso e permanência à educação na escola regular de alunos com deficiências, Deimling e Moscardni (2017) apontam dois

documentos: a Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade de Educação Especial (BRASIL, 2009) e as Orientações de Centros de Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2010), que possuem como finalidade a garantia do acesso ao ensino regular e a oferta do Atendimento Educacional Especializado aos alunos público-alvo da educação especial.

Pensando ainda nas definições apontadas acerca da deficiência intelectual na época supracitada, Rodrigues (2020) traz a definição atual, que foi elaborada pela *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD), órgão importante para as pessoas com deficiência intelectual, e aponta como “incapacidade caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo e está expresso nas habilidades práticas, sociais e conceituais, originando-se antes dos dezoito anos de idade” (RODRIGUES, 2020, s/p). Esta mudança conceitual carrega uma alteração, desde o diagnóstico até a concepção social, que colabora para a plena convivência social e inclusiva de todos.

Ao longo deste capítulo, baseado no texto de Deimling e Moscardni (2017), foi apresentado o histórico de ganhos sociais e legislativos, internacionais e nacionais, que subsidiam o acesso e permanência de alunos com deficiência ou não no ensino escolar regular. Com esses avanços é possível estruturar um processo em que, legislativamente, a sociedade busca um ensino que tenha como princípio a equidade, sendo este um dos valores democráticos. Portanto, é possível notar a elaboração de um discurso inclusivo emancipador, que busca compreender os indivíduos além de suas dificuldades, aceitando-os como sujeito de sua própria história.

A Síndrome de Down (SD)

A Síndrome de Down foi descrita em 1886 por John Langdon Down, que realizou um estudo descritivo completo com esses

pacientes, classificando-os de acordo com os fenótipos, ou seja, sinais ou sintomas. Antes disso, a síndrome, por suas características faciais semelhante aos asiáticos, foi associada a alguns aspectos étnicos de forma errônea, segundo Coelho (2016), designando-os como “idiotia mongólica”. Com isso, assimilou-se socialmente o termo “mongolismo”, que possuía um caráter pejorativo.

Apenas em 1965, a Organização Mundial de Saúde reconheceu oficialmente a denominação Síndrome de Down, como aponta Coelho (2016). Esse fato é justificado graças às descobertas de Jérôme Lajenue acerca da causa genética que acarreta a síndrome, o que contribuiu cientificamente para o conhecimento das alterações cromossômicas.

O termo “síndrome” significa um conjunto de sinais e sintomas, e “Down” designa o sobrenome do médico e pesquisador que primeiro descreveu a “associação dos sinais característicos da pessoa com SD” (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2013, p.9). Esta síndrome por sua vez, é uma condição humana, geneticamente determinada por uma alteração cromossômica, que determina características físicas e ou atrasos no desenvolvimento geral do indivíduo, como aponta Ministério da Saúde (2013), que também ressalta a importância do atendimento e estimulação adequada desde a primeira infância, para uma vida plena e inclusa na sociedade.

As questões genéticas da Síndrome de Down

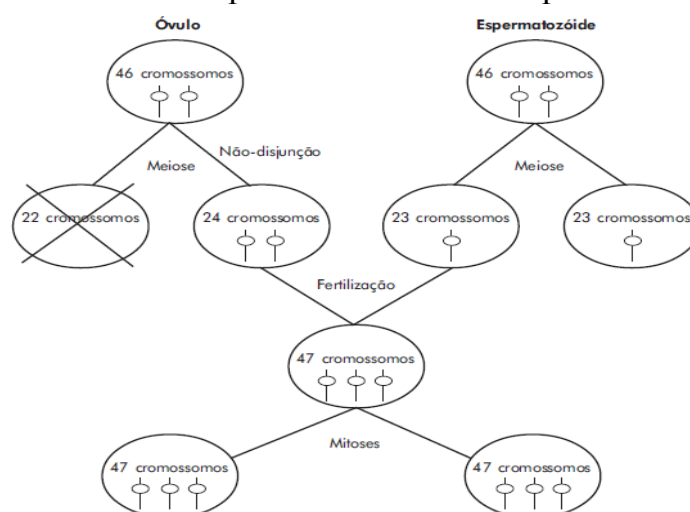
A Síndrome de Down é conhecida como trissomia do par 21 e pode também ser denominada como cromossomopatia, segundo Pinto e Lamprecht (2008), já que o quadro clínico desse problema genético é resultado de um desequilíbrio na constituição cromossômica do feto.

Kozma (2007) explica que após a fecundação do óvulo com o espermatozoide, há a formação do zigoto, que contém 46 cromossomos, sendo 23 cromossomos da mãe e 23 cromossomos do pai. Para que cresça e se desenvolva, o zigoto divide-se por

mitose, duplicando o material genético, formando novas células idênticas à primeira. Os cromossomos podem ser divididos de acordo com seu tamanho e são denominados de 1 a 23; esta montagem de pares cromossômicos é chamada de cariótipo. Acredita-se que os cromossomos funcionam em série, em equilíbrio com o seu conjunto; assim, se tiver a ausência de um cromossomo ou a presença de um cromossomo extra, haverá um desequilíbrio genético (KOZMA, 2007).

A meiose, segundo Kosma (2007), é o momento que os 46 cromossomos existentes em cada célula serão divididos em 23 cromossomos para que ocorra a formação dos gametas. No momento da meiose podem ocorrer vários erros ou eventos anormais que afetam, de alguma forma, o desenvolvimento da criança. Um desses eventos é a Síndrome de Down, que é resultado de uma separação incorreta dos pares cromossômicos, podendo uma célula receber 24 cromossomos e a outra 22. Ressalta-se que a célula que recebeu 22 cromossomos não conseguirá sobreviver, enquanto a célula que recebeu 24 consegue sobreviver e ser fertilizada, assim o zigoto desta célula possui 47 cromossomos, como exemplifica a Figura 1.

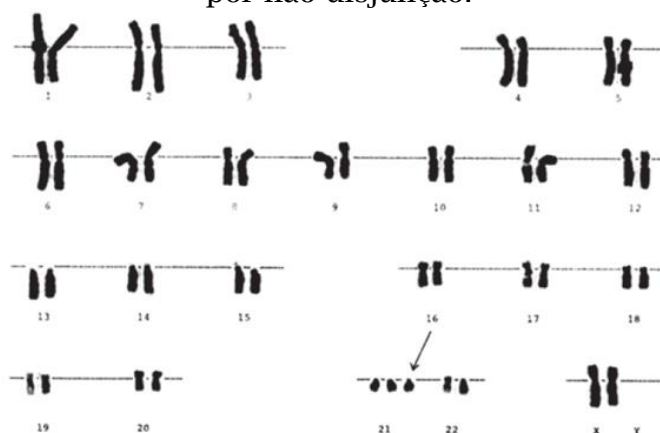
Figura 1. Falha na separação correta dos cromossomos durante a meiose e as consequências deste evento para a célula.



Fonte: Kozma (2007, p. 22)

Quando ocorre a não disjunção, ou seja, a não separação correta do cromossomo 21, ocorre a chamada trissomia do par 21 ou trissomia 21, que é um termo utilizado para se referir à SD. Esta característica será reproduzida em todas as células a serem multiplicadas no bebê, isso significa que o cromossomo 21 extra é copiado e transmitido para todas as novas células. Assim, a trissomia do par 21 por não-disjunção (Figura 3), como é chamada esse tipo de SD, é resultado de uma não-disjunção dos cromossomos do par 21 ou na divisão correta do óvulo ou do espermatozoide, ou seja, tem origem em uma meiose, sendo esse tipo o responsável por 95% dos casos de SD, como aponta Kozma (2007).

Figura 2. Cariótipo de cromossomo com trissomia do par 21 por não-disjunção.



Fonte: Kozma (2007, p. 23).

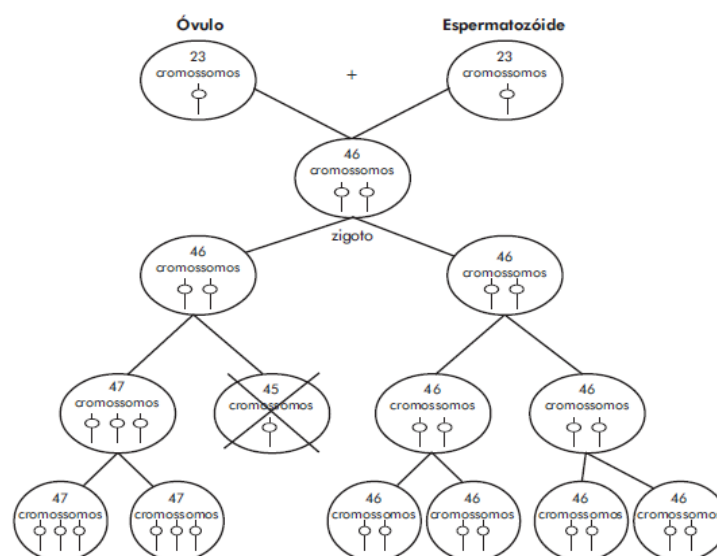
A autora descreveu outro tipo de trissomia do par 21 responsável pela Síndrome de Down, a translocação, que é responsável por 5% dos casos. Vinte e cinco por cento dos casos ocorre quando há a quebra espontânea do cromossomo na meiose e acaba por se conectar em outro cromossomo, não formando seu par, sendo assim, é quando um fragmento cromossômico transloca-se ao cromossomo 21 e o zigoto terá trissomia do cromossomo 21 por translocação (Figura 3).

Os outros 75% deste tipo de trissomia acontece por herança, pois o genitor possui 46 cromossomos, porém um dos pares conecta-se a outro par cromossômico, totalizando 45 cromossomos, assim o genitor não será afetado, porém, conseqüentemente ele provoca aumento na possibilidade da trissomia do par 21 por translocação em seus herdeiros.

O material genético existente em bebês com Síndrome de Down é normal, bem como o próprio cromossomo 21, porém, por ter uma quantidade a mais de cromossomos, há um desequilíbrio

genético, o que de alguma forma afetará o desenvolvimento da criança (KOZMA, 2007).

Figura 5. Não-disjunção em uma linhagem celular resultando em um indivíduo com linhagem celular normal e trissomia.



Fonte: Kozma (2007, p. 25)

Estima-se que no Brasil, entre seiscentos e oitocentos nascimentos, um acabe por ter ocorrência da SD, de acordo com o Censo do IBGE em 2010, apontado em um estudo realizado por Portes *et al.* (2013), o que estima a incidência de oito mil novos casos por ano.

Características da Síndrome de Down

A SD é marcada por muitas alterações, sendo algumas associadas e outras observadas em muitos indivíduos, e em alguns casos, é a partir dessas características que se levanta hipóteses das crianças possuírem a trissomia (BASSANI, 2012). Têm também características físicas, chamadas de fenótipos, na face, no pescoço, nas mãos, nos pés e no tônus muscular. Coelho (2016, p. 5) descreve esses fenótipos,

A nível físico, os pacientes com SD apresentam características morfológicas típicas como a baixa estatura. No plano da face os olhos são pequenos oblíquos, como epicanto, podendo ter ainda caracterizados por sinófris superior. O nariz é pequeno e achatado e a boca apresenta habitualmente palato alto, hipodontia, protusão e hipotonia lingual. A cabeça ostenta braquicefalia, pequeno diâmetro fronto-occipital, cabelo fino liso e de baixa implantação. Orelhas são com frequência pequenas, irregulares e de baixa implantação. O pescoço é curto e exibe um excesso de tecido dérmico e adiposo. As mãos caracterizadas por hipotonia muscular, prega palmar única, clinodactilia e uma distância entre o primeiro e segundo dedo do pé (COELHO, 2006, p.5).

A hipotonia é um dos fenótipos da SD, o que significa que todos os músculos da pessoa com essa síndrome são mais relaxados, o que pode vir a afetar os movimentos, a força e algumas habilidades se não estimulado precocemente. Além da hipotonia, possuem também uma frouxidão ligamentar, excesso de tecido adiposo no dorso do pescoço, retrognatia, diástase dos músculos reto abdominais e hérnia umbilical. Apesar de não ter cura, ressalta-se que uma boa fisioterapia proporciona um desenvolvimento adequado das crianças com SD (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2013; KOZMA, 2007).

Coelho (2016) e Kosma (2007) apontam que as pessoas com SD possuem uma estatura baixa, quando crianças levam um tempo diferente para crescer e se desenvolver comparado às crianças que não têm SD. Kosma (2007) também explica que a SD podem vir a acarretar um peito afunilado ou “peito de pombo” (quando o peito da criança se projeta para frente), possuir a cabeça, mãos e pés relativamente menores, dedos mais curtos (braquidactilia), curvatura no 5º dedo da mão (clinodactilia), prega simiesca (única prega palmar transversal), pele bem clara - possuindo manchas as vezes, e cabelos lisos e finos.

Questões neurológicas na Síndrome de Down

Inicialmente, ressalta-se que o termo “deficiente mental” foi substituído pelo termo deficiente intelectual, cuja sugestão e aprovação se deu na Declaração de Montreal sobre a Deficiência

Intelectual de 2004 e, em conformidade com a Associação Internacional de Estudo Científico das Deficiências Intelectuais em 2007, como aponta Oliveira (2010). Bissoto (2005) afirma que tanto na potencialidade intelectual, bem como nas habilidades de linguagens, há um diferencial de desenvolvimento entre as pessoas com SD por mosaicismos ou trissomia, já que o número de células afetadas pelo cromossomo extra é diferente entre um e outro. No caso da SD por mosaicismos há um número menor de células neurais afetadas. Porém, o mesmo autor aponta que há estudos longitudinais comparativos que apontaram que bebês com SD do tipo mosaico conseguiram engatinhar e andar em idades mais precoces, sendo este o avanço mais significativo em relação ao desenvolvimento geral e atividade motora entre os tipos de trissomia.

Em relação aos estudos com a criança com SD, há apontamentos de que algumas crianças com a síndrome aprendem em um espaço de tempo maior, tendo dificuldades com o raciocínio complexo e com o juízo crítico, o que justifica o diagnóstico de atraso mental, comparando-a com as crianças que não possuem SD (COELHO, 2016; KOZMA, 2007).

O desenvolvimento intelectual é avaliado por meio de testes padronizados, sendo que alguns aferem o quociente intelectual (QI) e, segundo Kozma (2007), a medida em pessoas com SD, em geral, seria classificada entre deficiência intelectual de moderada a leve. Coelho (2016) ressalta que indivíduos com SD apresentam um atraso no desenvolvimento neuropsicológico que, na primeira infância, esse déficit seria na questão motora e na segunda infância em relação às questões cognitivas. Portes *et al.* (2013) afirmam que o bebê com SD terá dificuldade em estabelecer contato com os seus cuidadores por conta da hipotonia, podendo levar a criança a desenvolver uma deficiência na área psicomotora, o que o afetará em seu desenvolvimento geral, por isso também ressaltam a importância da interação e estimulação precoce desta criança.

Bassani (2012) destaca a hipotonia, que tem origem no sistema nervoso central, o que afeta toda a musculatura, bem como todos os ligamentos da criança, dificultando ações como sugar, engolir, sustentar a cabeça e os membros. Assim, a hipotonia contribui para um atraso motor, o que pode interferir na aprendizagem, já que a exploração do ambiente é um meio para a construção dos conhecimentos do mundo. Tendo isso em vista, o autor ressalta a importância do treino muscular precoce, pois ele pode vir a diminuir a hipotonia e, conseqüentemente, as limitações intelectuais.

Kozma (2007) aponta que as pesquisas realizadas evidenciam que o excesso do cromossomo 21 interfere no desenvolvimento encefálico (cérebro) normal. Esse fato pode explicar porque a coordenação motora, o desenvolvimento dos cinco sentidos, a inteligência, a concentração, a memória e o comportamento podem ser afetados de maneira a se desenvolver em um maior espaço de tempo em relação às crianças sem SD.

A maioria das pessoas com SD faz uso funcional da linguagem e compreende suas regras, mas é comum haver um grande atraso nesta área e muita variação de pessoa para pessoa. Bissoto (2005) explica que a linguagem tende a se desenvolver em um tempo diferente das crianças que não possuem a trissomia, já que possuem dificuldades na produção da fala, o que resulta em um vocabulário restrito, bem como uma dificuldade no reconhecimento das regras gramaticais e sintáticas da língua. Essa dificuldade, em alguns casos, pode provocar uma não exposição ou não expressão verbal, pode acarretar em um subestimo cognitivo ou em outros casos, pode afetar no desenvolvimento de outras habilidades cognitivas, já que possuem uma dificuldade em pensar, raciocinar e relembrar informações, que são ações que utilizam as linguagens da fala. A memória, segundo o autor, também sofre alteração, especialmente a de curto-prazo, o que dificulta acompanhar as instruções faladas, especialmente as que envolvem muitas informações, ordens ou orientações consecutivas. Todavia, possuem

uma memória visual mais desenvolvida que a auditiva, o que pode vir a compensar a memória auditiva.

A inclusão dos alunos com síndrome de Down

Hoje temos um país que defende e legitima a inclusão escolar, colando-nos sob um novo paradigma social, o que leva a transformação de aspectos políticos, culturais, sociais e filosófico, em que todas as pessoas e, em especial as pessoas com deficiências, sejam incluídas em todos os âmbitos da sociedade. Diante deste novo paradigma, a escola é um lugar que privilegia e desafia a alcançar a educação que contemple a diversidade da condição humana, garantindo o acesso e permanência de todos na escola, promovendo uma educação inclusiva partindo do princípio de “educação de qualidade para todos”.

Dentre os diferentes alunos, os alunos com SD, que se incluem como público alvo da educação especial, devem ter garantido um Atendimento Educacional Especializado e, portanto, faz-se necessário refletir a forma como ocorre a inserção e permanência destes alunos na escola regular.

Pacheco e Oliveira (2012), abordando a teoria de Vygotsky, defendem que o paradigma da inclusão privilegia o aprendizado e desenvolvimento de todos os alunos, independente de terem deficiência ou não e evidenciam o importante papel do meio social de disponibilizar mecanismos que favoreçam a aprendizagem de todos os indivíduos, concomitantemente a necessidade de a escola ser um ambiente inclusivo, com professores preparados para a promoção da inclusão, permitindo vivência e aprendizado sob esse paradigma.

Azevedo e Damke (2017) conceituam a escola enquanto o lugar onde situações promovam e estimulem o processo de aprendizagem dos alunos e, por ela ser inclusiva, deve propiciar isso a todos os alunos e, sendo assim, de acordo com Oliveira (2010), a escola deve assumir uma posição de destaque na sociedade, visto

que ela pode ser como uma mola propulsora do desenvolvimento e a educação uma possibilidade de constante transformação e afirmação da essência humana.

Para que os alunos sejam incluídos e vivenciem diversas aprendizagens, é necessário que a escola reconheça e compreenda as necessidades de seus alunos e se molde a eles, seja no aspecto físico, cultural e principalmente acadêmico. Como um grande auxiliador dessa modificação escolar tem-se o profissional do atendimento educacional especializado. Esse profissional tem como uma das funções pensar junto ao corpo docente e a gestão estratégias que contribuam para o bem-estar e a aprendizagem de todos os alunos, mais especificamente os alunos público alvo da educação inclusiva.

Pensando sobre o reconhecimento que a escola deve ter de seus alunos e, em especial, nas especificidades que os alunos com SD têm nos aspectos afetivos, cognitivos, psicomotor ou de linguagem, Rodrigues (2016) mostra possíveis problemáticas de aprendizagem, como o desenvolvimento psicomotor - que diz respeito a todo o desenvolvimento funcional do corpo, tornando-o autônomo; o desenvolvimento da linguagem, que em geral possui um atraso por questões físicas ou mesmo por questões de influência do ambiente. Além desses apontamentos, este estudo também mostra a importância de um ambiente favorável e estimulador, que favoreça a interação com outros pares, pais ou professores com a finalidade de contribuir para o desenvolvimento da pessoa com SD.

Luiz *et al.* (2012) realizou uma pesquisa com cuidadores de crianças SD na expectativa de compreender como acontecia a inclusão destes alunos, e apontam como dificuldade a falta de preparo dos professores para atender todos os alunos, assim como a falta de uma rede de apoio. Todavia, apesar das dificuldades, os autores apontaram a socialização de todos os alunos como algo muito válido.

A partir de uma revisão bibliográfica entre os anos de 2004 e 2015, Souza, Sá-Lima e Valverde (2017) analisaram 14 estudos -

dentre artigos, relatos de pesquisas, resenhas e Trabalhos de Conclusão de Curso -, a partir de algumas palavras chaves acerca do processo de inclusão escolar e aprendizagem de alunos SD, com o intuito de buscar reflexões sobre os processos que facilitam e dificultam a inclusão desses alunos. Os autores apontaram a inclusão como benéfica e ressaltaram a importância da colaboração da família e da escola com funções complementares, para que esta aconteça e venha a ter consequências positivas para todos da escola. Foi comprovado nesses estudos que todos os alunos de uma escola inclusiva tendem a aprender a respeitar e conviver com as diferenças. Apesar das vantagens, apontaram que esses alunos não receberam o suporte para a aprendizagem plena. Além disso, ressaltaram a necessidade de os professores terem uma formação inicial e também contínua de qualidade para melhorar suas práticas inclusivas.

Entendendo as dificuldades encontradas pelos alunos com SD, têm-se hoje estudos recentes que contribuem para a aprendizagem efetiva desse público alvo. Em resposta às dificuldades concretas da alfabetização de alunos com SD, Barby e Guimarães (2016) fizeram uma pesquisa de intervenção para planejar, aplicar e avaliar os resultados obtidos pela implementação de um programa de intervenção pedagógica que engloba as habilidades de Consciência Fonológica, nome e sons das letras na aquisição de leitura e escrita em alunos com SD com idades entre nove e quinze anos. Como resultados, foram observados a importância do ensino explícito dos nomes e sons das letras associados às habilidades e treinamentos de consciência fonológica, que contribui para a aprendizagem inicial da linguagem escrita, bem como o desenvolvimento paralelo da capacidade de leitura, escrita, segmentação fonêmica, além da melhora do vocabulário tanto expressivo, quanto receptivo, mostrando apenas a importância da adaptação de algumas atividade ou estratégias de leituras, ou mesmo um tempo maior de ensino.

Costa, Picharilo e Elias (2017) avaliaram as habilidades matemáticas de 11 crianças com SD que frequentavam o ensino fundamental para verificar o repertório matemático destas crianças, bem como a aplicação do protocolo de avaliação de habilidades para este público. Os autores apontam que os estudantes tiveram um melhor desempenho nas questões que envolviam situações concretas, como geometria e manipulação de objetos tridimensionais, enquanto o pior desempenho estava relacionado a conceitos de comparação de grandezas, contagem, numeração e produção de sequência.

Azevedo e Damke (2017) investigaram o processo de inclusão de uma aluna com SD no 2º ano, registrando alguns apontamentos: a falta de flexibilidade do currículo, o que acarretava em atividades descontextualizadas para a aluna, já que não havia algo específico para atender suas necessidades; a desresponsabilização da aprendizagem da aluna, com um afastamento entre a professora e a mesma; o não reconhecimento das suas especificidades, o que contribui para a segregação. Sendo assim, dificuldades que, de acordo com as legislações e os estudos apontados, podem e devem ser superados para que a inclusão aconteça.

