

# Vivenciando a Educação Inclusiva

Maira Rejane Oliveira Pereira  
Marilda de Fátima Lopes Rosa  
(Organizadoras)





Os materiais produzidos para os cursos ofertados pelo UEMAnet/UEMA para o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB são licenciados nos termos da Licença Creative Commons – Atribuição – Não Comercial – Compartilhada, podendo a obra ser remixada, adaptada e servir para criação de obras derivadas, desde que com fins não comerciais, que seja atribuído crédito ao autor e que as obras derivadas sejam licenciadas sob a mesma licença.

## UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO - UEMA

<b>Reitor</b> Gustavo Pereira da Costa	<b>Coordenadora do Núcleo de Acessibilidade da UEMA</b> Marilda de Fátima Lopes Rosa
<b>Vice-Reitor</b> Walter Canales Sant´ana	<b>Coordenadora do Curso de Especialização em Educação Especial e Inclusiva</b> Marilda de Fátima Lopes Rosa
<b>Pró-Reitora de Graduação</b> Zafira da Silva de Almeida	<b>Revisão de Linguagem</b> Juliana de Jesus Carvalho Farias Pires
<b>Núcleo de Tecnologias para Educação</b> Ilka Márcia Ribeiro Souza Serra - Coordenadora Geral	<b>Designer de Linguagem</b> Juliana de Jesus Carvalho Farias Pires
<b>Sistema Universidade Aberta do Brasil</b> Ilka Márcia Ribeiro Souza Serra - Coord. Geral	<b>Normalização</b> Celiana Azevedo Ferreira
<b>Coordenação do Setor Design Educacional</b> Cristiane Peixoto - Coord. Administrativa Danielle Martins Leite Fernandes Lima - Coord. Pedagógica	<b>Projeto Gráfico e Diagramação</b> Josimar de Jesus Costa Almeida
	<b>Capa</b> Yuri Jorge Almeida

Rosa, Marilda de Fátima Lopes  
Vivenciando a educação inclusiva [livro eletrônico]. /  
Marilda de Fátima Lopes Rosa, Maira Rejane Oliveira  
Pereira (org.). – São Luís: UEMAnet, 2021.  
191 p.  
ISBN: 978-65-89787-35-8  
1. Educação 2. Educação Inclusiva 3. Escola 4.  
Inclusão Digital I. Pereira, Maira Rejane Oliveira II.  
Título.

CDU: 376

# SUMÁRIO

---

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>5</b>
A ACESSIBILIDADE FÍSICA NA BIBLIOTECA DE UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA OU MOBILIDADE REDUZIDA	
<b>Antonia Neilma Gomes e Silva .....</b>	<b>6</b>
ADAPTAÇÕES DOS CONTEÚDOS CURRICULARES PARA OS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA ESCOLA MARIA EMÍDIA BRANDES CALDAS	
<b>Francisca Noletto de Souza dos Santos .....</b>	<b>23</b>
COMPREENDENDO O PROCESSO DE INCLUSÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA NA UNIDADE INTEGRADA PROFESSOR OLIVEIRA ROMA NO MUNICÍPIO DE CHAPADINHA-MA	
<b>Julia da Silva Correia .....</b>	<b>39</b>
ENSINO DE MÚSICA AOS EDUCANDOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: uma revisão sistemática de literatura realizada nos anais da ABEM	
<b>Alessandro José de Araujo Freitas, Brasilena Gottschall Pinto Trindade .....</b>	<b>57</b>
INCLUSÃO DIGITAL DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA ATRAVÉS DAS TICS NA ESCOLA: desafios e possibilidades	
<b>Orlando de Lima Monteiro .....</b>	<b>74</b>
O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM TEMPOS DE PANDEMIA NO MUNICÍPIO DE IMPERATRIZ-MA	
<b>Ariadne Rafaela Nogueira Lima .....</b>	<b>93</b>

## OS DESAFIOS DE ENSINAR LÍNGUA PORTUGUESA PARA ALUNOS SURDOS

Maria dos Santos Damasceno Sousa ..... 107

## OS DESAFIOS E AS CONTRIBUIÇÕES NO USO DAS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NO CONTEXTO ESCOLAR

Aline Borba Alves ..... 122

## TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO COMO FERRAMENTA NA INCLUSÃO DE ALUNOS AUTISTAS NA UE VIRGÍNIA RODRIGUES, EM SÃO BENEDITO DO RIO PRETO-MA