Lago e Silva (2017), em um estudo de revisão (entre 2004 e 2011) analisaram cinco estudos sobre a inclusão de alunos com SD e seus resultados apontaram para a necessidade implementação de políticas públicas educacionais para a melhoria no atendimento dos alunos, incluindo também o melhor atendimento educacional especializado, apontando com isso a necessidade da formação continuada para que os professores compreendam e saibam atuar com propriedade com as diversidades encontradas na escola, quebrando assim paradigmas.

Reconhecendo as especificidades da SD, faz-se necessário também estudá-las, compreendê-las, para assim estimulá-las de maneira a favorecer o desenvolvimento do indivíduo. Mas tão importante quanto, é necessário avaliar o seu desenvolvimento, identificando pontos fortes e necessidades de cada uma das

crianças, reconhecendo sua individualidade. Por isso, é necessário o conhecimento dos profissionais sobre a síndrome e seu direito à educação, pois é a partir do posicionamento do professor e da equipe escolar que o cerca, que o aluno atingirá avanços significativos em seu desenvolvimento dentro de suas possibilidades, seja no âmbito interpessoal ou acadêmico.

Sendo assim, esta pesquisa qualitativa de revisão bibliográfica teve por objetivo analisar como tem acontecido a inclusão de alunos com síndrome de Down nas escolas regulares, na expectativa de buscar reflexões que contribuam para sua efetividade. Os objetivos específicos foram identificar o número de artigos publicados a cada ano e em que tipo de revista; identificar o tipo de estudo; descrever os objetivos dos estudos e os participantes e analisar os principais resultados.

QUESTÕES METODOLÓGICAS

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, tipo documental, realizada a partir de uma revisão bibliográfica de artigos científicos publicados em periódicos, revistas científicas e congressos educacionais entre os anos de 2005 a 2020, que abordam o tema inclusão escolar de alunos com SD.

Para a coleta de dados foram utilizadas as plataformas *Google Academic* e *Scientific Electronic Library Online (Scielo)*, e as palavras chaves Inclusão de alunos, Síndrome de Down e Atendimento Educacional Especializado. Os dados foram dispostos em um protocolo elaborado no *Excell*, contendo as categorias para a análise dos artigos.

Os artigos selecionados foram os publicados em língua portuguesa, a partir de 2005, os quais consistissem em estudos sobre a SD, ou que tenha participantes que fossem alunos com SD incluídos no ensino fundamental - em classes regulares, públicas ou privadas -, ou mesmo estudos acerca das dificuldades e

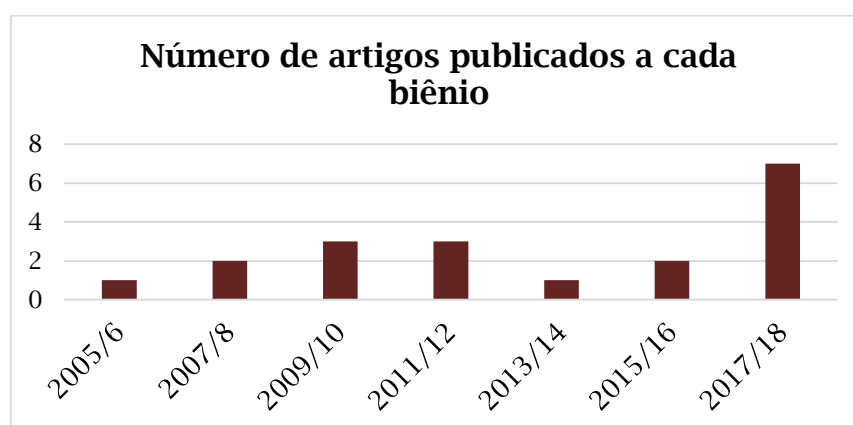
possibilidades da educação inclusiva voltado para esse público alvo da educação especial.

Foram obtidos inicialmente 75 artigos, mas após a identificação dos títulos repetidos, restaram 43, os quais buscou-se os arquivos na íntegra. Realizou-se, então, a leitura dos resumos, que resultaram no descarte de 20 artigos por não contemplarem a temática do estudo. Dos artigos restantes, permaneceram 19 que foram analisados neste estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Considerando o ano de publicação, observa-se que foram publicados sobre o tema 2,7 artigos, sendo que o biênio com maior número de publicação foi 2017/2018, com sete artigos (Figura 5).

Figura 5. Distribuição dos artigos nos biênios de 2005 a 2020.



Fonte: elaborado pelas autoras de acordo com os dados de pesquisa.

Os artigos estudados foram publicados em revistas, anais de congressos, monografias e também em um livro. Sendo assim, para este estudo foi utilizado um artigo do livro “Crianças com Síndrome de Down: Guia para Educadores”, uma monografia intitulada “A Síndrome de Down e as dificuldades de aprendizagem” e duas apresentações em Congressos (IX Congresso Nacional de Educação – 2009; 2017). Os demais foram artigos publicados em revistas.

Foram encontrados 15 artigos de revistas, sendo dois publicados na Revista de Educação Especial, dois publicados na Revista Ciências e Cognição, e um artigo publicado nas revistas (respectivamente): Academia Paulista de Psicologia, Anhanguera Educacional S.A., Ciência e Educação, Pedagogia em Foco, Psicologia.pt, Pró-Fono Produtos Especializados para Fonoaudiologia Ltda, Psicologia em Estudo - Maringá, Revista Brasileira De Educação Especial, Revista de Educação Popular, Revista on Line De Política e pôr fim a Revista Gestão Educacional Revista Triângulo.

Quanto às áreas de estudo, quatro revistas são da Psicologia, quatro são interdisciplinares, três da Educação, duas de Educação Especial, uma de Fonoaudiologia e uma de Psicopedagogia. Quanto ao tipo de estudo, sete são estudos de revisão, três são pesquisas de campo, um estudo de casos múltiplos de abordagem qualitativa.

Tabela 1. Revistas analisadas, a área e o tipo de pesquisa realizada.

Nº	Nome da revista	Área	Tipo de estudo
01	Academia Paulista de Psicologia	Psicologia	Revisão bibliográfica / Pesquisa teórica
02	Anhanguera Educacional S.A.	Psicopedagogia	Pesquisa Experimental com intervenção
03	Ciência e Educação	Educação em ciências, educação matemática e áreas relacionadas.	Pesquisa descritiva
04	Ciências e Cognição	Multidisciplinar dos estudos da cognição	Pesquisa descritiva
05	Ciências e Cognição	Multidisciplinar dos estudos da cognição	Revisão bibliográfica / Pesquisa teórica
06	Pedagogia em Foco	Educação	Revisão bibliográfica / Pesquisa teórica
07	Psicologia.pt	Psicologia	Revisão bibliográfica / Pesquisa teórica
08	Pró-Fono Produtos Especializados para Fonoaudiologia Ltda.	Fonoaudiologia	Pesquisa de campo observacional do tipo transversal,
09	Psicologia em Estudo, Maringá	Psicologia	Estudo de casos múltiplos, de abordagem qualitativa
10	Revista brasileira de educação especial	Psicologia	Revisão bibliográfica / Pesquisa teórica
11	Revista de Educação Popular	Publicações da Universidade Federal de Uberlândia.	Revisão bibliográfica / Pesquisa teórica
12	Revista Educação Especial	Educação Especial	Pesquisa experimental

13	Revista Educação Especial	Educação Especial	Pesquisa descritiva qualitativa
14	Revista on Line De Política E Gestão Educacional,	Política E Gestão Educacional	Revisão bibliográfica / Pesquisa teórica
15	Revista Triângulo	Educação	Pesquisa descritiva qualitativa

Fonte: elaborado pelas autoras de acordo com os dados de pesquisa.

Quanto aos objetivos dos artigos, seis deles tinham como finalidade estudar como estava acontecendo a inclusão escolar de alunos com SD em escolas regulares, algumas com apontamentos acerca de fatores dificultadores ou contribuintes; com o enfoque legislativo; enfoque para a realidade da escola ou mesmo para uma sala específica; reflexões sobre as aprendizagens que a inclusão possibilita. Um artigo abordou sobre as iniciativas educacionais igualitárias, com marcos e legislações que garantem a escola inclusiva.

Cinco artigos abordaram sobre a SD suas causas, características, aspectos da cognição, desenvolvimento e os progressos alcançados; sobre influência da estimulação precoce para o desenvolvimento cognitivo e físico e, também, refletiam sobre as características da SD e o seu impacto no desenvolvimento infantil e na família.

Quatro deles tinham como finalidade estudar as aprendizagens escolares de alunos com SD, abordando a consciência fonológica desses alunos, a apropriação da escrita, a produção escrita e as habilidades matemáticas. Um artigo também analisou as estratégias de ensino desenvolvidas por professores alfabetizadores para que alunos com diagnósticos de deficiência intelectual aprendam a ler e escrever. Dois deles abordaram sobre as famílias que têm uma criança com SD: um com enfoque nas experiências de famílias no processo de inclusão escolar de crianças com SD, com vistas à promoção de saúde dessas famílias, e outro que objetivou compreender e analisar as representações sociais que permeiam o imaginário de mães e professoras acerca da aprendizagem e desenvolvimento das crianças com SD.

Com relação aos participantes, em um estudo foram quatro professores e as próprias crianças com SD matriculadas no Ensino Fundamental, em outro todos os presentes no ambiente de uma sala de aula do ensino fundamental a qual um dos alunos matriculados tinha SD; em outro participaram a aluna com SD, a professora, a coordenadora e a diretora da escola. Das pesquisas duas tinham como participantes as famílias, sendo uma com onze famílias de crianças com SD e a outra com cinco mães e cinco professoras de crianças com SD.

Considerando os principais resultados, destaca-se inicialmente o que valoriza as discussões e ganhos sociais e legislativos que legitimam a inclusão, os estudos que possibilitam reflexões para melhor compreensão e até mesmo práticas inclusivas, responsabilizando com isso toda a comunidade escolar pela ressignificação do ambiente escolar. Ressaltam-se também os resultados dos estudos acerca do seu desenvolvimento cognitivo, que acaba por romper estereótipo do aluno com SD, apontando sobre esse aspecto do desenvolvimento, suas dificuldades e facilidades, possibilitando a ressignificação do mesmo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da presente pesquisa teórica que teve como objetivo estudar como está sendo implementada a inclusão de alunos SD nas escolas regulares, é possível concluir que a inclusão social tem acontecido, o que mostra o cumprimento de parte das leis descritas no presente trabalho. Porém, essa revisão apontou para alguns obstáculos a serem superados para que a inclusão seja efetiva e para que as aprendizagens desses alunos sejam plenas.

Os estudos feitos apontaram que as legislações brasileiras democráticas têm tido avanços e vem lutando pelo princípio de equidade, propondo a emancipação dos indivíduos e considerando as singularidades dos sujeitos. Além disso, no que diz respeito à inclusão escolar, as leis garantem acesso, permanência e

atendimento educacional especializado. Entretanto, os estudos voltados para a inclusão no ambiente escolar apontam inúmeros obstáculos que ainda precisam ser superados para uma inclusão efetiva.

Quanto aos alunos com SD, que são público alvo da Educação Especial, são inúmeras as descobertas que se tem atualmente. Dentre elas destaca-se os estudos sobre o desenvolvimento cognitivo das pessoas com SD - que acaba por acontecer de forma diferente, provavelmente pelas alterações genéticas.

Alguns exemplos que podem vir a acarretar dificuldades ou atrasos na aprendizagem do aluno com SD são: o atraso do desenvolvimento psicomotor que diz respeito a todo o desenvolvimento funcional do corpo, tornando-o autônomo e o atraso do desenvolvimento da linguagem, que em geral possui um atraso por questões físicas ou questões de influência do ambiente. Para a superação desses atrasos no ambiente escolar, faz-se necessário um ambiente estimulador, com uma equipe técnica dedicada, que tenha recursos para trabalhar e tenha investimento quanto a sua formação continuada, além de recursos e estruturas que devem estar garantidos no projeto pedagógico.

São inegáveis os benefícios da inclusão e para que ela aconteça a contribuição da família é primordial, assim como o preparo e a boa vontade do professor. Pensando além da inclusão e voltando o olhar para a aprendizagem, hoje há alguns estudos que apontam as dificuldades, de maneira geral, que os alunos com SD podem vir a ter, tanto no âmbito da linguagem, em que o enfoque é a aquisição da língua escrita, quanto no âmbito da matemática e o seu uso no cotidiano. Ao mesmo tempo, nestes estudos há a apresentação de estratégias que podem auxiliar na superação destas dificuldades, sem deixar de considerar as especificidades de cada aluno e, também, a mediação individual do professor para cada aluno.

É muito importante ressaltar que hoje se têm estudos que podem auxiliar na compreensão das dificuldades de aprendizagem dos alunos com SD, o que contribui para a inclusão.

Assim, conclui-se que atualmente temos leis que garantem os direitos à inclusão social, porém ainda não se pode afirmar que ela acontece de maneira plena. Pensando no ambiente escolar e nos alunos com SD, alvo deste estudo, constata-se que hoje há sim o acesso e permanência para essas pessoas dentro das escolas comuns. Mas ressalto a importância de estudos que contribuem para a superação de algumas dificuldades educacionais do aluno com SD, em diferentes áreas de educacionais, um grande desafio a ser superado.

Assim, para melhor compreender as necessidades da escola para a inclusão efetiva dos alunos com SD, ou seja, para a aprendizagem desse público alvo da educação especial, faz-se necessário dar continuidade desse estudo na busca de possíveis contribuições para a superação dessa dificuldade. Para que a inclusão aconteça de maneira plena temos ainda um longo caminho a percorrer, em especial quanto às políticas públicas educacionais inclusivas, pois são elas que garantem o melhor atendimento educacional de todos os alunos e um melhor atendimento educacional especializado, o que implica numa melhor valorização do professor e do profissional do atendimento educacional especializado, bem como uma melhoria de recursos para a escola. Para tanto, faz-se necessário estudos que contribuam não só para a elaboração de novas legislações, mas que também compreendam as dificuldades dos professores e contribuam para que a rotina escolar se torne inclusiva e efetiva, rompendo assim com paradigmas impostos ainda hoje.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, A.P. da S.; DAMKE, A. S. A criança com síndrome de Down: o sentido da inclusão no contexto da exclusão. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, p. 103-114, abr. 2017. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/17862>>.
Acesso em: 01. mar. 2020.

BARBY, A.; GUIMARÃES, S. R. K.; VESTENA, C. L. B. A construção da escrita em crianças com síndrome de Down incluídas em escolas regulares. **Revista Educação Especial**, v. 30, n. 57, jan./abr. 2017
Disponível em:
<<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/19944>>.
Acesso em: 8 out. 2020

BASSANI, C. da S. A síndrome de Down e as dificuldades de aprendizagem. **Anhanguera Educacional S.A.** Taboão da Serra, 2012. p. 1-18. Disponível em:
<<http://www.pixfolio.com.br/arq/1401280042.pdf>>. Acesso em: 17 jun. 2020

BISSOTO, M. L. Desenvolvimento cognitivo e o processo de aprendizagem do portador de síndrome de Down: revendo concepções e perspectivas educacionais. **Ciências & Cognição**, [S.l.], v. 4, Mar. 2005. Disponível em:
<<http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/485>>. Acesso em: 21 Abr. 2020

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Saraiva. 168 p. (Série Legislação Brasileira), 1990.

BRASIL. **Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm>. Acesso em: 10 Ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, 1994.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. n. 248, seção 1, p. 27833

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: adaptações curriculares. Brasília, 1998.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto Nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004** – Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida e dá outras providências. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm>. Acesso em: 6 jul. 2020

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. Brasília, 2006. Disponível em <www.mp.pe.gov.br/.../Conveno_Internacional_sobre_os_Direitos_da_s_Pessoas_com_deficincia.doc>. Acesso em: 7 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Diretrizes de Atenção à pessoa com Síndrome de Down**. Brasília, 2013. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/diretrizes_atencao_pesoa_sindrome_down.pdf>. Acesso em 5 ago. 2020

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** (PNEE/2008), Disponível em: <portal.mec.gov.br/.../16690-politica-nacional-de-educacaoespecial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-0512201>. Acesso em: Acesso em: 10 ago. 2020

COELHO, C. **A Síndrome de Down**. 2016. Disponível em: <<https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0963.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2020

COSTA, A. B. da; PICHARILLO, A.D. M.; ELIAS, N. C. Avaliação de habilidades matemáticas em crianças com síndrome de Down e com desenvolvimento típico. **Ciênc. educ. (Bauru)**, Bauru, v. 23, n. 1, p. 255-272, Mar. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132017000100255&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 out. 2020.

DEIMLING, N. N. M.; MOSCARDINI, S. F. F. Inclusão escolar: política, marcos históricos, avanços e desafios. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, [S. l.], n. 12, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9325>>. Acesso em: 13. jun. 2020.

FEDERAÇÃO BRASILEIRA DAS ASSOCIAÇÕES DE SÍNDROME DE DOWN. **O que é a síndrome de Down**. Federação Brasileira das Associações de Síndrome de Down, 2020. Disponível em: <http://federacaodown.org.br/artigos/> Acesso em: 12 nov. 2020.

KOZMA C. O que é a síndrome de Down? In: STRAY-GUNDERSEN K. **Crianças com síndrome de Down: guia para pais e educadores**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed. p.16-17; 28-32, 2007.

LAGO, R.; SILVA, M. C. F. da. A inclusão de crianças com síndrome de Down no ensino regular. In: EDUCERE CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, XVI, 2017. Paraná. **Anais[...]**. Paraná: PUC, 2017. p. 7249-7264. Disponível em:

<<https://educere.pucpr.br/p1/anais.html?tipo=&titulo=a+inclus%C3%A3o+de+crian%C3%A7as+com+s%C3%ADndrome+de+down+no+ensino+regular&edicao=&autor=&area=>>. Acesso em: 27. fev. 2020.

LUIZ, F. M. R. et. al. Inclusão De Crianças Com Síndrome de Down. **Psicologia em Estudo**. v. 17, n. 4 p. 649-658. Maringá. 2012.

Disponível em:

<<https://www.scielo.br/pdf/pe/v17n4/a11v17n4.pdf>>. Acesso em: 22 Ago. 2020.

OLIVEIRA, A. A. S. de. Notas sobre a apropriação da escrita por crianças com Síndrome de Down. **Cadernos de Educação**, v. 36, p. 337-359, 2010. Disponível em:

<<http://hdl.handle.net/11449/114911>>. Acesso em 21 Ago. 2020.

PACHECO, W. dos S.; OLIVEIRA, M. S. Aprendizagem e desenvolvimento da criança com síndrome de Down: representações sociais de mães e professoras. **Ciências & Cognição**, [S.l.], v. 16, n. 3, jan. 2012. Disponível em:

<<http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/723>>. Acesso em: 26 Mar. 2018.

PORTES, J. R. M. et al. A criança com síndrome de Down: na perspectiva da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, com destaque aos fatores de risco e de proteção. **Bol. - Acad. Paul. Psicol.** São Paulo, v. 33, n. 85, p. 446-464, dez. 2013. Disponível em

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-711X2013000200015&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 07 dez. 2020.

RODRIGUES, O. M. P. R. **O atendimento à pessoa com deficiência intelectual no Brasil**. Especialização em Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. Disponível em:

<https://moodle.unesp.br/ava/pluginfile.php/202851/mod_resource/content/4/texto%203%20%20hist%C3%B3ria%20da%20EE%20no%20Brasil%20final.pdf>. Acesso em: 4 jul.2020.

RODRIGUES, E. de A.S.E. Educação inclusiva para alunos com Síndrome de Down. **Revista de Educação Popular**, v. 15, n. 1, p. 107-116, 30 ago. 2016. Disponível em:

<<http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/31297>>. Acesso em: 01. mar. 2020.

SOUZA, P. B. de; SÁ-LIMA, M. A. de C.; VALVERDE, C. A inclusão escolar de alunos com síndrome de Down na última década.

Pedagog. Foco, Iturama, v. 12, n. 8, p. 44-60, jul./dez. 2017.

Disponível em:

<<http://revista.facfama.edu.br/index.php/PedF/article/view/316/262>>. Acesso em: 27 fev. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA [UNESCO]. Declaração de Salamanca de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994.

ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: REFLEXÕES E NORMAS NO CONTEXTO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA - UNESP

Mariana Rodrigues Bighetti Godoy
Marli Nabeiro

INTRODUÇÃO

As discussões sobre a educação especial na perspectiva inclusiva no Brasil datam dos anos 90 (MELO; MARTINS, 2016; POKER; VALENTIM; GARLA, 2018; SOUZA, 2020). São convenções e documentos internacionais e nacionais que falam sobre o direito à educação para todos, independentemente da condição social, física ou cognitiva, todos devem ter acesso ao desenvolvimento pleno, frequentando a escola e com acesso aos conteúdos que preparam o indivíduo para vida profissional (PANTALEÃO; HORA; GASPAR, 2017).

Podemos destacar como marcos internacionais e norteadores de uma Educação Especial Inclusiva a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem (UNESCO, 1990), a qual traz a educação como um direito de todos. Depois, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que trata de difundir os valores de uma Educação para Todos. E por fim, a Declaração Mundial Sobre Educação Superior no Século XXI: visão e ação (UNESCO, 1998), que fala sobre a importância da igualdade do acesso ao Ensino Superior dos grupos marginalizados, dentre eles os das pessoas com deficiência (COSTA; FANTACINI; LESSA, 2018).

Em um primeiro momento, as discussões em relação a Educação Especial e Inclusão foram mais intensas na dimensão do Ensino Básico (PANTALEÃO; HORA; GASPAR, 2017). Pouco se falava do Ensino Superior, que parecia distante da realidade das pessoas com deficiência, afinal, se as pessoas com deficiência não acessaram a escola regular nos primeiros anos de escolarização, não se imaginava que teriam condições de acessar a Universidade. Mas isso mudou há alguns anos, devido justamente às conquistas na Educação Básica, e assim, a perspectiva do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) chegar ao Ensino Superior tornou-se cada vez mais real.

Em relação ao Brasil, temos a Constituição Federal (1988), a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394 (BRASIL, 1996). Esses são os primeiros documentos a tratar da Educação Especial. Em seguida, temos o Decreto nº 3.956/2001, que ratifica a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência e o Decreto nº 5.296/2004, que estabelecendo normas gerais e critérios básicos para o atendimento prioritário a acessibilidade de pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida.

Outros decretos importantes na trajetória da Educação Inclusiva no Ensino Superior são: o Decreto nº 5.773/2006, que dispõe sobre regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores no sistema federal de ensino; Decreto nº 6.949/2009, que ratifica como Emenda Constitucional a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), que assegura o acesso a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis; o Decreto nº 7.234/2010, que dispõe sobre o programa nacional de assistência estudantil - PNAES; e o Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado.

Em relação ao Ensino Superior, foi fundamental nesta perspectiva inclusiva o Programa Incluir (2005), que cumpre o

Decreto nº 5.296/2004 e tem como proposição a criação de Núcleos de Acessibilidade nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), como local que cuida da elaboração de ações que visem o acolhimento do PAEE, assim como de fomentar na instituição a quebra de barreiras atitudinais e arquitetônicas.

Em seguida, temos a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEEI (BRASIL, 2008). Construída a partir da discussão de pesquisadores da educação especial das mais variadas instituições, traz como principal ganho o entendimento que o atendimento especializado não substitui o ensino regular, ele complementa ou suplementa esse (PANTALEÃO; HORA; GASPAR, 2017).

Em 2014, com a Lei nº 13.005/2014, é lançado o novo Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014). Desta forma, espera-se que não só a Educação Básica receba esse aluno com deficiência, mas que este tenha acesso e condições de permanência no Ensino Superior. No ano de 2015 ocorreu a publicação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, também denominada Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015). E em 2020 tivemos a publicação do Decreto nº 10.502, entendido como um retrocesso às políticas e legislação anteriores, pois parece dar abertura para que as escolas regulares recusem a matrícula de alunos com deficiência, voltando as instituições especializadas e as classes exclusivas para pessoas com deficiência.

As leis são importantes para regular e organizar a vida coletiva, porém elas por si só não realizam mudanças de paradigmas e nem mesmo transformam uma realidade de preconceitos e discriminações se não mudarmos o conceito que se tem sobre determinado tema e a atitude das pessoas perante o outro em situação de desigualdade (OMOTE, 2008). É verdade que as leis podem impulsionar um debate e suscitar reflexões que motivam esse refletir sobre e o agir, porém o papel fundamental da normatização é garantir direitos, principalmente quando esses são

desrespeitados, como no caso da Educação Especial (PANTALEÃO; HORA; GASPAR, 2017; SOUZA, 2020).

Neste contexto, o presente estudo propõe-se a refletir sobre a Educação Especial Inclusiva no Ensino Superior. É verdade que as Universidades e Faculdades estão, ainda, nos primeiros passos em relação às garantias de acesso e permanência do aluno com deficiência (COMOMÉ; D'HANENS, 2020). As barreiras atitudinais e arquitetônicas que vem desde o Ensino Básico e Fundamental, até a formação dos professores e gestores, a infraestrutura precária, assim como os estigmas e preconceitos que ainda estão arraigados na nossa sociedade dificultam o sucesso de uma educação para todos. Mesmo o país contando com uma legislação avançada no que se refere à inclusão, há dificuldades na aplicabilidade dessas leis (ROCHA; MIRANDA, 2009; ARRAES; MONT'ALVÃO, 2016; MELO; MARTINS, 2016; CABRAL; MELO, 2017).

O questionamento que se faz, a partir do exposto, é de como mudar esse quadro e obter uma educação inclusiva no Ensino Superior. À luz dos artigos, livros e textos científicos sobre o tema, propõe-se relacionar as discussões dos pesquisadores da área de Educação Inclusiva no Brasil e a prática de uma Instituição de Ensino Superior (IES), a Universidade Estadual Paulista - UNESP, através de suas ações e legislação vigente sobre o tema.

Compreender a trajetória da UNESP nestes 20 anos, quais os avanços e as dificuldades, e traçar as perspectivas futuras que a UNESP tem proposto e planejado como ações para o sucesso de uma universidade inclusiva são objetivos do presente artigo. Neste trabalho, a partir de uma revisão de literatura, há a intenção de olhar o debate posto sobre a Educação e Inclusão da pessoa com deficiência, através da legislação vigente no país e na própria instituição em foco, trazendo reflexões de estudiosos sobre problemas apresentados em outras IES e estudos que tratam do tema da Educação Especial e Inclusão no ensino superior.

A justificativa para o presente estudo está na fragilidade que observamos nas IES, no despreparo estrutural e humano da

universidade em lidar com as questões da inclusão, seja ela na dimensão socioeconômica, emocional, racial e de pessoas com deficiência. Por isso o interesse no tema e a tentativa de visualizar como se dá a relação entre as leis e a realidade.

Legislação e a Educação Especial Inclusiva

Observamos no dia a dia que barreiras impedem a plena participação das pessoas com deficiência e o espaço universitário é um desses locais, onde as barreiras arquitetônicas, atitudinais e comunicacionais são empecilhos para a inclusão. Podemos entender como barreiras qualquer entrave e/ou obstáculo que impede a participação da pessoa a acessar seus direitos à liberdade e à informação (BRASIL, 2015).

Barreiras atitudinais estão no campo do comportamento e atitudes que prejudicam a participação no âmbito social de qualquer indivíduo em igualdade de condições e oportunidades. As barreiras arquitetônicas prejudicam a mobilidade e o acesso das pessoas a locais, e, portanto, chegar à cultura e ao conhecimento porque não consegue ou tem dificuldades para ocupar os espaços. Já as barreiras comunicacionais são aquelas que impedem pessoas de receber ou emitir uma mensagem, e desta forma, também distancia esse sujeito do acesso e plena participação social (BRASIL, 2015).

Segundo documentos oficiais (BRASIL, 1996), a Educação Especial é definida como a educação oferecida para pessoas com deficiências físicas, visuais, auditivas e intelectuais, transtorno global do desenvolvimento (TGD) e altas habilidade/superdotação (AH/SD). Esse grupo, que deve ser atendido preferencialmente no ensino regular pela Educação Especial, é também denominado Público-Alvo da Educação Especial (PAEE).

Os debates acerca da educação inclusiva são realizados no Brasil e no mundo em relação ao Ensino Básico, mas hoje a preocupação se estende ao Ensino Universitário. Diversas Instituições de Ensino Superior (IES) vem constituindo Comissões de

Acessibilidade para lidar com o acolhimento e permanência do aluno com deficiência (OMOTE, 2016; PANTALEÃO; HORA; GASPAR, 2017).

A inclusão do PAEE no Ensino Superior reflete dificuldades que vêm desde os anos iniciais, ao serem tratados de forma diferenciada e não como usuários de direito adquirido como qualquer outra criança que deve/pode aprender e se desenvolver plenamente. A sociedade e a escola são reflexos de um mundo altamente excludente, onde a acessibilidade é vista como um favor e não como direito (MELO; MARTINS, 2016). Parece que cabe a pessoa com deficiência se adequar e sobrepor às barreiras de sua limitação, e não a sociedade ser responsável por acolher a todos os cidadãos, permitindo acesso à educação de qualidade, aos cuidados básicos de sobrevivência e ao lazer, como determinado em constituição federal (COSTA; FANTACINI; LESSA, 2018).

No Brasil, a normatização ocorre de forma bastante rápida, enquanto em outros países a experiência prática do processo de inclusão vai subsidiando as leis. Aqui temos as publicações da legislação, bastante avançada, porém como o país não tinha a experiência de práticas inclusivas, essas normas se distanciam da sua aplicabilidade (MELO; MARTINS, 2016; PANTALEÃO; HORA; GASPAR, 2017). As escolas, os gestores, os funcionários e os professores, em sua maioria, não vivenciaram desde sua infraestrutura e formação o que é uma educação inclusiva.

As instituições de educação, bem como os atores que atuam nela, são reflexos da sociedade na qual estão inseridos, assim, as barreiras atitudinais para a inclusão são anteriores ao que encontramos no meio educacional. O processo de inclusão na Educação Básica reflete no Ensino Superior, um processo falho e segregatório (PANTALEÃO; HORA; GASPAR, 2017; ARRAES; MONT'ALVÃO, 2016). O Ensino Superior também padece da desinformação, preconceito e exclusão da pessoa com deficiência – as barreiras atitudinais. Os alunos com deficiência são vistos muitas vezes por seus colegas e docentes como uma dificuldade para os

processos de aprendizagem, ao invés de sujeitos que vem para somar nestas relações e desenvolver outras formas de ensinar e de aprender.

As garantias legais estão postas, porém as estruturas das escolas e a nossa sociedade não mudaram simplesmente com a publicação das leis. As barreiras arquitetônicas, que vão desde a dificuldade para uma criança em cadeira de rodas pegar um ônibus para ir à escola, até a universidade, que não tem uma biblioteca adaptada para pessoas com deficiência física ou sensorial. E em um primeiro momento, o que se entende por acessibilidade são adaptações físicas, porém isso não basta para a inclusão. Mas não podemos pensar que o que impede a inclusão são as barreiras físicas e metodológicas apenas, quando na verdade os sentimentos, crenças, atitudes em relação a pessoas com deficiência dizem muito mais sobre o sucesso ou fracasso desse processo (OMOTE, 2016).

Observamos no Brasil uma evolução no que tange às leis para pessoas com deficiência de 2008 aos anos atuais, influenciados pelos movimentos sociais de defesa das PcD pelo mundo e no nosso país (PANTALEÃO; HORA; GASPARI, 2017). Essas demandas apresentadas pela sociedade civil repercutem em pressão, que obrigam o poder público, legislativo e judiciário a apresentarem respostas às demandas expostas pelos movimentos sociais. Mas o que parece ser essencial considerar é de que as barreiras são sociais, e assim, para as ultrapassarmos, é necessária uma mudança de concepção e atitudes sociais (OMOTE, 2016; MELO; MARTINS, 2016).

Assim como as leis e decretos que implementaram as cotas, alunos vindos de escola pública, Pretos, Pardos e Indígenas (PPI), e os alunos com deficiência. Ademais, legislações que vincularam o reconhecimento de cursos com a acessibilidade fizeram com que os números quantitativos de estudantes que não eram o público elitizado acostumado à universidade acessassem à graduação e pós-graduação no país (FACHINETTI; CANDIDO; CARNEIRO, 2020). Houve uma subversão do modelo de ensino superior até então vigente. Essas minorias, ao acessarem a faculdade - principalmente a

educação pública -, criaram outras demandas, que passam por como chegamos aqui e agora como permaneceremos (POKER; VALENTIM; GARLA, 2018; FACHINETTI; CANDIDO; CARNEIRO, 2020).

Os recursos pedagógicos, formação docente, informação, instrução e capacitação de gestores e técnicos-administrativos também são importantes (POKER; VALENTIM; GARLA, 2018). Não basta o estudante com deficiência estar com colegas sem deficiência, para a inclusão ocorrer efetivamente é necessário que o acesso às oportunidades sociais, culturais e acadêmicas sejam iguais (OMOTE, 2016), além da relação alunos com deficiência e sem deficiência e os outros atores do mundo universitário tocarem nas dimensões sociais, afetivas e cognitivas.

Programas como o INCLUIR (2008), REUNI e FIES trouxeram possibilidades de acesso ao público Alvo da Educação Especial, bem como outros grupos sociais desfavorecidos, porém, como já comentamos, não basta o acesso se a cultura institucional não muda (FACHINETTI; CANDIDO; CARNEIRO, 2020). Para a permanência, são necessárias mudanças na cultura, é fundamental um esforço conjunto que transforme o ensino, a pesquisa e a extensão, um olhar e ações que criem espaços democráticos (POKER, VALENTIM; GARLA, 2018; OMOTE, 2016; CABRAL, 2017) e um planejamento que não traga adaptações, mas pense em um modelo universal, que atenda a todos.

O PROGRAMA INCLUIR (2008) traz uma boa perspectiva no sentido de mudança institucional, no qual há a ideia de criar os Núcleos de Inclusão e Acessibilidade, garantindo acesso e participação das pessoas com deficiência. E em 2014 existiam 63 núcleos nas universidades federais (PANTALEÃO; HORA; GASPAR, 2017), ainda com dificuldades de funcionamento e de efetivar ações que promovessem a inclusão, mas o fato de existir, de pensar e acolher o PAEE já é um grande avanço para a perspectiva inclusiva (COSTA; FANTACINI; LESSA, 2018).

Os recursos de tecnologia assistiva e comunicação alternativa também são tabus em alguns espaços de ensino por se imaginar que

demandam muito recursos financeiros, mas na verdade o que é necessário é criatividade e acreditar que é possível diminuir desigualdades na hora da aprendizagem, centrando-se nas possibilidades do aluno e em minimizar as barreiras que criam tais desigualdade no acesso à educação, ao lazer e a outras dimensões da vida cotidiana das PcD. A tecnologia assistiva são recursos e serviços que minimizam barreiras, que promovem a independência e a inclusão de quem as utiliza (ROCHA; MIRANDA, 2009).

A proposta de inclusão deve estar atrelada a dimensão política, social e a demanda que o Estado assuma sua responsabilidade de financiar e fomentar o âmbito organizacional, garantido direito de acesso a apoio e a recursos materiais, físicos e humanos que promovam a educação de qualidade para todos (GOVÊA; GOMES, 2020).

QUESTÕES METODOLÓGICAS

Este estudo centra-se em apresentar as produções científicas que servem para sustentar a discussão acerca das pessoas com deficiência na universidade, trazendo algumas concepções de conceitos como da Educação Especial, Inclusão no Ensino Superior, Tecnologia Assistiva, Comunicação Alternativa, barreiras atitudinais e arquitetônicas. Além disso, embasado por esse referencial teórico, nosso foco foi mostrar os avanços, lacunas e desafios da inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior e, por fim, relacionar esses apontamentos com a realidade da UNESP.

Para isso, foi organizada uma revisão da bibliografia dos últimos 20 anos, desde que o Movimento pela Educação Especial Inclusiva ganhou força, participando de um amplo debate que gerou avanços e garantias de direitos para as pessoas com deficiência, principalmente no âmbito educacional. Neste tipo de pesquisa bibliográfica é fundamental para o embasamento teórico do estudo identificar quais as descobertas e debates sobre o tema foram feitas, e assim contextualizar qual o alcance dessas fontes para o campo

investigativo (PRODANOV; FREITAS, 2013), subsidiando as discussões propostas por este trabalho.

As técnicas para a realização das sínteses do material que suporta teoricamente esse trabalho foram a leitura dos textos e legislações internacionais e nacionais do tema estudado. A partir disto, foram feitas análises sobre a trajetória da UNESP - uma Universidade Pública do Estado de São Paulo - dentro da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, focando em aspectos como essa se deu dentro desses espaços, qual a legislação interna que suporta esta questão, e os avanços, dificuldades e desafios para a efetivação do direito a um ensino de qualidade para todos.

Em relação aos dados da UNESP, a pesquisa aconteceu no *website* da Universidade, nas seções de Portarias e Resoluções (disponíveis em <https://sistemas.unesp.br/legislacao-web/>) e na página de Inclusão e Acessibilidade (disponível em <https://www2.unesp.br/portal#!/inclusao>).

Os textos que suportam o desenvolvimento do trabalho foram retirados de bibliotecas digitais. Os critérios de exclusão e inclusão foram textos dos anos 2000 em diante que tratassem do tema aqui proposto. As bases de dados utilizadas foram: Google Acadêmico; PubMed; *Scientific Eletronic Library Online (SciELO)*. As palavras da busca foram: Educação Especial; Inclusão; Ensino Superior; Pessoas com deficiência e Educação Superior. Deu-se preferência para artigos publicados em periódicos e capítulos de *e-book* que fosse reconhecidas no país em relação à qualidade das pesquisas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A UNESP, no final de 2011, criou a primeira Comissão Permanente de Acessibilidade (CopeA) na instituição por uma demanda da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), com a intenção de discutir e implementar ações ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Para isso, havia necessidade de um diagnóstico das ações inclusivas implementadas e das condições e demandas

sobre o assunto para assim construir um plano de ação que promovesse a inclusão e fosse ao encontro dos objetivos estabelecidos (UNESP, 2019).

Ao iniciar seus trabalhos, a CopeA observou que o desconhecimento institucional sobre a acessibilidade era o grande desafio para a inclusão, desde a construção de um website no formato acessível, até um diagnóstico do número de alunos, docentes e servidores técnicos e administrativos com necessidades de acessibilidade (UNESP, 2019). Neste contexto, as ações de acessibilidade eram muito centralizadas e pouco disseminadas nas unidades distribuídas por todo o estado. São 34 unidades em 23 cidades, nas quais as informações e orientações para ações de acolhimento e inclusão dos alunos com deficiência não eram do conhecimento geral.

A CopeA iniciou na sequência um processo de levantamento das barreiras físicas, de mobiliários e equipamentos para atender as normativas legais, que exigem acessibilidade da IES para autorização e reconhecimento de curso (BRASIL, 2003). Projetos de melhoria de acessibilidade nas unidades, aquisição de *softwares* para as seis bibliotecas, objetivando a acessibilidade aos cegos e deficientes visuais. Oferecimento da disciplina de LIBRAS, desde 2013, nos cursos de Licenciatura e um curso de Educação a Distância (EaD) com conceitos básicos para inclusão do estudante PAEE (UNESP, 2019).

Houve avanços quanto a uma política de acesso à Universidade, com a implantação de recursos de acessibilidade para realização do vestibular em condições especiais para alunos com deficiência. Não há acesso por cotas de pessoas com deficiência na UNESP, mas existe a política de ingresso na Universidade de 50% de alunos vindos de escolas públicas. Destes, 35% são alunos Pretos, Pardos e Indígenas. A ampliação nas formas de acesso trazem demandas à IES, que precisa responder com políticas e ações de permanência desses públicos, que agora são parte desse espaço.

Essa nova configuração do espaço universitário, não mais elitizado, traz novas configurações que podem constituir espaços democráticos e com diversidade de condições e participação. E uma vez que essas minorias - que anteriormente não ocupavam o espaço universitário - estão lá, é importante criar condições para que permaneçam. Para possibilitar o sucesso universitário desses alunos com deficiência que ingressam na UNESP, é preciso ter conhecimento que eles ingressaram e quais são as necessidades educacionais e sociais para que permaneçam no curso.

Após os cinco primeiros anos da CopeA, houve um avanço, que foi a implementação da identificação dos alunos com deficiência no Sistema de Graduação (SISGRAD), ajudando nos dados da instituição para o Censo de Educação Superior. Porém, como sabemos, essa identificação pelo sistema é feita por uma declaração do aluno, que muitas vezes com receio dos preconceitos e estigmas associados à deficiência, prefere não se reconhecer como alguém que tem necessidades educacionais especiais (ALMEIDA; FERREIRA, 2018).

Esses dados do Censo são números importantes que trazem a informação sobre o acesso do PAEE na Universidade, mas se o aluno não diz que faz parte desse grupo, a instituição não tem como verificar, ou seja, o estudante não aparece nas estatísticas, inviabilizando seu reconhecimento e de suas necessidades. A instituição, os docentes, funcionários e os colegas discentes desconhecem a condição do aluno com deficiência e assim não podem realizar um atendimento adequado (ALMEIDA; FERREIRA, 2018).

O desafio de identificar o estudante com deficiência que ingressa no Ensino Superior não tem o intuito de rotular as limitações e dificuldades do aluno, mas sim de preparar e planejar as atividades educacionais para que diminuam barreiras e possibilitem a permanência desse aluno na instituição. Quando os números não são exatos, a instituição perde a condição de conhecer

mais sobre seu alunado e de assim responder às demandas específicas de cada grupo.

Outros objetivos propostos pela CopeA não foram concluídos por questões orçamentárias, que perpassa pela preparação de recursos humanos para receber e acolher esse aluno com necessidades educacionais especiais, bem como o diagnóstico da acessibilidade física das unidades. Outra dificuldade é a ausência de avanços na construção de uma política institucional de acessibilidade (UNESP, 2019).

Em 2017, houve uma nova composição da Comissão Permanente de Acessibilidade da UNESP, com diversos representantes dos três segmentos da universidade (docentes, discentes e técnicos-administrativos). A atribuição desta comissão é o diagnóstico das condições de inclusão e acessibilidade, para então propor um plano de ações coordenadas e articuladas para a melhoria da inclusão e da acessibilidade na universidade. Também há a orientação de avaliar e monitorar essas ações periodicamente, de forma a verificar os impactos efetivos na qualidade das práticas inclusivas e acessíveis dentro da instituição (UNESP, 2019).

Como prioridade, a CopeA decidiu propor um programa vinculado ao PDI-2009 de “Melhorias da Acessibilidade UNESP” para atender necessidades e demandas de alunos de graduação e pós-graduação, principalmente no âmbito da surdez. Foi feito um trabalho com as Pró-Reitorias de Planejamento Estratégico e Gestão (PROPEG), a Pró-Reitoria de Pós-Graduação (PROPG) e PROGRAD, de orientação dos coordenadores de programas, coordenadores de curso, entre outros, de notificação do número de alunos com surdez, para que se organizassem, o que possibilitou a contratação de tradutores/intérpretes de LIBRAS e várias unidades, melhorando a acessibilidade dos alunos com deficiência auditiva. O Câmpus de Marília, através de projeto de extensão, também conseguiu bons resultados no trabalho com os alunos com deficiência auditiva, e produziu uma cartilha de licitação para contratação de tradutores/intérpretes de LIBRAS (UNESP, 2019).

Em 2019, as ações foram se ampliando e alunos com deficiência visual tiveram tutorias, bem como monitoria para um aluno com comprometimentos cognitivos leves; outro caso de estudante diagnosticado dentro do espectro autista e uma aluna com dislexia. Esses atendimentos e atividades algumas vezes envolveram o trabalho conjunto de campus diferentes, além de parcerias com o município, com palestras sobre inclusão e deficiência, permitindo assim mudanças de cultura, o que permite alterações nas concepções e crenças pré-estabelecidas na sociedade (UNESP, 2019).

Houve também a aproximação da UNESP com a Secretaria Estadual dos Direitos da Pessoa com Deficiência, de forma a efetivar parceria e suporte em projeto que atendia ao público com deficiência, mas passava por dificuldades em relação à reposição de profissionais. Também foi realizada uma intervenção da Comissão nos Termos de Ajuste de Conduta (TAC) em dois *Campus* da UNESP e a negociação com Ministério Público (UNESP, 2019).

Outras demandas importantes que podem suportar o processo de inclusão no Ensino Superior são as bibliotecas universitárias, que são espaços que oferecem recursos alternativos à sala de aula e contribuem para o processo de aprendizagem, oportunizando o acesso ao conhecimento e garantido o direito à Educação. Para cumprir esse papel, a biblioteca precisa disponibilizar, além de um espaço físico adequado, recursos e informações em vários formatos, de maneira a atender a todos sem distinção (STROPARO; MOREIRA, 2016).

É necessário que a docência se reinvente na forma de ensinar e avaliar, é preciso compreender que não há homogeneidade e sim diferenças, mas essas são fundamentais para o desenvolvimento de todos. Ainda existe uma resistência do professor em mudar, inovar, e a culpa é da falta de estrutura e da gestão. Sim, esses são problemas também, mas é preciso reavaliar e estar em constante reflexão sobre as práticas educativas (CABRAL, 2017) e entender que a diferença é feita desde a sala de aula, ao ouvir e perceber o que

seu aluno precisa. Por muitas vezes são pequenas adaptações que não dependem de grandes recursos (COMOMÉ; D'HANENS; PRADO, 2020).

Voltar o olhar para o desenho universal na ideia que nada deve ser adaptado, mas tudo construído para ser usufruído por todos, incluindo recursos da tecnologia assistiva (BRASIL, 2015) pode ser uma alternativa para diminuir barreiras e garantir igualdade de possibilidades e desenvolvimento. Ao compreender que as tecnologias podem ser suporte ao ser humano, auxiliando e diminuindo limitações do sujeito (TORSO *et al.*, 2018), podemos nos apoiar nos benefícios dessas para a plena participação dos indivíduos na sociedade e dentro de outros espaços, como a universidade, em uma perspectiva universal e não específica apenas para as pessoas com deficiência (CABRAL, 2017).

Em contrapartida, a gestão da universidade precisa pensar em uma política institucional que oriente localmente funcionários e docentes para a questão da inclusão. Cursos que esclareçam, que formem e debatam o tema são fundamentais para as mudanças de atitudes (ROCHA; MIRANDA, 2009; OMOTE, 2016; CABRAL, 2017). Não cabe a gestão da Universidade pensar e agir apenas quanto às adequações físicas da instituição, como: construir rampas; colocar pisos tácteis e investir em uma biblioteca com recursos acessíveis. As barreiras arquitetônicas são importantes, mas não são as únicas barreiras presentes. Ao se preocupar apenas com as adaptações e a acessibilidade física, estamos excluindo parte do público da Educação Especial e da Inclusão, que não encontram barreiras físicas, mas sim nas relações sociais e cognitivas (STROPARO; MOREIRA, 2016; ALMEIDA; FERREIRA, 2018).

Nesta perspectiva, de formação e informação sobre a deficiência à docentes e servidores técnicos e administrativos, a UNESP ofereceu a segunda edição do curso em formato MOOC (*Massive Open Online Courses*) “Orientações Básicas para a Inclusão do Estudante Público-Alvo da Educação Especial no Ensino Superior”, promoção da PROGRAD e do Instituto de Educação e

Pesquisa em Práticas Pedagógicas (IEP3). Com mais de 300 inscritos nesta segunda edição, mostra o quanto as pessoas desconhecem os conceitos e especificidades da Educação Especial e Inclusiva, mas o quanto estão interessadas em conhecer e se informar. Isso demonstra a importância de os conteúdos curriculares modificarem atitudes sociais, então cursos de formação e informação podem ser um caminho de transformação e queda de preconceitos e estigmas do PAEE e outros (OMOTE, 2016).

Ao mesmo tempo, ter um número alto de inscritos demonstra que há uma atitude positiva de reconhecer as limitações sobre o tema, mas não se acomodar e buscar mudar essa realidade. Isso ocorre, pelo que se observa, por dois motivos: o contato com algum aluno com deficiência, que coloca o docente e o funcionário em situação de desconforto; e a segunda possibilidade é a do querer se preparar, avançar, se informar naquilo que tem limitações de compreensão e que atua diretamente sobre suas atribuições em sala de aula ou no atendimento de alunos dentro da universidade.

Então, pensar em uma Política Institucional é compreender que para o Ensino Inclusivo bem-sucedido é necessário quebrar diversas barreiras (STROPARO; MOREIRA, 2016). É importante: a) mapear/identificar o público alvo; b) conhecer sobre a deficiência e as necessidades educacionais específicas; c) criar ações e estratégias que promovam, que criem espaços e práticas inclusivas; d) propiciar e incentivar atividades que desmistificam as diferenças, que proporcionem mudanças de atitudes e promovam o respeito à diversidade; e e) tratar das questões arquitetônicas e de recursos que tornem o espaço universitário acessível a qualquer pessoa.

Neste sentido, a UNESP mostra avanços com o mapeamento dos alunos com deficiência, que foi feito em todas as unidades; com o curso, em sua segunda edição, que traz informações e esclarecimentos sobre a Educação Especial no Ensino Superior, o que ajuda na conceituação e na quebra de preconceitos e estigmas; e por fim, a constituição das Comissões Locais de Acessibilidade (UNESP, 2020), que conhecendo as unidades mais de perto poderão acolher,

propor e monitorar as atividades e ações de promoção da inclusão, além de dialogar com a Comissão Permanente de Acessibilidade da Instituição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em relação à proposta de trazer as normativas que concernem à inclusão de pessoas com deficiência no Ensino Superior e relacionar à prática da UNESP, pode-se destacar que muitas leis que regulamentam a inclusão no Ensino Superior surtiram efeitos quantitativos no acesso à Universidade. Como isso, outras demandas foram surgindo e a IES ainda não conseguiu se organizar para atender a este público advindo das cotas e os estudantes com deficiência na perspectiva do acesso pleno ao conhecimento, aos espaços e aos recursos pedagógicos. O desafio é quanto à permanência e a igualdade de condições que possibilitem uma trajetória acadêmica completa e a inserção no mercado de trabalho.

Isso não é diferente na UNESP, que após três décadas das discussões sobre educação inclusiva, começa a se estruturar para ter uma política institucional para a inclusão de alunos com deficiência. Até então, os casos eram tratados particularmente e como cada contexto permitisse, sem orientações gerais e uma política que sustentasse essas práticas.

Portanto, há convicção de que sem uma política institucional séria e investimentos, será muito difícil ser bem-sucedido na garantia não só do acesso, mas da permanência e apropriação do conhecimento por parte dos estudantes com ou sem deficiência a um Ensino Superior de qualidade e para todos. Constituir as Comissões Locais de Acessibilidade na UNESP parece ser um passo para essa Política Institucional de Acessibilidade, possibilitando à Comissão Central da Universidade conhecer as demandas locais para desenvolver e organizar respostas que sirvam a toda instituição.

Além dessa perspectiva, é importante trabalhar as questões da dimensão atitudinal. O comportamento e a atitude das pessoas dizem muito sobre um processo de inclusão, os conceitos e informações que cada um dos atores dentro da universidade tem da deficiência faz com que o processo de inclusão aconteça ou gere mais segregação e exclusão.

Cabe, neste caso, que a Política Institucional preveja cursos de formação e informação que desmistifiquem a deficiência e criem espaços mais democráticos que possibilitem a participação de todos. Um bom exemplo é o da UNESP oferecer uma segunda edição de um curso com “Orientações Básicas para a Inclusão do Estudante Público-Alvo da Educação Especial no Ensino Superior”. A partir disso, começamos a construir uma mudança de cultura e atitudes preconceituosas e estigmatizantes, passando a promover ações e locais inclusivos.

Por fim, é importante destacar que esta pesquisa se fixou na prática de apenas uma IES, o que limita o alcance das conclusões. A sugestão é de que outros estudos ampliem essa análise e tragam a relação das normativas com a prática de outras IES.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. G. de A.; FERREIRA, E. L. Sentidos da inclusão de alunos com deficiência na educação superior: olhares a partir da Universidade Federal de Juiz de Fora. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 22, n. spe, p.67-75, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572018000400067&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 27 out. 2020.

ARRAES, Í. C. dos S.; MONT'ALVÃO, C.; Desafios de acessibilidade e inclusão no ensino superior: uma análise sob o olhar do design universal para a melhoria na experiência de aprendizado dos deficientes visuais. PPGDESIGN, P. U. C. **Blucher Design Proceedings**, v. 2, n. 9, 2016, p. 3408-3419. Disponível em: <<http://pdf.blucher.com.br.s3-sa-east-1.amazonaws.com/designproceedings/ped2016/0293.pdf>>. Acesso em: 27 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial [MEC. SEESP]. **Políticas Nacionais de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível

em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2020.

BRASIL. **Constituição**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Centro Gráfico, **1988**. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf>. Acesso em: 29 out. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004**. Estabelecendo normas gerais e critérios básicos para o atendimento prioritário a acessibilidade de pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/decreto%205296-2004.pdf>>. Acesso em: 27 nov. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Ratifica, como Emenda Constitucional, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU,2006), que assegura o acesso a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis.

BRASIL. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o programa nacional de assistência estudantil – PNAES. 2010.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

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. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>>. Acesso em: 12 out. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação. 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. 2014.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 11 ago. 2020.

BRASIL. **Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003**: Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiência, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. 2003.

CABRAL, L. S. A. Inclusão do público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior brasileiro: histórico, políticas e práticas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, [S.l.], v. 22, n. 3, p. 371-387, out. 2017. Disponível em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reveducacao/article/view/3826>>. Acesso em: 09 set. 2020.

CABRAL, L. S. A.; MELO, F. R. L. V. de. Entre a normatização e a legitimação do acesso, participação e formação do público-alvo da educação especial em instituições de ensino superior brasileiras. **Educar em Revista**, n. SPE. 3, p. 55-70, 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/er/nspe.3/0104-4060-er-03-55.pdf>>. 09 set. 2020.

COLOMÉ, F. B.; D'HANENS, C.; PRADO, M. R. M. Medidas Inclusivas no Ensino Superior: Realidade e perspectivas. In: JESUS, B. G. de, org. **Série Educar-Volume 50 Reflexões e Educação Inclusiva**. Belo Horizonte-MG: Poisson, 2020, p. 21-29. Disponível em: <https://www.poisson.com.br/livros/serie_educar/volume50/>. Acesso em: 29 set, 2020.

COSTA, M.; FANTACINI, R.; LESSA, T. Inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior: análise das produções de 2008 a 2018. **Nucleus**, v. 15, n. 2, 2018, p. 97-107. Disponível em: <<https://www.nucleus.feituverava.com.br/index.php/nucleus/article/view/3023/2666>>. 09 set. 2020.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, 1994, Salamanca-Espanha. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>>. Acesso em: 09 set. 2020.

FACHINETTI, T. A.; CANDIDO, E. A. P.; CARNEIRO, R. U. C. A democratização do acesso à Educação Superior brasileira: realidade e desafios. **DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, v. 22, n. 1, p. 83-95, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/13309/9394>>. 15 set. 2020.

GOVÊA, C. P.; GOMES, C. Produções sobre educação inclusiva: o ensino superior em foco. **Horizontes**, v. 38, n. 1, p. e020025, 12 jun. 2020. Disponível em: <<https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/840>>. Acesso em: 09 nov. 2020.

MELO, F. R. L. V. de; MARTINS, M. H. Legislação para estudantes com deficiência no ensino superior no Brasil e em Portugal: algumas reflexões. **Acta Scientiarum. Education**, v. 38, n. 3, p. 259-269, 2016. Disponível em:

<<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/30491/17037>>. Acesso em: 09 set. 2020.

OMOTE, S. Atitudes em Relação à Inclusão no Ensino Superior. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, p. 211-215, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/178343>. Acesso em: 03 jul. 2020.

PANTALEÃO, E.; HORA, J.; GASPAR, R. S. Políticas de inclusão e trajetória escolar do público-alvo da educação especial: da educação básica ao ensino superior. In: VICTOR, S. L., VIEIRA, A. B., MARTINS, I. (org). **Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas** [online]. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2017, p. 84-105. Disponível em: <http://www.niip.com.br/wp-content/uploads/2018/01/Ebook_Educacao_especial-inclusiva.pdf#page=82>. Acesso em: 09 jul. 2020.

POKER, R. B.; VALENTIM, F. O. D.; GARLA, I. A. Inclusão no ensino superior: a percepção de docentes de uma instituição pública do interior do estado de São Paulo. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 22, p. 127-134, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-3539/2018/010>>. Acesso em: 26 out. 2020.

ROCHA, T. B.; MIRANDA, T. G. A inclusão de alunos com deficiência no ensino superior: uma análise de seu acesso e permanência. In: DÍAZ, F. *et al.*, orgs. **Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas** [online]. Salvador: EDUFBA, 2009, pp. 27-37. ISBN: 978- 85-232-0928-5. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/rp6gk>>. 27 set. 2020.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. Novo Hamburgo, RS: Universidade FEEVALE, 2013, 2ª edição. Disponível em: <<https://www.feevale.br/institucional/editora-feevale/metodologia-do-trabalho-cientifico---2-edicao>>. Acesso em: 09 set. 2020.

SOUZA, S. B. de. Os Campos Político e Acadêmico e o Discurso Sobre Educação Especial. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 45, n. 2, e97373, 2020. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362020000200606&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 out. 2020.

STROPARO, E. M.; MOREIRA, L. C. O papel da biblioteca universitária na inclusão de alunos com deficiência no ensino superior. **Educação (UFSM)**, v. 1, n. 1, p. 209- 222, 2016. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/1171/117144234017.pdf>>. Acesso em: 09 set. 2020.

TOSO, C. *et al.* A tecnologia assistiva no ensino superior: reflexões sobre seu uso para alunos ouvintes e surdos. **Revista on line de**

Política e Gestão Educacional, [S. l.], v. 22, n. 3, p. 1065-1080, 2018.

Disponível em:

<<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11874>>.

Acesso em: 11 dez. 2020.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos:**

Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. UNESCO,

Jomtien/Tailândia, 1990. Disponível em:

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por?posInSet=2&queryId=055afb07-3153-4824-9a70-dba5eaacc019>. Acesso

em: 12 set. 2020.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação superior no século**

XXI: Visão e Ação - 1998. Conferência Mundial sobre Educação

Superior - UNESCO, Paris, 9 de outubro de 1998. Disponível em:

<<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html>>. Acesso em: 09 set. 2020.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA (UNESP). **Portaria Unesp nº**

69, de 12 de fevereiro de 2020. Institui as Diretrizes Gerais da Política de e Inclusão na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”- Unesp. Diário Oficial do Estado de São Paulo, nº 31, 12 fev. 2020, p. 53. Disponível em:

<<https://www.imprensaoficial.com.br/#11/12/2020>>. Acesso em: 11 dez. 2020.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA (UNESP). **Relatório da**

Comissão Permanente de Acessibilidade da UNESP: Agosto de

2017/ Agosto de 2019. [São Paulo: UNESP], 2019. Disponível em:

<<https://www2.unesp.br/portal#!/inclusao/documentos/>>. Acesso em: 17 set. 2020.

AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA NA SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL PARA ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL: REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Adionisia de Oliveira Tavares
Anna Augusta Sampaio de Oliveira

INTRODUÇÃO

A avaliação na escola sempre foi um tema de muita discussão e de vastas pesquisas acadêmicas. Buscar a função da avaliação muitas vezes pode revelar concepções de aprendizagem, e conseqüentemente, os papéis dos sujeitos envolvidos no processo avaliativo.

Segundo Depresbiteris (2007), a elaboração de instrumentos de avaliação exige uma intensa preocupação com a definição de critérios e evidências, ou indicadores de avaliação. Critérios, parâmetros e padrões são termos usados como sinônimos para designar uma base de referência para um julgamento. A noção de referência, por sua vez, vem do latim *referre*, que significa, literalmente, reportar. Portanto, avaliar refere-se sempre a algo preexistente, de modo a fundamentar e garantir a opinião e juízo (DEPRESBITERIS, 2007 *apud* OLIVEIRA, 2011).

Para pensar em avaliação dos alunos com deficiência intelectual (DI) no contexto da escola inclusiva, faz-se necessário contextualizar os estudos e conceitos sobre aprendizagem desse público. De acordo com Oliveira (2011)

a inclusão escolar e a ideia de uma escola para todos traz novas perspectivas e importantes implicações para o âmbito escolar. Uma das implicações é o próprio conceito de deficiência intelectual e da sua condição de aprendizagem que deve agora ser colocada "no contexto da possibilidade" (p. 11).

Assim, a escola, dentro de um novo cenário e novos desafios, deve buscar constantemente se adequar às necessidades de seu alunado para garantir qualidade de ensino a todos, inclusive àqueles com deficiência intelectual.

A Lei 13146/2015, instituída como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), prevê o acesso e permanência dessa população, por meio de oferta de serviços de acessibilidade que eliminem as barreiras da aprendizagem e garantam a permanência e escolarização efetiva da aprendizagem dos alunos considerados como público-alvo da educação especial (PAEE), ou seja, aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação (AH/SD).

O Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade (BRASIL, 2004) define como Escola Inclusiva “aquela que garante a qualidade educacional a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades” (p. 8).

Na proposta de uma escola inclusiva, o professor especializado deve fazer parte integrante do processo educacional dos alunos PAEE, participando do planejamento escolar, contribuindo com as reflexões sobre adequações necessárias e atuando como professor na Sala de Recurso Multifuncional (SRM), a qual o aluno deve frequentar no contraturno, porém não se pode perder de vista a necessária articulação com o professor da classe comum.

De acordo com o Ministério da Educação (MEC), na Resolução nº4 de outubro de 2009 que traça as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, em seu artigo 13 discorre sobre as funções do professor do AEE :

- a. Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da educação especial;
- b. Elaborar e executar plano de atendimento educacional especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;

- c. Organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncional;
- d. Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- e. Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- f. Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- g. Ensinar e usar recursos de Tecnologia Assistiva, tais como: as tecnologias da informação e comunicação, a comunicação alternativa e aumentativa, a informática acessível, o soroban, os recursos ópticos e não ópticos, os softwares específicos, os códigos e linguagens, as atividades de orientação e mobilidade entre outros; de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia, atividade e participação;
- h. Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando a disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares;
- i. Promover atividades e espaços de participação da família e a interface com os serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros (BRASIL, 2009).

Ao analisarmos as funções do professor de SRM, podemos perceber a extensão das mesmas, desde as múltiplas tarefas colocadas no item *a*, até questões mais específicas como observado no item *b*, que é de sua responsabilidade a avaliação dos recursos pedagógicos de acessibilidade, e no item *h*, o que apontamos anteriormente, ou seja, a articulação com os professores da sala de aula comum.

Considerando-se a importante contribuição do professor de SRM no processo de inclusão escolar e suas diversas tarefas, optamos em realizar um estudo sobre as formas de avaliação realizadas na SRM e como a mesma contribui com a aprendizagem do aluno na classe comum, por meio de uma revisão bibliográfica.

Assim, esse trabalho teve como objetivo analisar a avaliação pedagógica na Sala de Recurso Multifuncional, com foco na área de deficiência intelectual. Como objetivos específicos, nos interessa realizar um levantamento sobre os instrumentos de avaliação usados na SRM e como podem (ou não) identificar as barreiras, e assim possibilitar que o aluno com DI possa acessar o currículo

escolar na classe comum, na série ou ano escolar que está matriculado.

O presente estudo utilizou para levantamento bibliográfico duas bases de dados, *Google Acadêmico* e OASIS. As palavras utilizadas para busca foram: “avaliação”, “deficiência intelectual” e “Sala de Recurso Multifuncional”.

Deficiência Intelectual na escola

A informação sobre o diagnóstico do aluno, principalmente quando marcado apenas pelos indicadores quantitativos ou classificações clínicas, como o Código de Identificação de Doenças (CID), não permite ao professor avançar pedagogicamente e, desta forma, não contribui para se buscar oportunidades de aprendizagem para os alunos com DI. Considerando os fundamentos e os princípios de diversidade que sustentam a ideia sobre uma escola inclusiva como um espaço que enxerga os seres humanos como indivíduos únicos, constituídos de desejos, histórias e cultura, o mais adequado para o professor seria conhecer as relações que o contexto social e educacional podem proporcionar para seu aluno aprender, ou seja, seria necessário uma avaliação qualitativa, não baseado apenas em limitações, mas também em possibilidades.

A escola inclusiva é acompanhada por um novo olhar e seu conceito se alinha com a ideia de uma escola democrática e para todos, que considera a historicidade dos sujeitos e o desenvolvimento sustentado numa concepção sociocultural, portanto, faz-se necessário que toda a comunidade escolar desperte para esse novo paradigma e compreenda as implicações de tal perspectiva no cotidiano escolar, assim como cabe ao professor em articulação com seus pares estabelecer novas práticas educacionais que superem um ensino fundamentado na classificação, repetição e homogeneização, que destoam das ideias inclusivas.

Luckasson (2002) define deficiência intelectual:

Deficiência caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, como expresso nas habilidades práticas, sociais e conceituais, originando-se antes dos dezoito anos de idade (LUCKASSON, 2002 *apud* STELMACHUK, 2017, p. 46).

De acordo com a edição de 2006 da *American Association on Mental Retardation* (AAMR), ampliou-se a definição de deficiência intelectual em cinco dimensões, sendo elas:

- a) As limitações no funcionamento atual devem ser consideradas dentro do contexto dos ambientes da comunidade típicos das pessoas da mesma faixa etária e da mesma cultura do indivíduo.
- b) A avaliação válida considera a diversidade cultural e linguística, e também as diferenças nos fatores de comunicação, nos fatores sensoriais, motores e comportamentais.
- c) Em cada indivíduo, as limitações frequentemente coexistem com as potencialidades.
- d) Um propósito importante ao descrever as limitações é desenvolver um perfil dos apoios necessários.
- e) Com os apoios personalizados durante um determinado período de tempo, o funcionamento cotidiano da pessoa com retardo mental em geral melhora (AAMR, 2006, p. 34 *apud* STELMACHUK, 2017, p. 46).

Certamente, novas perspectivas educacionais podem ser sustentadas ao considerar a definição da AAMR de 2006 a respeito da deficiência intelectual. Uma educação que buscará que todos aprendam e façam parte do seu grupo de referência escolar não justifica mais o professor considerar o aluno com deficiência intelectual como aquele "aluno de inclusão", reduzindo a política inclusiva no âmbito individual do aluno, sendo que a proposta é focar no movimento da escola em busca de práticas abertas, sustentadas na ideia de diversidade e equidade, o que obriga a escola a superar essa concepção centrada na condição do aluno, uma vez que isso se vincula a momentos anteriores da Pedagogia, baseando-se numa educação classificatória e excludente, como se bastasse um único modelo de aula para atender as necessidades de todos os alunos, e aquele aluno que supostamente não se adequa ao modelo de ensino proposto, excludente por partir de um padrão,

passa a ser visto e avaliado com adjetivos negativos, categorizando aqueles que podem participar e aqueles que não têm condições para aprender, práticas que ainda se pode observar na contemporaneidade, ou seja, uma escola que exclui, apesar de todos os fundamentos que concebem a inclusão escolar.

O trabalho pedagógico pautado no ponto de vista da definição de deficiência intelectual segundo a AAMR (2006) não propõe negar a deficiência ou amenizá-la, mas colocá-la em outra perspectiva. Nesse sentido, a escola tem um papel importantíssimo ao olhar esses alunos como sujeitos com possibilidades de aprendizagem.

Assim, a deficiência é a expressão de limitações no funcionamento individual dentro de um contexto social. Portanto, não é fixada nem dicotomizada. Ela é fluida, contínua e mutável e, além disso, é possível reduzir a deficiência através de intervenções, serviços e apoios (OLIVEIRA, 2011, p.12).

O aluno com deficiência intelectual possivelmente necessitará de suportes complementares para que se garanta o seu direito de aprendizagem no contexto da escola comum. O que cabe à escola definir como suporte? E como o professor fará essa escolha? A equipe escolar, composta também pelo professor especializado, que tem como função contribuir com o professor da sala comum, deve buscar estratégias para assegurar o acesso do aluno com DI ao currículo escolar.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE)

O Atendimento Educacional Especializado (AEE), configurado pelo Decreto nº 6571/2008, este incorporado pelo Decreto nº7611/2011, tem a função de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, objetivando complementar a formação desses com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

Consideram-se serviços e recursos da educação especial àqueles que devem assegurar condições de acesso ao currículo por

meio da promoção da acessibilidade aos materiais didáticos, aos espaços e equipamentos, aos sistemas de comunicação e informação e ao conjunto das atividades escolares. O AEE é realizado prioritariamente na Sala de Recurso Multifuncional da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização. Podendo ser realizado também em Centro de Atendimento Educacional Especializado público ou privado sem fins lucrativos.

De acordo com o Conselho Nacional de Educação - CNE/CEB (2009), a definição do público alvo da Educação Especial engloba alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (incluindo TEA) e alunos com altas habilidades/superdotação. Compete à escola implementar o AEE, buscar adequações no currículo, permitindo que o corpo docente compreenda e atue na diversidade, dentro da proposta da escola inclusiva. Como afirma Perrenoud (2000)

[...] é preciso mudar profundamente a escola. Acrescentemos de imediato que adaptar a ação pedagógica ao aprendiz não é, no entanto, nem renunciar a instruí-lo, nem abdicar dos objetivos essenciais. Diferenciar é, pois, lutar para que as desigualdades diante da escola atenuem-se e, simultaneamente, para que o nível de ensino se eleve (PERRENOUD, 2000, p. 9 *apud* DENAR, 2014, p. 7).

Ao longo desses anos da escola inclusiva, ainda permanecem dificuldades em lidar com as diferenças. A pesquisa feita por Mendes, Valadão e Milanese (2016) apontou, por meio de depoimentos de professores de SRM, que ainda é impreciso o trabalho do AEE. A análise mostra dificuldades de compreensão das funções do professor da sala de recurso, sendo apresentadas oito tendências curriculares: atividade de vida diária, atividades lúdica e de lazer, uso de recurso tecnológico, reforço do conteúdo da classe comum, conteúdo acadêmico simplificado, atividade psicomotora, alfabetização e treino de habilidades cognitivas superiores para o impedimento intelectual.

Salienta-se que no estudo apresentado pelas autoras não está contemplado nenhum relato em depoimentos das professoras a

respeito do processo de avaliação, considerando avaliação como o uso de instrumentos desígnios à identificação de barreiras para a articulação com os professores da classe comum e o acesso do aluno com DI ao currículo da série ou curso que estuda.

Avaliação na Sala de Recurso Multifuncional

A escola deve reconsiderar o conceito de avaliação. Por longos anos, avaliar no pedagógico significava julgar, determinar o valor, verificar competência. O trabalho que considera as diferenças busca compreender as diversidades dos alunos, e concorda com outra proposta de avaliação. Segundo Hoffman (2008)

para que se trabalhe na diversidade dos alunos é preciso perceber e acompanhar a construção de conhecimentos em sua própria diversidade, compreendendo a impossibilidade de delimitá-la em tempos fixos, ou analisá-la a partir de critérios objetivos e medidas quantitativas (HOFFMAN, 2008, p. 46).

A escola inclusiva propõe uma reconstrução em todos os âmbitos pedagógicos; refletir sobre o ato de avaliar é necessário para que efetive as mudanças. Sacristán (1988) define o ato de avaliar:

qualquer processo por meio do qual alguma ou várias características de um aluno/a, de um grupo de estudantes, de um ambiente educativo, de objetivos educativos, de materiais, professores/as, programas, etc., recebem a atenção de quem avalia, analisam-se e valorizam-se suas características e condições em função de alguns critérios ou pontos de referência para emitir um julgamento que seja relevante para a educação (SACRISTÁN, 1988 *apud* ANACHE; RESENDE, 2014, p. 5).

Concebe-se aluno da escola inclusiva o aluno com DI, e considera-se um grande desafio levar todos os estudantes a aprender, fazendo parte desse desafio a avaliação. Considerar o ato de avaliar como o mesmo que buscar elementos para planejar, rever a prática e orientar estratégias para a efetiva aprendizagem do aluno. Segundo Luckesi (2011), a avaliação só cumpre o seu papel se funcionar como

meio de investigar e intervir na ação pedagógica para melhores resultados.

De acordo com Oliveira (2014) *apud* Oliveira (2016, p. 3)

Estamos em um momento histórico que nos exige a superação de velhas e tradicionais concepções sobre o funcionamento intelectual e o desenvolvimento humano, principalmente no contexto escolar, uma vez que, teoricamente, já temos maior clareza de que o desenvolvimento de *funções psicológicas superiores* se dá a partir da intervenção mediada – das outras pessoas e dos instrumentos culturais. [...] não se trata de se desconsiderar o núcleo biológico, mas de considerá-lo na dialética das intermediações entre o substrato biológico e o cultural, compreendendo que a dimensão humana está fortemente colocada na história e na cultura e não no biológico, ou seja, o que nos torna pertencentes ao humano são as capacidades culturalmente colocadas como a linguagem, a representação, os atos cotidianos da cultura; apropriarmo-nos das formas de ser da nossa cultura.

Definitivamente, o ato de avaliar deve contribuir para aprimorar a participação de todos os alunos, com ou sem deficiência. O professor especializado tem função imprescindível na escola em que, assegurado por uma Política Pública, deve cumprir o seu papel. Vejamos o que diz a política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva sobre avaliação:

A avaliação pedagógica como processo dinâmico considera tanto o conhecimento prévio e o nível atual de desenvolvimento do aluno quanto às possibilidades de aprendizagem futura, configurando uma ação pedagógica processual e formativa que analisa o desempenho do aluno em relação ao seu progresso individual, prevalecendo na avaliação os aspectos qualitativos que indiquem as intervenções pedagógicas do professor. No processo de avaliação, o professor deve criar estratégias considerando que alguns estudantes podem demandar ampliação do tempo para a realização dos trabalhos e o uso da língua de sinais, de textos em Braille, de informática ou de tecnologia assistiva como uma prática cotidiana (BRASIL, 2018, p. 12).

Concluimos que o documento esclarece como deve ser o processo avaliativo do aluno com deficiência: a avaliação que prima pelos aspectos qualitativos e que indique as intervenções pedagógicas do professor. Uma avaliação que ajudará a interferir nas ações pedagógicas, no planejamento, e assim, no replanejar.

PERCURSO INVESTIGATIVO

Foi realizada pesquisa bibliográfica nas Bases de dados *Google Acadêmico* e Portal Brasileiro de Pesquisas Científicas em Acesso Aberto - OÁSIS.

Procedimentos para a coleta e seleção de dados

A pesquisa foi realizada nos dois Bancos de Dados Oasis e no *Google Acadêmico*, mencionados anteriormente. O período delimitado para pesquisa foi de 10 anos, de 2010 a 2020. Os unitermos utilizados para a pesquisa foram: Avaliação e deficiência intelectual, Avaliação escolar, deficiência intelectual, Avaliação na sala de recurso multifuncional e Avaliação do aluno com deficiência intelectual na sala de recurso multifuncional.

Após essa busca, 20 resultados foram encontrados, estando esses descritos no Quadro 1.

Quadro 1. Resultado nas bases de dados, de acordo com os unitermos utilizados.

Nº	TÍTULO DO TRABALHO/ANO	ANO	AUTORES/UNIVERSIDADE	BASE DADOS
1	Descrição das propostas do Ministério da Educação na avaliação da deficiência intelectual-artigo	2011	Aline Aparecida Veltrone ² Enicéia Gonçalves Mendes Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, Brasil	OASIS BR
2	Caracterização dos profissionais responsáveis pela identificação da deficiência intelectual em escolares-artigo	2011	Aline Aparecida Veltrone Enicéia Gonçalves Mendes Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, Brasil	<i>Google Acadêmico</i>
3	Aprendizagem Escolar e deficiência Intelectual a questão da avaliação Curricular Livro- Educação Especial e Inclusão Escolar- Reflexões sobre o fazer pedagógico- Organizadores Marcia Denise Plesch e Allan Damasceno EDUR- Editora da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	2011	Anna Augusta Sampaio Oliveira UNESP, Campus de Marília.	<i>Google Acadêmico</i>

4	Educação especial e inclusão escolar: políticas, práticas Curriculares e processos de ensino e aprendizagem-artigo	2013	Márcia Denise Pletsch Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Google Acadêmico
5	Políticas de Educação inclusiva: Considerações sobre a avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência intelectual -artigo	2014	Márcia Denise Pletsch Mariana Corrêa Pitanga de Oliveira (PPGEduc/UFRRJ) Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Google Acadêmico
6	De classes especiais e atendimento educacional especializado: a Elegibilidade de alunos como foco-artigo	2014	Fátima Elisabeth DENARI Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas, Departamento de Psicologia	OASISBR
7	Salas de recursos multifuncionais: Revisão de artigos científicos -artigo	2014	Mara Silvia Pasian Enicéia Gonçalves Mendes Fabiana Cia Universidade Federal de São Carlos	OASIS BR
8	Professores do Atendimento Educacional Especializado e a Organização do Ensino para o Aluno com Deficiência Intelectual1-artigo	2014	Renata Andrea Fernandes Fantacini Tárcia Regina da Silveira Dias Centro Universitário Moura Lacerda - Ribeirão Preto/SP	Google Acadêmico
9	Inclusão de alunos com deficiência intelectual: considerações sobre avaliação da aprendizagem escolar Dissertação	2011	Fernanda Oscar Dourado Valentim UNESP-Campus Marília	OASISBR
10	Avaliação do nível conceitual de escrita dos alunos com deficiência intelectual.artigo	2016	Neidyana Silva de Oliveira Francisca Jamília Oliveira Barros Adriana Leite Limaverde Gomes Rita Vieira de Figueiredo Universidade Federal do Ceará	Google Acadêmico
11	Caracterização da avaliação da aprendizagem nas salas de recursos multifuncionais para alunos com deficiência intelectual-artigo	2016	Alexandra Ayach Anache Dannielly Araújo rosado Resende Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, Brasil	OASISBR
12	Avaliação de alunos com deficiência intelectual no atendimento educacional especializado Do município de Fortaleza/CE: Diagnóstico, análise e proposições - tese -Doutorado	2016	Ana Paula Lima Barbosa Universidade Federal do Ceará	OASISBR

13	Encaminhamento e Perfil do Público-Alvo da Educação Especial de uma Sala de Recursos Multifuncionais: Estudo de Caso -artigo	2016	Cassia Carolina Braz de Oliveira Eduardo José Manzini UNESP-Marília	Google Acadêmico
14	Atendimento Educacional Especializado para Estudante com Deficiência Intelectual os diferentes discursos dos professores especializados sobre o que e como ensinar-artigo	2016	Eniceia Gonçalves Mendes Gabriela Valadão Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, Brasil	Google Acadêmico
15	Contribuição da avaliação mediada para escolarização de alunos com deficiência intelectual -artigo	2016	Mariana Corrêa Pitanga de Oliveira Márcia Denise Pletsch Anna Augusta Sampaio de Oliveira Unesp, UERJ e UFRRJ	Google Acadêmico
16	A avaliação como elemento de inclusão do aluno com deficiência intelectual na escola pública - tese de Doutorado	2016	Stephânia Cottorello Vitorino UNESP-Araraquara	OASISBR
17	Avaliação pedagógica e deficiência intelectual: formação de profissionais da rede pública Dissertação Doutorado	2017	Anaí Cristina da Luz Stelmachuk Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, Brasil	Google Acadêmico
18	A ação avaliativa na área da deficiência Intelectual: entre improvisos e incertezas -artigo	2018	Anna Augusta Sampaio de Oliveira UNESP Marília	Google Acadêmico
19	Avaliação das Habilidades Sociais de Crianças com Deficiência Intelectual sob a Perspectiva dos Professores -artigo	2016	Elizângela Fernandes Ferreira Mey de Abreu Van Munster Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil	OASISBR
20	Avaliação dos estudantes público alvo da Educação especial: perspectiva dos professores Especializados -artigo	2018	Enicéia Gonçalves Mendes Sabrina Mazo D´Affonseca Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil	Google Acadêmico

Fonte: elaborado pelas autoras baseado nos dados de pesquisa.

Procedimentos para a análise de dados

A análise foi feita com base no formulário de coleta, constando título do artigo, autoria, ano, local da pesquisa, objetivo do estudo, procedimentos e resultados. Foram selecionados 20

documentos, sendo 16 artigos e quatro teses. O critério de inclusão foi ter como objeto de estudo avaliação na SRM.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram identificadas algumas pesquisas que mostravam instrumentos de avaliação usados na SRM, porém, poucos documentos analisados apresentaram práticas pedagógicas articulada entre SRM e sala comum. Constatou-se as dificuldades enfrentadas por educadores para efetivarem um plano de ensino congruente à Política Educacional Inclusiva. Evidenciaram-se nos seguintes artigos e teses descritos a seguir:

O **trabalho 1** apresenta pesquisa em documentos oficiais sobre as orientações da avaliação dos alunos com deficiência intelectual. Nota-se nas conclusões apontamentos de negligência acerca da necessidade de identificação e favorecendo a avaliação para o ensino pelos profissionais da escola, utilizando critérios subjetivos (e talvez arbitrários) para definir quais os alunos com deficiência intelectual irão se beneficiar dos serviços especializados, além da matrícula na classe comum.

No **trabalho 2** vemos como foco os profissionais da escola envolvidos na identificação da deficiência intelectual, bem com os procedimentos por eles utilizados. De uma maneira geral, os dados revelam que não existe uma padronização de quem são os profissionais envolvidos na avaliação e nem sobre os procedimentos utilizados. Além disso, também revela procedimentos diferenciados utilizados pela escola especial, rede municipal e rede estadual de educação, evidenciando que a deficiência intelectual acaba sendo compreendida conforme a necessidade de atendimento e também de acordo com as concepções presentes no contexto cultural e social imediato do qual o aluno faz parte.

Os **trabalhos 3 e 9** tratam do Referencial de Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual – RAADI (SÃO PAULO, 2008), acompanhando e analisando as implicações da

aplicabilidade de tal instrumento na escola, focando as expectativas curriculares.

Nos **trabalhos 4 e 5** vemos estudos de verificação, que apesar dos avanços na implementação das políticas de inclusão escolar, as escolas, de maneira geral, não valorizam e/ou não utilizam instrumentos avaliativos que viabilizam o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. Igualmente, ficou evidente que os processos avaliativos continuam focando as impossibilidades dos alunos e não as suas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento a partir das intervenções e mediações pedagógicas.

No **trabalho 6** há notas e depoimentos de professores expressando que ainda é presente uma falta de apoio e de condições técnicas, que por sua vez, denotam que ainda que paradigmas tenham sido alterados e transformados, permanecem a incerteza e a insegurança quando é preciso decidir sobre a carreira escolar de um determinado aluno.

No **trabalho 7**, o material corrobora trazendo pesquisas que apontam a necessidade de mais estudos a respeito da formação dos professores e da avaliação nas SRM.

No **trabalho 8** é abarcada a questão de avaliar como instrumento indefinido, apoiado em registros do professor. Diante disso, percebe-se a necessidade da implementação de uma cultura escolar com registro mais sistemático, com acompanhamento e avaliação do desenvolvimento/desempenho, a fim de superar os limites das avaliações existentes, uma vez que a percepção do professor não pode ser a única fonte de avaliação sobre o desempenho.

No **trabalho 11**, a partir de relatos dos professores, foi apresentada a necessidade do trabalho colaborativo entre o professor especializado e professor da sala comum, porém apresentam como dificuldade a quantidade de escolas atendidas por uma SRM, os horários incompatíveis de planejamento, os deslocamentos dos discentes e docentes entre as escolas. Notaram-

se também as divergências entre os professores a respeito dos instrumentos de avaliação; no ensino regular mostrava a prioridade com resultados de provas e trabalhos - muitas vezes o aluno com DI não participava desse processo -, e apesar de receber a nota média, na SRM usava avaliação processual, portfólio e relatório.

No **trabalho 12** é apresentado um documento orientador de avaliação aplicado pela professora do AEE. O instrumento apresenta em suas partes integrantes: a) Identificação do estudante; b) Relacionamento Interpessoal; c) Discriminação Auditiva; d) Desenvolvimento psicomotor; e) Discriminação Visual; f) Desenvolvimento Cognitivo; g) Sistema de numeração; h) Linguagem Oral; i) Linguagem Escrita e j) Leitura. Revelou haver a indicação de que todos os professores do ensino especializado devem utilizar o material, todavia, não há monitoramento dessa iniciativa em qualquer dimensão - quantitativa ou qualitativa - pela rede de ensino. Inferiu-se, assim, haver subutilização dos resultados produzidos pela avaliação no AEE, tendo-se sugerido o desenvolvimento imperioso de acompanhamento e monitoramento desses resultados.

Os **trabalhos 13 e 17** são pesquisas que abarcam os motivos para o encaminhamento, em sua maioria, baseados no rendimento que o aluno apresentava na classe regular e se estava alfabetizado ou não; outros motivos como deficiência e a solicitação dos pais para a avaliação também estavam presentes.

No **Trabalho 15**, um estudo de caso com um aluno do 3ºano do ensino Fundamental, apesar do documento não revelar a prática docente da escola, contribui muito para as reflexões a respeito da avaliação, e o aluno com DI mostrou a importância da mediação nas ações do professor e sua relação com o aluno, assim como o quanto se deve buscar descobrir o modo de cada um aprender.

O **Trabalho 16** é a análise dos dados coletados sobre o portfólio desenvolvido, tanto na sala de aula comum, como na sala de recurso, mostrando a grande valia de tal instrumento para acompanhar o processo de ensino do professor mediante a

avaliação que o portfólio lhe oferece, sendo, portanto, um instrumento formativo à medida que fornece informações para o professor planejar e articular sua prática, mostrando que é um instrumento em que se pode armazenar dados sobre o aluno e seu processo de aprendizagem durante um tempo, e sendo esta informação e formação tanto para o professor presente daquele ano, como para o professor do próximo ano letivo, permitindo conhecer o aluno e o trabalho que foi realizado.

No **trabalho 19** houve aplicação de um instrumento de Sistema de Avaliação das Habilidades Sociais (SSRS-BR), aplicado antes e após um programa de intervenção em Educação Física. Os participantes obtiveram mudança positiva confiáveis nas habilidades sociais após o programa de intervenção.

No **trabalho 20** constatou-se o uso de dois instrumentos avaliativos: Portage e Provas Piagetianas, porém não apontaram na análise dos resultados da pesquisa a avaliação do aluno com DI e a articulação como currículo e a sala comum.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conceber a avaliação como instrumento que contribui para a identificação das barreiras e possibilitar que o aluno com DI possa acessar o currículo escolar, na classe comum, ainda exige mudanças nas práticas docentes. O professor deve compreender o que define as barreiras, como reconhecê-las e o que elas geram - a discriminação e a exclusão.

As mudanças na educação, causadas pela escola inclusiva, ainda não garantem uma visão pautada no sujeito, considerando a diversidade humana.

A condição de deficiência intelectual não pode nunca predeterminar qual será o limite de desenvolvimento do indivíduo. A educação na área da deficiência intelectual deve atender às suas necessidades e de demais pessoas (OLIVEIRA, 2013, p. 17).

A Escola para todos ainda não foi concretizada, talvez iniciada, mas mudanças consistentes, pautadas no Projeto Político Educacional justo ainda têm muito a percorrer, a transformar na escola. Contudo, a escola urgentemente deve buscar os referenciais que subsidiam a sua prática pedagógica.

De acordo com o MEC:

A avaliação voltada para a identificação das condições de ensino e aprendizagem tem uma orientação pedagógica, e não diagnóstica: “no decorrer do processo educativo, deverá ser realizada uma avaliação pedagógica dos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, objetivando identificar barreiras que estejam impedindo o processo educativo em suas múltiplas dimensões” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2001, p. 34).

Com essa pesquisa não se pretende concluir o tema, mas sim dar continuidade aos estudos, buscando reflexões, possíveis respostas e mudanças nas práticas educacionais dentro de uma escola inclusiva, com visão à diversidade e equidade, para um currículo inspirado no desenho universal, para que assim todos aprendam.

REFERÊNCIAS

AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDATION. **Retardo mental**: definição, classificação e sistema de apoio. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ANACHE, A. A.; RESENDE, D. A. R. Caracterização da avaliação da aprendizagem nas salas de recursos multifuncionais para alunos com deficiência intelectual. **Revista Brasileira de Educação**, vol.21, n.66, pp.569-591,2014.

BARBOSA, A. P. L. **Avaliação de alunos com deficiência intelectual no atendimento educacional especializado do Município de Fortaleza-CE: diagnóstico, análise e proposições**. 2016. 198f. – Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2016.

BRASIL. Decreto.7611,de 17 de novembro de 2011, dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF,17 nov.2011a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato 2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 20 Out. 2020.

CAPELLINI, V. L. M. F.; ARAUJO, R. De C. T.; AMORIM, G. C. Atendimento Educacional Especializado: revisão Bibliográfica em Base Nacional. **Rev. Humanidades**, Fortaleza, v. 30, n. 1, p. 68-83, jan./jun. 2015

CAPELLINI, V. L. M. F. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental. 2004. 302f.** 2004. Tese de Doutorado. (Doutorado em Educação Especial) Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

CARVALHO, E. N. S.; MACIEL, D. M. M. de A. Nova Concepção de Deficiência Mental Segundo a American Association on Mental Retardation -AAMR: sistema 2002. **Temas em Psicologia**, v. 11, n. 2, p. 147-156, 2003.

DENARI, F. E. De Classes Especiais e Atendimento Educacional Especializado: A Elegibilidade de Alunos como Foco. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 1, n.1, p. 45-52, Jun.-Dez., 2014.

FANTACINI, R. A. F.; DIAS, T. R. da S. Professores do Atendimento Educacional Especializado e a Organização do ensino para o Aluno com Deficiência Intelectual, **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 21, n. 1, p. 57-74, Jan.-Mar., 2015

LUCKASSON, R.; BORTHWICK, D. S.; BUNTINX, W. H. H.; COULTER, D. L.; CRAIG, E. M.; REEVE, A.; SNELL, M. E. Mental Retardation definiton, classification, and systems of support. Washington, DC: American Association on Mental Retardation. 2002.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar.** 18. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem:** componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

MACENA, J. de O. ; JUSTINO, L. R. P.; CAPELLINI, V. L. M. F. O Plano Nacional de Educação 2014-2024 e os Desafios para a Educação Especial na Perspectiva de uma Cultura Inclusiva. **Ensaio: aval. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.26, n.101, p. 1283-1302, out./nov. 2018.

MENDES, E. G.; VELTRONE, A. A. Descrição das propostas do Ministério da Educação na avaliação da deficiência intelectual. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 21, n. 50, p. 413-421, 2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Nota técnica n.4. **Orientação quanto a documentos comprobatório de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento.** Brasília,

DF:MEC/SECADI,23jan.2014. Disponível em:
<<http://mecsrv125.mec.gov.br/index.php?option=com>>. Acesso em:
20 Out. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Saberes e práticas da inclusão: Avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais**. Secretaria de Educação Especial, Brasília: SEESP, 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Manual de Orientação do Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais**. Secretaria de Educação Especial, Brasília, DF: MEC, 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Manual de Orientação do programa de Implantação de Sala de recursos Multifuncionais**. Brasília, DF: MEC; Secretaria de Educação Especial, 2010. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192>. Acesso em: 20 Out. 2020.

OLIVEIRA, A. A. S.; CAMPOS, T. E. Avaliação em educação Especial : o ponto de vista do Professor de alunos com deficiência. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 16, n. 31, jan./jun. 2005.

OLIVEIRA, A. A. S. Aprendizagem Escolar e Deficiência Intelectual: a questão da Avaliação Curricular. In: PLETSCH, M. D.; DAMASCENO, A. (Orgs.). **Educação Especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico desde a Educação Infantil até o Ensino Superior**. Editora Edur, Rio de Janeiro, 2011.

OLIVEIRA, A. A. S. **Estudos na área da deficiência intelectual: avaliação pedagógica, aprendizagem e currículo escolar**. 2015. 358f. Tese (Livre-docência em Educação Especial)-Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. UNESP, campus de Marília, 2015.

OLIVEIRA, A. A. S., Deficiência Intelectual sob a Perspectiva Vygotskiana: Referência. **Revista Deficiência Intelectual**, São Paulo: Instituto APAE DE SP. Janeiro/Dezembro, Ano 3, N.4-5, 2013.

OLIVEIRA, C. C. B; MANZINI, E. J. Encaminhamento e Perfil do Público alvo da Educação Especial de uma Sala de recursos Multifuncionais: Estudo de Caso. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 22, n. 4, p. 559-576, Out.-Dez., 2016.

PASIAN, M. S.; MENDES, E. G.; CIA, F. Salas de Recursos Multifuncionais: Revisão de Artigos Científicos. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 3, p. 213-225, 2014.

PEREIRA, J. M. F. M. **Triagem para avaliação inicial do aluno com deficiência intelectual: Conhecimento de aprendizagem**. Trabalho

de Conclusão de Curso. Especialização em Educação Inclusiva, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2019.
PERRENOUD, P. **Pedagogia diferenciada**: das intenções à ação. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

PLETSCH, M. D.; OLIVEIRA, M. C. P. Políticas de Educação Inclusiva: Considerações sobre a avaliação da aprendizagem de alunos com deficiência Intelectual. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, v. 10, n. 2, 2014.

PLETSCH, M. D.; GLAT, R. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 18, n. 35, p. 193-208, jan./abr. 2012.

PLESCH, M. D. Educação especial e inclusão Escolar: Políticas, práticas Curriculares e processo de ensino e Aprendizagem, **Poiesis Pedagógica**, Catalão-GO, v.12, n.1, p. 7-26, jan/jun. 2014.

SILVA, C. C. M. Inclusão de Estudantes com Deficiência Intelectual: A Importância do Plano Pedagógico Individualizado e de Estratégias de Ensino criadas Coletivamente pelos Professores. 2017, 88f. Dissertação de mestrado - Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão. Universidade Federal Fluminense, 2017.

STELMACHUK, A.C.L. Avaliação Pedagógica e Deficiência Intelectual. Formação de Professores na rede pública. Tese de Doutorado em Educação Especial. Universidade de São Carlos, 2017.

VELTRONE, A. A.; MENDES, E. G. Caracterização dos Profissionais responsáveis pela identificação da deficiência Intelectual em Escolares **Rev. Educ. Espec.**, Santa Maria, v. 24, n. 39, p. 61-76, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 20 Out. 2020.

VITORINO, S. C. A Avaliação como Elemento de Inclusão do Aluno com Deficiência intelectual na Escola Pública. 2016, 167f. Tese. - Pós Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e letras de Araraquara, 2016.

ALUNOS COM INDICADORES DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO (AH/SD) NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Verônica Maria Gonçalves de Souza
Verônica Lima dos Reis

INTRODUÇÃO

A educação especial é modalidade de ensino que perpassa todos os níveis escolares e é direito dos estudantes público-alvo da educação especial (PAEE) - àqueles com deficiência, transtorno global do desenvolvimento (TGD) ou altas habilidades/superdotação (AH/SD) - previsto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9394/96 (Artigo 58), com redação dada pela Lei nº 12.176/20 (BRASIL, 2020).

Estudantes com AH/SD normalmente ficam esquecidos, pois os profissionais nem sempre sabem lidar com eles ou não acreditam que precisam de atenção. Todavia, as diretrizes operacionais da educação especial para o atendimento educacional especializado (AEE) na educação básica caracteriza esses estudantes como “aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade” (BRASIL, 2008b, p. 2).

Tais áreas do conhecimento, isoladas ou combinadas, podem ter grandes efeitos na sociedade, sendo eles positivos ou negativos. Um ponto a se destacar é a criatividade que pessoas com AH/SD apresentam, característica que poderá contribuir para o seu pleno desenvolvimento e colaborar para o desenvolvimento social. Por outro lado, se o potencial criativo gerar produtos/processos ilegais, produz consequências negativas para a sociedade.

Desta forma, os Estados, Distrito Federal e os Municípios, em colaboração, devem estabelecer “diretrizes e procedimentos para identificação, cadastramento e atendimento, na educação básica e na educação superior” (BRASIL, 2015, s/p).

Há várias terminologias para descrever pessoas com AH/SD, tais como dotados, bem dotados, talentosos, superdotados (GAGNÉ, 2009, p. 62). Neste estudo, é utilizado o termo “Altas Habilidades/Superdotação” ou sua abreviação “AH/SD”, com respaldo na base teórica de Joseph Renzulli.

O atendimento efetivo e precoce às pessoas com AH/SD pode resultar no seu pleno desenvolvimento, proporcionando qualidade de vida por ser aceito e compreendido a partir da sua superdotação, podendo acarretar possíveis contribuições à sociedade a partir de seus prováveis avanços frente à superdotação que será estimulada (ALENCAR, 2007; FLEITH; ALENCAR, 2007).

Mesmo com o avanço dos estudos e pesquisas, ainda há desafios no atendimento ao estudante com AH/SD. Virgolim (2007, p. 18) relata que

[...] a área se caracteriza pela falta de: (a) treinamento especializado dos profissionais; (b) materiais adequados às necessidades do grupo; (c) currículos e programas adequados aos diferentes níveis em escolas públicas e particulares; (d) cursos de graduação e pós-graduação nas universidades brasileiras específicos para a área; (e) técnicas mais modernas de identificação; (f) maior número de pesquisas realizadas com esta população para a realidade brasileira; e (g) mais literatura especializada em nosso idioma.

Desta forma, este estudo evidencia a necessidade de atenção frente ao processo de identificação dos estudantes com AH/SD nos anos finais do Ensino Fundamental para uma inclusão verdadeira no contexto escolar, contemplando a necessidade de maior conhecimento sobre esses estudantes.

Todavia, por que identificá-los? Para Fleith e Silva (2008), a maioria dos estudantes com AH/SD não desenvolvem plenamente suas habilidades no período escolar e tampouco na vida adulta, podendo gerar desgastes socioemocionais em razão da falta de identificação durante o período escolar.

Ademais, os estudantes com AH/SD tem direito ao atendimento educacional especializado (AEE), suplementando sua aprendizagem por meio do aprofundamento e/ou enriquecimento curricular (BRASIL, 2000), para tanto, necessitam de identificação.

É imprescindível que o aluno com AH/SD seja compreendido em sua maneira de pensar, interagir e aprender, caso contrário, suas características podem se perder e a sociedade não ganhará com suas habilidades, podendo esse indivíduo encontrar oportunidades em áreas socialmente desaprovadas e desenvolver atividades ilegais. Em contraponto, pessoas com AH/SD devem ser foco de investimento, pois podem alavancar o desenvolvimento do país (SOUZA, 2005).

Países como Canadá, Estados Unidos, Chile, Peru, Alemanha, Espanha, Finlândia e França investem no aluno com AH/SD (ANDRÉS, 2010). É notável a forma como os mesmos agem em relação aos estudantes com AH/SD, pois apesar de cada país trabalhar de modo peculiar, em vários aspectos eles se convergem. Silva, Souza e Wendland (2018) salientam a necessidade de desenvolver práticas que possibilitem o enriquecimento de estudantes com AH/SD:

Currículos diferenciados se tornam indispensáveis à realização de oportunidades iguais para todos; uma organização flexível da escola, com diversidade de métodos de ensino e riqueza de conteúdos e temas necessita ser viabilizada, a fim de ser oferecido um atendimento adequado a crianças e adolescentes superdotados (p. 94).

No Brasil, apesar de regulamentado em leis, os estudantes com AH/SD não são valorizados e quiçá identificados. Segundo Alencar (2007),

no Brasil, a superdotação é ainda vista como um fenômeno raro e prova disso é o espanto e curiosidade diante de uma criança ou adolescente que tenha sido diagnosticado como superdotado. Observa-se que muitas são as idéias errôneas a seu respeito presentes no pensamento popular. Ignorância, preconceito e tradição mantêm viva uma série de idéias que interferem e dificultam uma educação que promova um melhor desenvolvimento do aluno com altas habilidades (p.15).

Tais ideias retratam mitos acerca das pessoas com AH/SD. Alencar (2007) aborda a comparação de superdotado e gênio, que por vezes são tratados como sinônimos. O autor também aponta que os primeiros estudos sobre superdotação se iniciaram nos anos 1920, por Lewis Terman, que fez “um estudo longitudinal com aproximadamente 1500 crianças, identificadas como superdotadas com base em testes de inteligência” (p. 16). Com esse estudo, os pesquisadores esperavam que essas crianças virassem gênios quando adultos, o que não aconteceu.

Na escola, esses estudantes com AH/SD, quando “aparecem”, são rotulados como autodidatas, e muitos professores não sabem como agir perante eles, se sentem inseguros e salientam que tê-los na sala é um problema (ALENCAR, 2007).

Apesar da definição enquadrar diversas características, é frequente basear-se apenas em resultados de teste de inteligência ou na combinação do alto rendimento acadêmico. Isso se dá porque as outras inteligências nem sempre são valorizadas.

Gardner (1999) afirma que a inteligência é o dirigente para criar habilidades, resolver problemas e fazer projetos, desta forma, cada pessoa possui diferentes capacidades, como a habilidade para criar, resolver problemas e contribuir em um contexto cultural. Apresenta sete inteligências, sendo elas: inteligência linguística, inteligência lógico-matemática, inteligência musical, inteligência espacial, inteligência corporal cinestésica, inteligência interpessoal e inteligência intrapessoal. “O principal desafio da educação é, portanto, entender as diferenças no perfil intelectual dos alunos e formar uma ideia de como desenvolvê-lo” (p. 14).

Estudantes com AH/SD estão em todos os lugares, e apesar de suas características, não se caracterizam como melhores ou piores, mas sim diferentes, o que justifica suas necessidades educacionais especiais. De acordo com o Relatório de Marland (1971), estima-se que 3% a 5% da população apresenta superdotação acadêmica, sem contar àqueles com superdotação do tipo produtivo-

criativo, neste caso, segundo Virgolim (2014), a estimativa aumenta de 15% a 20%.

Sendo assim, há necessidade de identificar o aluno com AH/SD a fim de evitar problemas de baixo rendimento escolar, desinteresse em sala de aula, desajustamentos, depressão, etc. (ALENCAR, 2007), além do direito de se desenvolverem ao máximo em suas habilidades.

Conforme a Resolução CNE/CEB N° 02/2001, artigo 8, inciso IX, as escolas da rede regular de ensino devem se organizar para ofertar

atividades que favoreçam, ao aluno que apresente altas habilidades/ superdotação, o aprofundamento e enriquecimento de aspectos curriculares, mediante desafios suplementares nas classes comuns, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para conclusão, em menor tempo, da série ou etapa escolar, nos termos do Artigo 24, V, “c”, da Lei 9.394/96 (BRASIL, 2001).

Entretanto, apesar da legislação assegurar o AEE a esses estudantes, não há garantia desses direitos. Para Cupertino (2008), os estudantes devem ser orientados, pois “sem estímulo, essa pessoa pode desprezar seu potencial elevado e apresentar frustração e inadequação ao meio” (p. 13).

Sendo assim, é necessário que o professor reconheça as características do estudante com AH/SD para ajustar o ensino às suas capacidades. Então, quais são as características que esses estudantes podem apresentar? Em relação à superdotação, podem ser divididas em duas amplas categorias: a superdotação acadêmica e o tipo produtivo-criativo (REZZULLI, 1986).

A superdotação acadêmica pode ser facilmente identificada pelos testes de QI, sendo assim, o estudante com alto QI propende a conseguir boas notas na escola. Segundo Virgolim (2007) “a ênfase, neste tipo de habilidade escolar, recai sobre os processos de aprendizagem dedutiva, treinamento estruturado nos processos de pensamento, e aquisição, estoque e recuperação da informação” (p. 583).

No tipo produtivo-criativo é comum o desenvolvimento de produtos e materiais originais, pois “a ênfase é colocada no uso e aplicação da informação (conteúdo) e processos de pensamento de forma integrada, indutiva, e orientada para os problemas reais” (VIRGOLIM, 2007, p. 583).

Virgolim (2007) relata observações de Renzulli e Reis (1997):

alunos que possuem pelo menos uma habilidade bem acima da média (mas não necessariamente muito superior) e que demonstram um alto nível de energia e envolvimento com a atividade, desenvolvendo-a de forma criativa, são as pessoas que têm maior probabilidade de exibir comportamentos de superdotação. O autor observa que este conjunto de traços tem um papel decisivo na produção criativo-produtiva daquelas pessoas que foram capazes de dar uma contribuição ímpar à humanidade (VIRGOLIM, 2007, p. 584).

A “habilidade acima da média” estabelece dois modos: habilidades gerais e habilidades específicas (RENZULLI, 2005). Portanto, este termo remete a pessoas que já desenvolveram ou tem o potencial para desenvolver habilidades em certa área do desenvolvimento. O “envolvimento com a tarefa” consiste em um tipo de motivação refinada ou foco na tarefa que está exercendo, e a “criatividade”, apesar de suas variações, remete a originalidade e efetividade.

Renzulli e Reis (1997) esclarecem que os três conjuntos podem não apresentar-se ao mesmo tempo e que nenhum deles é mais importante que o outro; os comportamentos podem se modificar e influenciar positivamente através de experiências educacionais; e a criatividade e o envolvimento com a tarefa podem aparecer em maior ou menor grau em cada atividade.

Os comportamentos de superdotação podem ocorrer em determinados momentos da vida e não em todos, abrangendo uma visão situacional e conceituando a AH/SD como dinâmica (RENZULLI, 1978, 2004).

A fim de ajudar a encontrar indicadores de AH/SD, Freitas e Pérez (2012), com a mesma vertente de Renzulli, elaboram instrumentos para esse processo, como: Lista de Verificação de

Identificação de Indicadores de altas habilidades/superdotação (LIVIAH/SD); Questionário para Identificação de Indicadores de altas habilidades/superdotação para o responsável (QIIAHSD-R); Questionário para Identificação de Indicadores de altas habilidades/superdotação para o professor (QIIAHSD-Pr); Aut nomeação e nomeação pelos colegas. Portanto, participam desse processo o estudante, os responsáveis, professores e colegas. Nesta pesquisa, foi utilizado o Questionário para Identificação de Indicadores de altas habilidades/superdotação para o aluno (QIIAHSD-A).

Após as etapas desse processo, é imprescindível que a escola direcione um olhar para suplementação desses estudantes com indicadores, buscando o AEE para que possam desenvolver e estimular os seus potenciais.

Desta forma, o objetivo desta pesquisa foi realizar uma triagem de estudantes com indicadores de AH/SD matriculados em uma escola pública do interior de São Paulo.

MÉTODO

Os participantes deste estudo foram estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública estadual do município de Bauru, no estado de São Paulo.

O instrumento utilizado foi o Questionário para Identificação de Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação para alunos (QIIAHSD-A), de Freitas e Pérez (2012), adaptado no *Google Forms* para aplicação remota em razão da pandemia do COVID-19, que impediu a aplicação presencial. O *link* do *Forms* foi enviado aos estudantes, acompanhado de um vídeo explicativo feito no aplicativo *Tik Tok*.

A coleta de dados ocorreu entre julho e outubro de 2020. Responderam ao questionário 36 estudantes, sendo 33,3% (12) meninos e 66,7% (24) meninas. Em relação aos anos escolares, 30,6% (11) foram respondidos por estudantes do 6º ano, 41,7% (15) do 7º ano, 11,1% (4) do 8º ano e 16,7% (6) do 9º ano.

A partir das respostas coletadas, foram feitas análises estatísticas cruzando dados que, segundo Freitas e Pérez (2012), são respostas esperadas de estudantes com AH/SD. Das 58 questões pertencentes ao questionário, espera-se que em 53 delas tenham como respostas *frequentemente* ou *sempre*, enquanto nas outras cinco a resposta esperada do estudante com indicadores de AH/SD deve ser *raramente* ou *nunca* – conforme Quadro 1.

Quadro 1. Questões do QIIAHS-D-A em que as respostas demandam de escala *likert* (nunca, raramente, às vezes, frequentemente e sempre).¹⁵

Afirmação		Resposta esperada como indicador para AH/SD
1	Sente-se diferente aos seus colegas na maneira de pensar, sentir ou agir?	Frequentemente/sempe
2	Prefere trabalhar/estudar/treinar/praticar sozinho?	Frequentemente/sempe
3	Prefere ler livros mais difíceis, ou enciclopédias, biografias ou atlas?	Frequentemente/sempe
4	É independente e faz as coisas sozinho/a?	Frequentemente/sempe
5	Tem senso de humor e às vezes encontra humor em situações que não são humorísticas para os demais?	Frequentemente/sempe
6	Se preocupa com temas que normalmente interessam aos adultos, como violência, corrupção, fome, injustiça?	Frequentemente/sempe
7	É perfeccionista?	Frequentemente/sempe
8	É mais observador/a que seus colegas, percebendo coisas que os demais não percebem?	Frequentemente/sempe
9	Gosta e prefere jogar xadrez ou jogos de estratégia?	Frequentemente/sempe
10	Sua memória é muito destacada, especialmente em assuntos do seu interesse?	Frequentemente/sempe
11	Tem muitas informações sobre os temas que são de seu interesse?	Frequentemente/sempe
12	Normalmente aprende mais de uma história, um filme, etc., do que as outras pessoas de sua idade?	Frequentemente/sempe
13	Tenta entender coisas complicadas examinando-as parte por parte?	Frequentemente/sempe
14	Aprende rapidamente coisas que lhe interessam e usa o que aprendeu em outras áreas?	Frequentemente/sempe
15	Percebe facilmente as relações entre as partes e o todo?	Frequentemente/sempe
16	Conhece mais palavras que seus colegas, ou palavras mais difíceis e complexas que seus colegas não conhecem?	Frequentemente/sempe
17	Tenta descobrir o "como" e o "porque" das coisas fazendo perguntas inteligentes?	Frequentemente/sempe

¹⁵ **Nota:** O QIIAHS-D-A é composto por 80 questões, todavia aqui são apresentadas somente àquelas que demandam por resposta em escala likert.

18	Suas notas ou conceitos na escola são melhores que as dos demais colegas da sua turma?	Frequentemente/sempe (acadêmico) ou raramente/nunca (produtivo- criativo)
19	Aprende mais rápido que seus colegas?	Frequentemente/sempe
20	Adapta-se facilmente a situações novas ou as modifica?	Frequentemente/sempe
21	Tem um pensamento abstrato muito desenvolvido?	Frequentemente/sempe
22	As ideias que propõe são vistas como diferentes ou esquisitas pelos demais?	Frequentemente/sempe
23	É muito curioso/a?	Frequentemente/sempe
24	Tem muitas ideias, soluções e respostas incomuns, diferentes e inteligentes?	Frequentemente/sempe
25	Gosta de arriscar-se para conseguir algo que quer?	Frequentemente/sempe
26	Gosta de enfrentar desafios?	Frequentemente/sempe
27	É muito imaginativo/a e inventivo/a?	Frequentemente/sempe
28	É sensível às coisas bonitas?	Frequentemente/sempe
29	É inconformista e não se importa em ser diferente?	Frequentemente/sempe
30	Sabe compreender ideias diferentes das suas?	Frequentemente/sempe
31	Fica chateado/a quando tem que repetir um exercício de algo que já sabe?	Frequentemente/sempe
32	Descobre novos e diferentes caminhos para solucionar problemas?	Frequentemente/sempe
33	É questionador/a quando algum adulto fala algo com o qual não concorda?	Frequentemente/sempe
34	Presta atenção, mesmo que o assunto não lhe interesse?	Nunca/raramente
35	Seus cadernos são completos e organizados?	Nunca/raramente
36	Gosta de cumprir regras?	Nunca/raramente
37	Dedica muito mais tempo e energia a algum tema ou atividade que gosta ou que lhe interessa?	Frequentemente/sempe
38	É muito exigente e crítico/a consigo mesmo/a, e nunca fica satisfeito/a com o que faz?	Frequentemente/sempe
39	Insiste em buscar soluções para os problemas?	Frequentemente/sempe
40	Tem sua própria organização?	Frequentemente/sempe
41	É muito seguro/a e, às vezes, teimoso/a, em suas convicções?	Frequentemente/sempe
42	Precisa de muito estímulo para terminar um trabalho que lhe interessa?	Nunca/raramente
43	Deixa de fazer outras coisas para envolver-se numa atividade que lhe interessa?	Frequentemente/sempe
44	Sabe identificar as áreas de dificuldade que podem surgir em uma atividade?	Frequentemente/sempe
45	Sabe estabelecer prioridade com facilidade?	Frequentemente/sempe
46	Consegue prever as etapas e os detalhes para realizar uma atividade?	Frequentemente/sempe
47	É persistente nas atividades que lhe interessam e busca concluir as tarefas?	Frequentemente/sempe
48	É interessado/a e eficiente na organização de tarefas?	Frequentemente/sempe
49	Sabe distinguir as consequências e os efeitos de ações?	Frequentemente/sempe
50	É autossuficiente?	Frequentemente/sempe
51	É escolhido/a pelos seus colegas e amigos para funções de líder (líder de turma, coordenador/a)?	Frequentemente/sempe
52	É cooperativo/a com os demais?	Frequentemente/sempe

53	Tende a organizar o grupo?	Frequentemente/sempe
54	Sabe se expressar bem e convence os outros com os seus argumentos?	Frequentemente/sempe

Fonte: Elaborado pela autora com base no QIIAHSO de Freitas e Pérez (2012).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Pérez e Freitas (2016, p. 86) explicam que “[...] a interpretação de todos os questionários – QIIAHSO – A, QIIAHSO – R, QIIAHSO – PR e QCCAE é semelhante e não existe um gabarito que possa ser adotado”. Desta forma, fica a critério dos autores o processo para a interpretação dos resultados (VIEIRA, 2014).

Para análise, definiu-se que o comum de incidência considerado em cada uma das alternativas de resposta (nunca, raramente, às vezes, frequentemente e sempre), seria de 20%. Esse número refere-se ao total de possibilidades (100%), dividido entre as cinco possíveis escolhas.

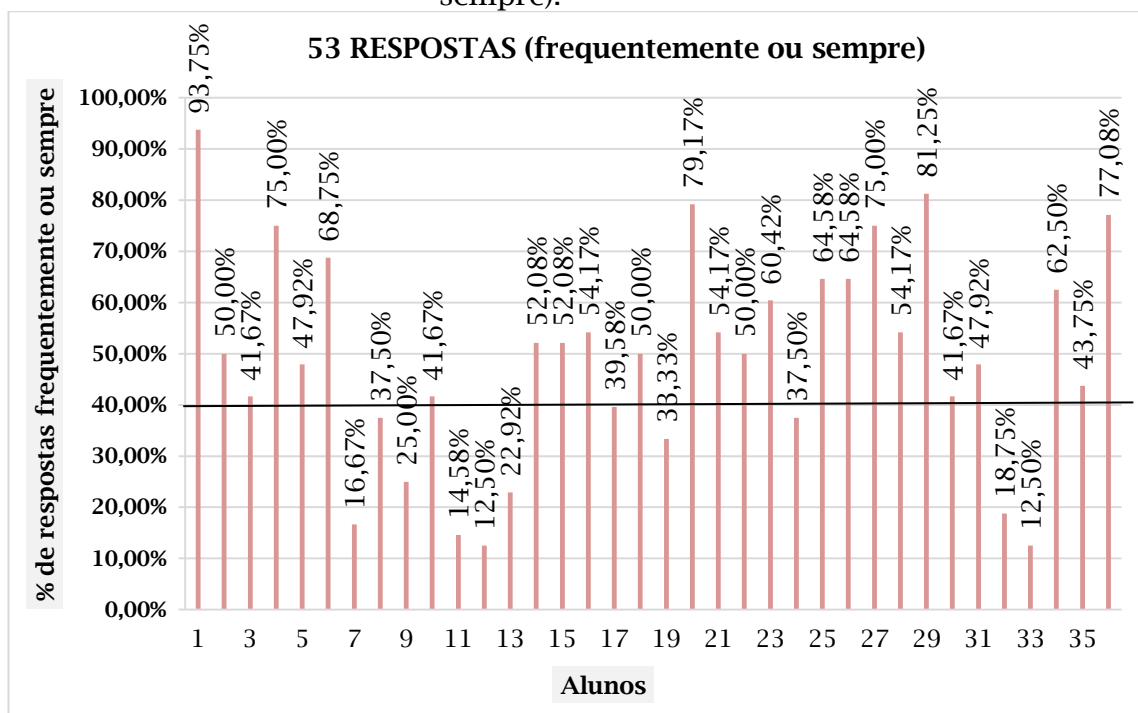
Nas respostas esperadas, em ambos os casos, duas alternativas podem ser colocadas, se ao somar ambas, resultar um número igual ou superior a 40% (20% de frequentemente + 20% de sempre, por exemplo), um possível indicador de AH/SD seria encontrado. Caso contrário, se ao juntar essas duas respostas, o total for inferior a 40%, o possível indicador é refutado.

Portanto, se nas 53 perguntas que as respostas devem ser *frequentemente* ou *sempre* para um possível indicador de AH/SD, ocorrer pelo menos 22 escolhas como as esperadas, o resultado será de 41,5%, identificando o sinalizador. Das cinco perguntas em que se espera *raramente* ou *nunca* como resposta, basta que duas sejam assim escolhidas para resultar em 40% e confirmar o indício.

Para coletar os dados estatisticamente, foi considerado que os estudantes que fazem parte, simultaneamente, dos dois grupos, são aqueles que têm possíveis indicadores de AH/SD, ou seja, 41,5% que responderam frequentemente ou sempre nas 53 perguntas em que isso era esperado e os 40% que responderam raramente ou nunca nas demais, nesta pesquisa.

Ao analisar o resultado das 53 perguntas do primeiro grupo, 25 dos 36 alunos, ou seja, 69,44% deles responderam 22 ou mais vezes frequentemente ou sempre, ultrapassando os 40% esperado e, portanto, estando aptos ainda a terem os indicadores de AH/SD, conforme Gráfico 1.

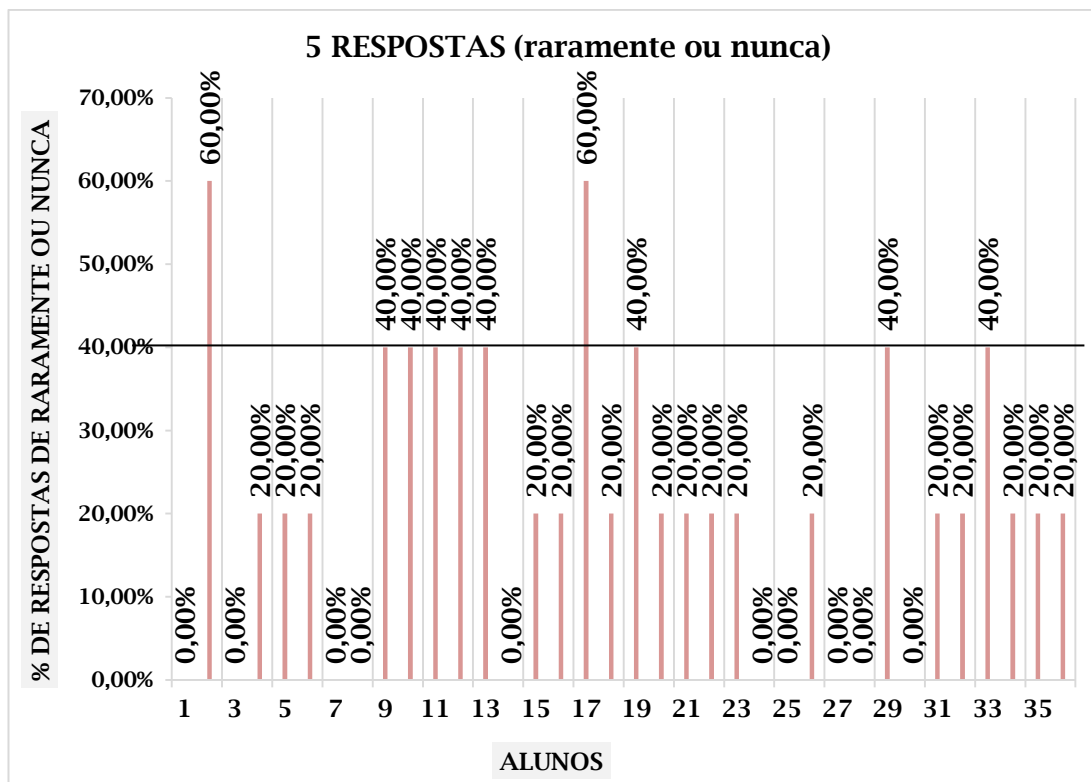
Gráfico 1. Cinquenta e três (53) respostas (frequentemente ou sempre).



Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos dados da pesquisa.

Em relação ao resultado das cinco perguntas do segundo grupo, apenas 10 dos 36 alunos, portanto, 27,77% dos estudantes responderam duas ou mais vezes *raramente* ou *nunca*, igualando ou ultrapassando os 40% esperado e, enfim, fazendo parte dos que têm os possíveis indicadores de AH/SD, conforme Gráfico 2.

Gráfico 2. Cinco (5) respostas (raramente ou nunca).



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

Os gráficos 1 e 2 fazem menção às questões dos três anéis simultaneamente, por isso, cruzando os dados analisados e que resultaram nos gráficos anteriores, três alunos pertencem a interseção esperada (alunos 2, 10 e 19), ou seja, responderam ao menos 22 vezes *frequentemente* ou *sempre* nas 53 perguntas do primeiro grupo e duas ou mais vezes *nunca* ou *raramente* no segundo grupo de perguntas. É importante salientar que esses grupos de perguntas se encontram aleatoriamente localizados no questionário, não sendo possível o aluno identificá-las.

Sobre os alunos em destaque (2, 10 e 19), é interessante caracterizá-los. Dois são do sexo masculino (2 e 10), com idade de 12 anos (estudante 2) e 14 anos (estudantes 10 e 19). O estudante 2 começou a ler de modo precoce, com três anos de idade, mas atualmente lê poucos livros fora os exigidos pela escola (1). Aponta como área de destaque o esporte, sendo necessária maior investigação sobre suas potencialidades e planejamento de ações para seu desenvolvimento. O estudante 10 começou a ler com sete

anos, período de alfabetização, e lê somente um livro além do exigido pela escola. Apresentou como sua área de interesse e destaque a Liderança e o Planejamento. A estudante 19 também começou a ler no período de alfabetização escolar, e apresentou como área de interesse e destaque a Dança, o Cinema e a Música. Notam-se que os três relatam interesse em áreas não acadêmicas, o que imputa a necessidade de aprofundar a avaliação sobre AH/SD.

A Organização Mundial da Saúde (OMS), por meio do Relatório Marland (1971), estima a porcentagem de 3 a 5% (aproximadamente oito milhões de pessoas) que apresentam AH/SD em qualquer país (PÉREZ, 2007). Porém, o Censo Escolar de 2013 a 2018 (INEP, 2019) indica 22.161 estudantes com AH/SD cadastrados no Brasil, de um total de 48.455.867 matriculados na educação básica, resultando em, aproximadamente, 0,045% dos identificados, somente.

Para o índice de 3 a 5% foram consideradas apenas as áreas linguística e lógico-matemática, áreas cognitivas que normalmente são aferidas por meio de testes de Quociente de Inteligência (QI). Essa diferença entre a estimativa da OMS e os dados do INEP mostram um alto percentual de estudantes com AH/SD e que necessitam de atendimento específico, mas sequer são identificados.

Ainda, pesquisas realizadas pelo QIIAHSD de Freitas e Pérez (2012), que levam em consideração outros tipos de inteligência além da cognitiva, indicam que o número de AH/SD pode chegar até 7,78% da população brasileira (PÉREZ, 2007; PÉREZ; FREITAS, 2009), o que mostra um déficit ainda maior, tanto na identificação, como no atendimento específico.

Ao analisar e confrontar as respostas para os dois grupos de perguntas (53 perguntas em que eram esperadas as respostas *frequentemente* ou *sempre* e as cinco perguntas em que eram esperadas as respostas *raramente* ou *nunca*) observa-se que, do espaço amostral de 36 estudantes, apenas três (alunos 2, 10 e 29) satisfazem o esperado, podendo ter um possível indicador de

AH/SD. Isso corresponde a aproximadamente 8,33% dos possíveis, um número muito próximo dos 7,78% esperados.

Desta forma, os estudantes com indicadores de AH/SD encontrados devem ser submetidos ao enriquecimento curricular (ou extracurricular) dentro da sala de aula e/ou no contraturno, a fim de suplementar suas habilidades a partir do ensino colaborativo do professor da sala comum e do professor da sala de AEE.

Para a orientação quanto a documentos comprobatórios de estudantes com AH/SD, a Nota Técnica nº04/2014/MEC/SECADI/DPEE garante que

Educa Censo coleta informações sobre a condição física, sensorial e intelectual dos estudantes e professores, fundamentado no artigo 1 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência - ONU/2006 e no artigo 5º do Decreto nº5296/2004. Com base nesta declaração, identifica-se o número de estudantes que necessitam de material didático em diversos formatos de acessibilidade (BRASIL, 2014, s/p).

Desta forma, o AEE deve oferecer acessibilidade às necessidades educacionais dos estudantes público alvo da educação especial (PAEE), constando essa oferta no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, garantindo assim um efetivo direito desses estudantes à educação (BRASIL, 2014).

Para realizar o AEE, cabe ao professor que atua nesta área, elaborar o Plano de Atendimento Educacional Especializado - Plano de AEE, documento comprobatório de que a escola, institucionalmente, reconhece a matrícula do estudante público alvo da educação especial e assegura o atendimento de suas especificidades educacionais (BRASIL, 2014, s/p).

O documento ainda ressalta que a oferta do AEE não está condicionada a existência do laudo médico do estudante, uma vez que esse tem a finalidade de melhorar as estratégias pedagógicas no processo ensino e aprendizagem.

Quando se fala sobre enriquecimento curricular para alunos com AH/SD, se abrem diversas possibilidades, sendo elas:

Muitas são as formas que um programa de enriquecimento pode tomar. Para alguns, ele implica completar em menos

tempo o conteúdo proposto, permitindo, assim, a inclusão de novas unidades de estudo. Para outros, ele implica uma investigação mais ampla a respeito dos tópicos que estão sendo ensinados, utilizando o aluno um maior número de fontes de informação para dominar e conhecer uma determinada matéria. Para outros, o enriquecimento consiste em solicitar ao aluno o desenvolvimento de projetos originais em determinadas áreas de conhecimento. Ele pode ser levado a efeito tanto na própria sala de aula como através de atividades extracurriculares (ALENCAR, FLEITH, 2001, p. 133).

O enriquecimento extracurricular “pode acontecer na escola do aluno ou em outro ambiente educacional, podendo ser realizado em salas de recursos, centros de atendimento ou outros programas específicos” (FREITAS, 2012, p. 4).

Nesta pesquisa, identificamos três (3) estudantes com indicadores de AH/SD por meio de um instrumento, mas, pode-se trabalhar sob a perspectiva do Modelo Triádico de Enriquecimento, o qual envolve a sala/escola toda, promovendo o desenvolvimento de todos os estudantes e potencializando as habilidades dos mesmos, proporcionando equidade de ensino para todos.

O Modelo Triádico de Enriquecimento, conforme Renzulli e Reis (2000), é um exemplo que propõe o atendimento aos estudantes com AH/SD, onde visa incentivar os estudantes a participar de ações investigativas que resultam em um produto criativo. Desta forma, há três tipos de enriquecimento, tanto para o ensino regular, quanto para o especializado, apontados por Renzulli e Reis (1997).

O primeiro, “Enriquecimento Escolar do Tipo I”, começa na sala de aula regular, com todos os estudantes da sala/escola, no qual terão atividades de variadas disciplinas, tópicos, pessoas, lugares, eventos, ocupações e passatempos que não fazem parte do currículo da escola regular.

O segundo, denominado “Enriquecimento Escolar do Tipo II”, pode acontecer na sala regular ou de recursos, compreendendo técnicas, materiais institucionais e métodos abarcando três áreas: “(a) o desenvolvimento dos processos de pensamento de nível superior; (b) habilidades específicas de como conduzir pesquisas e

utilizar referências, e (c) processos relacionados ao desenvolvimento pessoal, afetivo e social do aluno” (VIRGOLIM, 2007, p. 604).

Finalmente, o terceiro, ou “Enriquecimento Escolar do Tipo III”, são atividades planejadas para o estudante afirmar o interesse em determinada área do conhecimento, envolvendo-se em projetos em que possa desenvolver produtos, ideias, instrumentos, etc.

Desta forma, o principal objetivo do Modelo Triádico de Enriquecimento, a longo prazo, é desenvolver as habilidades e potenciais dos estudantes, valorizar o trabalho criativo e nutri-lo, buscando diminuir barreiras para que no futuro, aumente os adultos criativo-produtivos (REIS; RENZULLI, 2009).

Este tipo de trabalho nas escolas é de suma importância para o desenvolvimento dos estudantes e também para o auxílio dos profissionais na educação que os ajudarão. A identificação precoce do indivíduo com AH/SD possivelmente garantirá a motivação, autoestima e dedicação às atividades que desenvolverá na escola ou fora dela.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo realizar uma triagem de estudantes, verificando a existência de indicadores de AH/SD a partir do questionário QIIAHSD-A adaptado de Freitas e Pérez (2012), entrelaçando os conhecimentos teóricos e práticos, a fim de visualizar o processo e os resultados obtidos, que apontam esses estudantes como público alvo da educação especial, que por sua vez, podem não ser visualizados em sala de aula.

Observou-se dificuldade no contato com esses alunos devido ao momento atual de pandemia causada pelo COVID-19 e ruídos na comunicação por conta do momento. Todavia, os alunos se mostraram dispostos a responder o questionário.

Com base na literatura abordada neste artigo, a pesquisa feita converge com o número esperado de AH/SD na escola *lócus* de pesquisa, sendo 8,33% de uma estimativa de 7,78%, conforme

apontado por Pérez (2007), Pérez e Freitas (2009). Todavia, demonstra a necessidade de aprofundamento da avaliação, de modo qualitativo e com foco nas habilidades e áreas de interesses apontados por cada estudante.

Enfim, considera-se importante que a identificação seja realizada precocemente nos estudantes, pois o conhecimento de suas características e necessidades permite um melhor planejamento para o enriquecimento curricular, assim como medidas para as demandas necessárias desses sujeitos.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. M. L. S. Indivíduos com altas habilidades/superdotação: clarificando conceitos, desfazendo ideias errôneas. In: FLEITH, Denise de Souza (Org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**: volume 1: orientação a professores. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004654.pdf>>. Acesso em: 07 abr 2020.

ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. **Superdotados: determinantes, educação e ajustamento**. São Paulo: EPU, 2001

ANDRÉS, A. **Educação de alunos superdotados/altas habilidades**: legislação e normas nacionais e legislação internacional. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Consultoria Legislativa, 2010. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/estudos-e-notas-tecnicas/publicacoes-da-consultoria-legislativa/areas-da-conle/tema11/2010_645.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2020.

BRASIL. **Lei n.12.796, de 4 de abril de 2013**: altera a Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Planalto Central, 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 21 abr. 2020.

BRASIL. **Lei n.13.234, de 29 de dezembro de 2015**. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação. Brasília: Planalto Central, 2015. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13234.htm>. Acesso em: 26 Jun. 2020.

BRASIL. MEC/SEESP. Presidência da República. Decreto nº 6.571, de 17 de março de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art.60 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, nº188, 18 de setembro de 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192>. Acesso em: 21 Abr. 2020.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, MEC, 2008b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>>. Acesso em: 07 Abr. 2020.

BRASIL. MEC/SECADI/DPEE. **Nota técnica nº 04 de janeiro de 2014**. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 27 Nov. 2020.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº. 02, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2020.

BRASIL. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamentam o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 2.253, de 13 de novembro de 2007. Ministério da Educação e Cultura - MEC, Brasília, 2008.

CUPERTINO, C. M. B. (org.). **Um olhar para as altas habilidades: construindo caminhos/Secretaria da Educação**. São Paulo: FDE, 2008.

DELOU, C. M. C. Plano de atendimento educacional especializado integrado ao plano individual de ensino com vistas à aceleração de estudos: Sugestão adaptada do modelo de Joseph Renzulli. In: VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ, E. C. (Orgs.). **Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade**. Campinas, SP: Papirus, 2014, p. 411-426.

DELOU, C. M. C. **Sucesso e fracasso escolar de alunos considerados superdotados: um estudo sobre a trajetória escolar de alunos que receberam atendimento em salas de recursos de escolas da rede pública de ensino.** 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

FLEITH, D. S.; ALENCAR, E. S. **Desenvolvimento de Talentos e Altas habilidades: orientação a pais e professores.** Artmed, Porto Alegre, 2007, 192p.

FLEITH, D. S.; SILVA, P. V. C. **A influência da família no desenvolvimento da superdotação.** Psicologia Escolar e Educacional. (Impr.) vol.12. no.2. Campinas, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572008000200005&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 26 jun 2020.

FREITAS, S. N.; PÉREZ, S. G. P. B. **Altas Habilidades/Superdotação: atendimento especializado.** Marília: ABPEE, 2012.

FREITAS, S. N. Educação para alunos com altas habilidades/superdotação: encaminhamdo potenciais para um programa de enriquecimento. **Rev. Traj. Mult.** – Ed. Esp. XVI Fórum Internacional de Educação – Ano 3, Nº 7. 2012. Disponível em: <http://facos.edu.br/publicacoes/revistas/trajetoria_multicursos/agosto_2012/pdf/educacao_para_alunos_com_altas_habilidades-superdotacao_-_encaminhando_potenciais_para_um_programa_de_enriquecimento.pdf>. Acesso em: 27 Nov. 2020.

GAGNÉ, F. Building gifts into talent: Detailed overview of the DMGT 2.0. In: MACFARLANE, B.; SATAMBAUGH, T. (Eds.), **Leading change in gifted education: The festschrift of Dr. Joyce VanTassel-Baska**, Prufrock Press, Waco, 2009, p. 61-80.

MARLAND, S. P. **Education of the gifted and talented.** Report to Congress. Washington, DC: Documento oficial, 1971.

PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. Estado do conhecimento na área de altas habilidades/superdotação no Brasil: uma análise das últimas décadas. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (Anped), 32., Caxambu, 2009. **Anais...** Caxambu: Anped. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT15-5514--Int.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2014.

PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. **Manual de identificação de altas habilidades/ superdotação.** Guarapuava: Apprehendere, 2016.
PÉREZ, S. P. B. Inclusão para superdotados. **Ciência Hoje**, São Paulo, v.41, n.245, p.8-11, 2007. Disponível em: <<http://cienciahoje.uol.com.br/revista-ch/revista-ch-2008/245>>. Acesso em: 24 nov. 2020.

PURCELL, J. H.; RENZULLI, J. S. **Total Talent Portfolio**. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1998.

RANGNI, R. A. O Atendimento às pessoas com altas habilidades no estado de São Paulo. In: ALMEIDA, M. A.; MENDES, E. G.; HAYASHI, M. P. C. I. (Org.) **Temas em Educação Especial: múltiplos olhares**. Junqueira & Marin, Araraquara, 2008, 434p.

REIS, S. M.; RENZULLI, J. S. Creative Productivity (entry). In: KERR, B. (Ed.), **Encyclopedia of giftedness, creativity, and talent**, v. 1, p. 194-197. Washington, DC: SAGE, 2009.

RENZULLI, J. S. What makes giftedness? Reexamining a definition. **Phi Delta Kappan**, 60 (3), 180-184, 1978.

RENZULLI, J. S. The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In: RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. (Eds.), **The triad reader**, . Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1986, p. 2-19.

RENZULLI, J. S. Introduction to identification of students for gifted and talented programs. In: REIS, S. M. (Org. Serie); RENZULLI, J. S. (Org. Vol.), **Essential Reading in Gifted Education: Identification of students for gifted and talented programs**. Thousand Oaks, CA: Corwin Press & The National Association for Gifted Children. (Vol. 2, 2004, ., p. xxiii-xxxiv.

RENZULLI, J. S. The Three-Ring conception of giftedness. A developmental model for promoting creative productivity. In: STERNBERG, R. J.; DAVIDSON, J. E. (Eds.), **Conceptions of giftedness**, New York: Cambridge University Press., 2 ed., 2005, p. 246-279.

RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. **The Schoolwide Enrichment Model: A how-to guide for educational excellence** (2nded.). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1997.

RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. The schoolwide enrichment model. In: HELLER, K. A.; MÖNKS, F. J.; STERNBERG, R.J.; SUBOTNIK, R. F. (Eds.), **International handbook of giftedness and talent**, 2nd ed., Oxford: Elsevier Science, 2000, p. 367-382.

SILVA, L. R.; SOUSA, M. J. dos S.; WENDLAND, R. V.. Educação de alunos com altas habilidades/superdotação em diferentes países. In: SANTOS, W. A. dos (org). **Metodologia de ensino para altas habilidades/superdotação na educação básica: pesquisas bibliográficas**. Goiânia: Gráfica UFG, 2018. p.46-56.. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/1249/o/Metodologia_de_ensino_para_altas_habilidades_%281%29.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2020.

SOUZA, M. L. L. de. **Portadores de altas habilidades entre menores infratores**. Porto Alegre – RS, ano XXVIII, n. 1 (55), p. 81 – 100, 2005. Disponível em:
<<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/406/303>>. Acesso em: 21 abr. 2020.

VIEIRA, N. J. W. Altas habilidades/superdotação. In: SILUK, A. C. P. (org.). **Atendimento educacional especializado**: contribuições para a prática pedagógica. Santa Maria: CE – Laboratório de Pesquisa e Documentação; UFSM, 2014.

VIRGOLIM, A. M. R. A contribuição dos instrumentos de investigação de Joseph Renzulli para a identificação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, **Revista Educação Especial**, vol. 27, núm. 50, Universidade Federal de Santa Maria Santa Maria- Brasil,, 2014, pp. 581-609.

VIRGOLIM, A. M. R. **Altas Habilidades/Superdotação**: encorajando potenciais. Ministério da Educação - MEC, Secretaria de Educação Especial - SEESP, Brasília, 2007, 72p.

SOBRE AS AUTORAS E AUTORES

Adionisia de Oliveira Tavares. Pedagoga. Graduanda em Educação Especial, Universidade Federal São Carlos (UFSCAR). Especialista em Distúrbios de Aprendizagem pelo Centro de Referência Distúrbios de Aprendizagem (CRDA). Pós-graduada em Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Docente em sala de recurso da Prefeitura de São Paulo e Prefeitura de Diadema.
E-mail: ditavares2019@gmail.com

Ana Paula Pacheco Moraes Maturana. Psicóloga. Pós Doutora em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP-Bauru). Doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Mestra em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem pela UNESP-Bauru. Docente universitária em cursos de graduação e pós-graduação nas áreas de Educação Especial e Psicologia. Psicóloga da Defensoria Pública do estado de São Paulo. Membro do Grupo de Pesquisa “A inclusão da pessoa com deficiência, TGD/TEA ou superdotação e os contextos de aprendizagem e desenvolvimento” da UNESP-Bauru. Integrante do grupo de estudos *International Mathematics Consultation Working Group*. Áreas de atuação principais: educação especial, formação de professores, práticas educativas, inclusão, psicologia do desenvolvimento, psicologia escolar e psicologia da aprendizagem.
E-mail: amoraesmaturana@gmail.com

Anna Augusta Sampaio de Oliveira. Pedagoga. Doutora e Pós-doutora em Educação. Docente de Graduação e Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências e Coordenadora Adjunta do Programa de Pós-graduação em Educação Inclusiva em rede nacional do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, ambas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Livre-docente em Educação Especial. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Inclusão Social (GEPIS). Áreas de atuação principais: educação especial, educação inclusiva, educação infantil, avaliação

pedagógica, currículo escolar, deficiência intelectual e transtorno do espectro autista. Estudiosa do Enfoque Histórico-cultural.

E-mail: anna.augusta@unesp.br

Bianca Silva Gomes. Pedagoga. Especialista em Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Professora de Educação Infantil na Escola Primeira. Áreas de atuação principais: Educação Infantil e Educação Especial e Inclusão.

E-mail: bia.silva20@hotmail.com

Bruna Silva Gaspar. Pedagoga e Especialista em Educação Especial na Perspectiva Inclusiva pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Professora da rede municipal de São José do Rio Preto - SP. Áreas de atuação principais: Educação Fundamental Anos Iniciais e Inclusão.

E-mail: brunagaspar@hotmail.com

Carina Alexandra Rondini. Bacharel em Matemática. Mestre em Matemática Aplicada pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/Ibilce). Doutora em Engenharia Elétrica pela Universidade de São Paulo. Pós-doutorado em Altas Habilidades/Superdotação pela Universidade de Purdue/USA. Professora Assistente Doutora junto ao Departamento de Ciências de Computação e Estatística do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (IBILCE), UNESP-São José do Rio Preto. Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem (UNESP-Bauru. Professora Permanente do Programa Multidisciplinar Interunidades de Pós-Graduação Stricto Sensu Ensino e Processos Formativos (UNESP-São José do Rio Preto/Ilha Solteira e Jaboticabal). Coordenadora do Projeto RAIS - REDE DE ATENDIMENTO INTEGRAL AO SUPERDOTADO. Líder do Grupo Internacional de Estudos e Pesquisas em Altas Habilidades/Superdotação (CNPq). Membro do ConBraSD - Conselho Brasileiro para Superdotação. Áreas de atuação principais: Estatística Aplicada; Altas habilidades/Superdotação; Enriquecimento curricular; Instrumentos de identificação das Altas habilidades/Superdotação; TDAH; Formação Continuada Docente.

E-mail: carina.rondini@unesp.br

Daiane Natalia Schiavon. Pós-Doutorado em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP/FCLAr - Araraquara), com estágio doutoral na *Universidad de "Alcalá de Henares"* - Espanha. Mestre em Educação Escolar pela mesma Universidade. Graduada em Pedagogia pela UNESP/FC-Bauru.

Especialista em Práticas Educacionais Inclusivas pela UNESP/FC e, em Métodos e Técnicas de Ensino pela UTFPR/PR. É membro do Grupo de Pesquisa Conhecimento e Produção Científica em Educação (UFSCar) e do grupo de pesquisa IDE da *Universidad de Alcalá de Henares*. Atualmente é professora das Faculdades Integradas de Bauru (FIB), ministrando as aulas de LIBRAS. Áreas de atuação principais: Educação Especial, Inclusão, Surdez, Surdocegueira, LIBRAS, Adaptação curricular, Atendimento Educacional Especializado (AEE), Família e deficiência, Formação de professores, Bibliometria e pesquisas científicas na área da Educação especial.

E-mail: daia_schiavon@yahoo.com.br

Débora Lucila Carlos. Graduada em Licenciatura em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), com competências técnicas, políticas e éticas para o ensino de alunos público alvo da Educação Especial. Pós-Graduada (Especialização) em Educação Especial na Perspectiva Inclusiva pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP/FC-Bauru). Atuou como professora de Educação Especial em Instituições de Educação Especial no AEE (Atendimento Educacional Especializado). Atua como Professora Especialista de Educação Básica Especial no município de Bauru, na Educação Infantil (Itinerância) e na Sala de Recursos no Ensino Fundamental II.

E-mail: ed.esp.deboracarlos@gmail.com

Eder Pires de Camargo. Livre docente em Ensino de Física pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”(UNESP- Ilha Solteira). É doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Concluiu pós-doutorado, mestrado em Educação para a Ciência e licenciatura em Física pela UNESP-Bauru. É Professor Associado Doutor do Departamento de Física e Química da UNESP-Ilha Solteira e do Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência (PG/FC) da UNESP-Bauru. É credenciado no programa Interunidades em Ensino de Ciências da USP. Coordena o grupo de pesquisa Ensino de Ciências e Inclusão Escolar (ENCINE).

E-mail: eder.camargo@unesp.br

Eduarda Mayumi de Moura Yamanaka. Formada em Pedagogia pela Universidade de São Paulo (USP). Especialista pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Especial na Perspectiva Inclusiva pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Aspirante a oficial da Força Aérea Brasileira, pedagoga no Instituto

Tecnológico de Aeronáutica (ITA). Áreas de atuação principais: Superdotação; Programas de enriquecimento; Inclusão.
E-mail: eduardammyamanaka@gmail.com

Elen Rose Luquesi Cordeiro. Pedagoga. Professora na rede municipal e privada de Lençóis Paulista. Especialista em Transtornos do Espectro Autista. Pós Graduada em Educação Especial pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP-Bauru).
E-mail: professoraelen2017@gmail.com

Eliana Marques Zanatta. Pedagoga. Docente em regime de RDIDP na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Coordenadora do Programa de Pós Graduação em Docência para Educação Básica. Áreas de atuação principais: Inclusão, Educação Inclusiva, Deficiências, Projeto Pedagógico e Políticas Públicas para Educação Especial e Inclusiva.
E-mail: Eliana.zanata@unesp.br

Eliane Patrícia Grandini Serrano. Professora e Pesquisadora. Possui mestrado em Projeto, Arte e Sociedade pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP -1997) e doutorado em Letras - Estudos Literários pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP -2003). É docente na Faculdade de Arquitetura, Artes, Comunicação e Design (FAAC) da UNESP- Bauru. Áreas de atuação principais: arte, artes plásticas, artes visuais, educação e arte-educação
E-mail: patricia.grandini@unesp.br

Gislaine Francisco da Costa. Bióloga. Formada pela Universidade do Sagrado Coração (USC). Lecionando a Disciplina de Ciências no Ensino Fundamental II, na Rede Pública do Estado de São Paulo. Pedagoga. Formada pela Universidade Nove de Julho (UNINOVE). Especialista em Educação Especial na Perspectiva Inclusiva pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Lecionando em Sala de Recursos para o público alvo da Educação Especial: Deficiência Intelectual e Autistas na Rede Pública do Estado de São Paulo. Especialista BRAILLE E LIBRAS pela Faculdade IBRA. Especialista em Psicopedagogia Institucional na Faculdade Campos Elíseos (FCE). Especialista em Educação Especial em Deficiência Intelectual pela Faculdade Campos Elíseos (FCE). Cursando Extensão em Alfabetização e Produção de Material para Estudantes com Deficiência Intelectual e Extensão em alfabetização e Produção de Material para Estudantes com Deficiência Sensorial II pela Universidade Federal Espírito Santo (UFES). Cursando

Aperfeiçoamento em Alfabetização para Estudantes com Deficiência pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). Áreas de atuação principais: Atendimento em Sala de Recursos – Multifuncionais.
E-mail: gislainebiologia@outlook.com

José Augusto Lara. Professor. Bacharel e licenciado em História pela Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Licenciado em Geografia e Pedagogia pela Universidade Metropolitana de Santos/SP e licenciado em Filosofia pelo Centro Universitário Claretiano. Especialista em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva pela UNESP. Docente da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEDUC/SP) e no Colégio Anglo de Mogi Guaçu/SP e de Itapira/SP. Áreas de atuação principais: Educação com ênfase em Democratização do Ensino e Inclusão; História e história da religião; Filosofia
E-mail: joseaugustolara@prof.educacao.sp.gov.br

Julinha Aparecida Andrade de Souza Mello. Pedagoga pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Professora do ensino fundamental I na rede municipal de Marília. Psicopedagoga. Pelo instituto INDEP de Marília. Especialista em Educação especial na Perspectiva Inclusiva pela UNESP-Bauru. Cursando Aperfeiçoamento no “Ensino Bilíngue de surdos”, EAD-pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Mestranda na área da educação na linha de “Teoria e Práticas Pedagógicas” pelo programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação do Educador (GPFORME) Área de atuação principais: Pesquisa em diferentes metodologias de ensino e dificuldades de aprendizagem.
E-mail: julinha.andrade@unesp.br

Katia de Abreu Fonseca. Doutora em Educação (Linha Educação Especial) pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP-Marília). Mestre em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem pela UNESP-Bauru. Especialista em Atendimento Educacional Especializado pela UNESP-Marília. Especialista em Gestão Escolar Integrada pela Faculdade Internacional Signorelli. Especialista em Psicopedagogia pela Universidade do Sagrado Coração (USC-Bauru). Pedagoga com Habilitação em Deficiência Intelectual pela UNESP-Marília. Professora da Divisão de Educação Especial do Município de Bauru. Atuou como Coordenadora de Área da Educação Especial na Secretaria Municipal da Educação no município de Bauru por 10 anos. Tem experiência na área de

Educação, com ênfase em Educação Especial e Inclusiva, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, formação continuada, deficiências, inclusão escolar. Tem experiência em cursos EaD, oferecidos pelo MEC, pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e pelo Município de Bauru. Membro do Grupo de Pesquisa em Inclusão Social (GEPIS) e do Grupo de pesquisa “A inclusão da pessoa com deficiência, TGD e superdotação e os contextos de aprendizagem e desenvolvimento”.
E-mail: katia.fonseca@unesp.br

Leny Fabiana Urquidi Amorin. Bacharel em Música com habilitação em Contrabaixo Acústico. Especialista em Educação Especial na Perspectiva Inclusiva pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Pós-graduanda em Neuropsicopedagogia pela Faculdade RHEMA. Professora da Escola de Música do Estado de São Paulo (EMESP). Áreas de atuação principais: Ensino de Violoncelo e Contrabaixo Acústico, Musicografia Braille, Práticas Musicais Inclusivas.
E-mail: leny.urquidi.a@gmail.com

Lin Turato. Professora. Especialista pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Especial na Perspectiva Inclusiva pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Áreas de atuação principais: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Inclusão.
E-mail: linturato@hotmail.com

Lurian Dionizio Mendonça. Professora da rede Municipal de Bauru. Doutora e Mestre em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Graduada em Pedagogia e Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP/FC-Bauru). Membro do grupo de pesquisa “A inclusão da pessoa com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e os contextos de aprendizagem e desenvolvimento”.
E-mail: lurian.dionizio@unesp.br

Lyvia Paola Martim Capellini. Professora. Especialista em psicopedagogia. Pedagoga pela Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Área de atuação principal: Educação Infantil
E-mail: lymartim@yahoo.com.br

Maria Beatriz Campos de Lara Barbosa Marins Peixoto. Pedagoga e Especialista em Educação Especial na Perspectiva Inclusiva pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Doutoranda e Mestre em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem pela UNESP-Bauru. Atua no desenvolvimento de pesquisas na área da educação na perspectiva inclusiva e na formação de professores. Graduada em Direito. Especialista em Direito Constitucional. Membro do Grupo de Pesquisa "A inclusão da pessoa com deficiência, TGD/TEA ou superdotação e os contextos de aprendizagem e desenvolvimento", que é vinculado ao Laboratório de Tecnologia e Desenvolvimento e Inclusão de Pessoas (LaTeDIP) e membro do Grupo de Pesquisa em Processos de Ensino e de Aprendizagens Profissionais em Contextos Educacionais, Esportivos e de Saúde, ambos da UNESP-Bauru.
E-mail: beatriz.lara@unesp.br

Mariana Rodrigues Bighetti Godoy. Cientista Social e Educadora Física. Especialista em Educação Especial na Perspectiva Inclusiva pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP/FC). Assistente Administrativa da Faculdade de Engenharia e Membro da Comissão Local de Acessibilidade da UNESP-Bauru. Áreas de atuação principais: Educação, Ensino Superior, Inclusão.
E-mail: mariana.bighetti@unesp.br

Marli Nabeiro. Licenciada em Educação Física. Doutora em Psicologia Escolar. Professora Assistente Doutora Aposentada Voluntária da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP-Bauru), ministrando a disciplina optativa "Atividades Motoras para Pessoas com Deficiências: Equoterapia e Goalball". Foi representante da América do Sul da IFAPA (*International Federation of Adapted Physical Activity*) de 2009 a 2015. Esteve na presidência da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada - SOBAMA de 2014 a 2018. Áreas de atuação principais: educação física, educação física adaptada, educação física inclusiva, goalball e equoterapia.
E-mail: marli.nabeiro@unesp.br

Mirtes Rose Andrade de Moura Mariani. Possui Mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP-Marília). Graduada em Pedagogia pela UNESP-Marília. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: História da Educação no Brasil, Formação de Professores, Disciplinas Escolares, Disciplina de Didática, Educação, História das Disciplinas, Curso Normal Superior, Educação Infantil, Gestão em Educação Infantil,

Desenvolvimento Infantil, Teoria Histórico Cultural, Vigotski, Educação Especial, Inclusão, EJA. Pós Graduada em Gestão Educacional e Educação Infantil Pela Faculdade UNICA de Ipatinga-MG. Especialista em Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, pela FUNDEB - UNESP-Bauru. Pós Graduanda em EJA pela Universidade Estadual de Londrina (UEL).

E-mail: mirtes_mariani@hotmail.com

Olga Maria Piazzentim Rolim Rodrigues. Psicóloga. Professora Adjunta do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP-Bauru). Áreas de atuação principais: Psicologia do Desenvolvimento Humano, desenvolvimento infantil, avaliação de desenvolvimento, interação mãe-bebê, prematuridade, impacto de mal formações e síndromes, práticas educativas.

E-mail: olga.rolim@unesp.br

Patrícia Tiemi Hashimoto. Professora de educação especial em Marília-SP. Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP-Marília). Especialista em Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva pela UNESP/FC-Bauru e Psicopedagoga pela Faculdade Paulista. Iniciou em 2022 mestrado em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP-Marília.

E-mail: ptiemih@gmail.com

Vera Lucia Messias Fialho Capellini. Pedagoga. Pós-Doutorado na *Universidade de Alcalá- Espanha*. Doutorado em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). Professora Pesquisadora Produtividade (CNPQ). Professora Adjunta do Departamento de Educação, do Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem e do Programa de Mestrado Profissional em Docência para a Educação Básica, ambos da Faculdade de Ciências (UNESP-Bauru). Diretora da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP-Bauru) (2021-2025). Membro do Observatório Internacional de Inclusão, Interculturalidade e Inovação pedagógica. Membro líder do Grupo de Estudos e Pesquisa “A inclusão da pessoa com deficiência, TGD e superdotação e os contextos de aprendizagem e desenvolvimento”. Áreas de atuação principais: formação inicial e continuada de professores, prática de ensino, inclusão escolar e avaliação educacional.

E-mail: vera.capellini@unesp.br

Verônica Lima dos Reis. Psicóloga. Pós-doutorado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP-Bauru). Doutorado em Educação (pela UNESP-Araraquara. Mestre em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem pela UNESP-Bauru. Especialista em Psicologia da Saúde: Práticas clínicas e hospitalares pela UNESP-Bauru. Especialista em Neuropsicologia pelo Instituto Ampliatta. Graduada em Psicologia pela Universidade do Sagrado Coração (USC-Bauru). Docente de Psicologia na Eduvale Avaré. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa “A inclusão da pessoa com deficiência, TGD e superdotação e os contextos de aprendizagem e desenvolvimento” e do “Observatório Internacional de Inclusão, Interculturalidade e Inovação pedagógica (OIIIPe)”. Áreas de atuação principais: Psicologia e Educação, Inclusão, Altas Habilidades/Superdotação e Sexualidade.

E-mail: veronica.reis@unesp.br

Verônica Maria Gonçalves de Souza. Pedagoga. Especialista em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP/FC). Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP/FC). Professora de Educação Infantil no Colégio da Fundação Educacional Dr. Raul Bauab. Áreas de atuação principal: Educação Especial, Altas Habilidades/Superdotação e Educação Infantil.

E-mail: veronica.souza@unesp.br

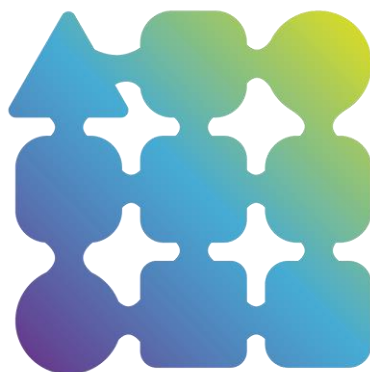
SOBRE AS ORGANIZADORAS

Vera Lucia Messias Fialho Capellini. Pedagoga. Pós-Doutorado na *Universidade de Alcalá- Espanha*. Doutorado em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). Professora Pesquisadora Produtividade (CNPQ). Professora Adjunta do Departamento de Educação, do Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem e do Programa de Mestrado Profissional em Docência para a Educação Básica, ambos da Faculdade de Ciências (UNESP-Bauru). Diretora da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP-Bauru) (2021-2025). Membro do Observatório Internacional de Inclusão, Interculturalidade e Inovação pedagógica. Membro líder do Grupo de Estudos e Pesquisa “A inclusão da pessoa com deficiência, TGD e superdotação e os contextos de aprendizagem e desenvolvimento”. Áreas de atuação principais: formação inicial e continuada de professores, prática de ensino, inclusão escolar e avaliação educacional.

E-mail: vera.capellini@unesp.br

Verônica Lima dos Reis. Psicóloga. Pós-doutorado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP-Bauru). Doutorado em Educação (pela UNESP-Araraquara). Mestre em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem pela UNESP-Bauru. Especialista em Psicologia da Saúde: Práticas clínicas e hospitalares pela UNESP-Bauru. Especialista em Neuropsicologia pelo Instituto Ampliatta. Graduada em Psicologia pela Universidade do Sagrado Coração (USC-Bauru). Docente de Psicologia na Eduvale Avaré. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa “A inclusão da pessoa com deficiência, TGD e superdotação e os contextos de aprendizagem e desenvolvimento” e do “Observatório Internacional de Inclusão, Interculturalidade e Inovação pedagógica (OIIIPe)”. Áreas de atuação principais: Psicologia e Educação, Inclusão, Altas Habilidades/Superdotação e Sexualidade.

E-mail: veronica.reis@unesp.br



LaTeDIP

Laboratório de Tecnologias
para o Desenvolvimento
e **Inclusão de Pessoas**

O laboratório está ligado aos grupos de pesquisas cadastrados no CNPq: “A inclusão da pessoa com deficiência ou superdotação e os contextos de aprendizagem e desenvolvimento”, ONEESp - Observatório Nacional de Educação Especial (UFSCar) e OIIIPe - Observatório Internacional de Interculturalidade, Inclusão e Inovação Pedagógica (UFRJ) dos quais a Profa. Vera Lucia Messias Fialho Capellini é membro.

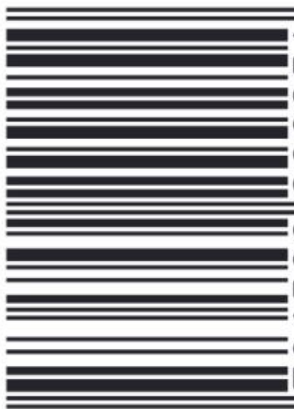
As demandas presentes neste laboratório, apresentadas tanto pelas coordenadoras quanto pelos alunos de pós-graduação e graduação, estão centradas no desenvolvendo pesquisas vinculadas aos Programas de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem e Pós Graduação em Docência para a Educação Básica. Em se tratando de iniciação científica e extensão universitária, congrega estudantes dos Cursos de Graduação em Pedagogia, Ciências Biológicas, Ciências da Computação, Química e Psicologia da Faculdade de Ciências da Unesp-Bauru. Atendendo ainda as demandas de alunos do ensino médio, conta com estudantes bolsistas PIBIC-Ensino Médio, os quais agregam suas pesquisas àquelas em desenvolvimento junto a laboratório.

As repercussões das investigações e intervenções realizadas envolvem o estudo do tema e a divulgação de propostas de pesquisa e intervenção na área da inclusão escolar. O Grupo também estimula o debate entre docentes e estudantes de diferentes níveis (graduação e pós-graduação) e incentiva a elaboração e a realização de pesquisas que tenham relevância científica e social. Os resultados dessa produção científica tem sido divulgados por meio da publicação de artigos, participação em eventos acadêmicos, desenvolvimento de intervenções, formação em serviço e acessoria

às secretarias municipais e estaduais de educação, bem como por meio do oferecimento sazonal de cursos de especialização lato sensu.

O laboratório se localiza nas dependências da Faculdade de Ciências, com cerca de 38 m². Conta com computadores, notebooks, impressora multifuncional, mesas, armários, cadeiras e uma biblioteca com acervo de cerca de 800 volumes compostos de livros, revistas, e-books e materiais didático-pedagógicos utilizados nas diversas pesquisas.

ISBN: 978-65-992992-5-4



9 786599 299254




PADU ARAGON,
EDITOR