Lindomar de Oliveira Santana ..... 137

## O PAPEL DA FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: um Estado da Arte das pesquisas na Revista Brasileira de Educação Especial

Cleomária da Silva Sousa, Ana Patrícia Sá Martins ..... 153

## OS DESAFIOS DA INCLUSÃO DO ESTUDANTE COM MIELOMENINGOCELE NO AMBIENTE ESCOLAR: uma revisão sistemática da SciELO (2010 a 2020)

Patriciane Mesquita, D'layne Giordana Pereira Soares ..... 171

AUTORES ..... 186

ORGANIZADORES ..... 189

# APRESENTAÇÃO

---

**S**ão inegáveis os avanços da educação especial e inclusiva e todas as conquistas logradas, por isso a legislação brasileira é reconhecidamente avançada quanto aos direitos das pessoas com deficiência, o que leva a conceber que o país está comprometido com uma educação que inclua a todos. Porém, para saber se, na prática, está havendo o cumprimento das normas e se todos os alunos estão tendo a oportunidade de desenvolverem o seu potencial, é preciso ouvi-los, sem esquecer das famílias, professores e demais profissionais de educação, conhecer as estratégias pedagógicas aplicadas e, ainda, os resultados destas na aprendizagem e na vida dos estudantes.

A Universidade Estadual do Maranhão-UEMA, com a promoção do Curso de Especialização em Educação Especial e Inclusiva, por meio do Núcleo de Tecnologias para Educação-UEMAnet, contribuiu para ampliar e criar oportunidades de realidades mais inclusivas. Com duas ofertas da especialização, foi possível capacitar professores de todo o Maranhão, desenvolvendo habilidades que os possibilitariam lidar com situações desafiadoras do dia a dia na escola referentes à inclusão da pessoa com deficiência.

Esta obra é a culminância desse trabalho. São apresentados vários escritos que abordam temáticas como: acessibilidade, transtorno do espectro autista-TEA, deficiência intelectual, deficiência visual, entre outras. Esperamos que, por meio desses diferentes artigos, possamos nos debruçar sobre as experiências de inclusão, as iniciativas desenvolvidas, assim como as possibilidades de fortalecimento da educação especial e inclusiva no nosso estado.

Por fim, desejamos que a leitura sirva de inspiração para que outros trabalhos sejam realizados, trazendo mais qualidade de vida à pessoa com deficiência e acesso a uma educação de qualidade.

Professora Marilda de Fátima Lopes Rosa

# A ACESSIBILIDADE FÍSICA NA BIBLIOTECA DE UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA OU MOBILIDADE REDUZIDA

Antonia Neilma Gomes e Silva

## RESUMO

Este estudo visa analisar a acessibilidade física, bem como os espaços e mobiliários da biblioteca de uma escola da rede pública estadual de ensino para pessoas com deficiência física ou mobilidade reduzida. Ressalta, ainda, a importância da acessibilidade para a promoção da inclusão, destacando o conceito de acessibilidade e os problemas estruturais e arquitetônicos que impedem as pessoas deficientes e com mobilidade reduzida de terem acesso a muitos serviços. Os instrumentos utilizados para a coleta dos dados foram o Checklist de Nicoletti (2010), roteiro de entrevista semiestruturada aplicada ao gestor da escola e observação *in loco*. A análise dos dados referentes às categorias acessibilidade arquitetônica, entrada da biblioteca, espaços de circulação, acesso ao mobiliário, acervo e equipamentos revelou que a escola não atende a todos os parâmetros exigidos pela NBR 2015. Contudo, apesar de a instituição de ensino não ter, atualmente, discentes com deficiência física ou mobilidade reduzida matriculados na escola, ela investe na conscientização de toda a comunidade escolar no que tange às questões legais e humanas necessárias para a inclusão de Pessoas com Necessidades Especiais (PNEs). Por fim, sugerem-se melhorias na infraestrutura física interna da escola, no sentido de promover mudanças necessárias, a saber: desobstrução da principal rota de acesso à biblioteca; modificações nos espaços internos da biblioteca, objetivando a ampliação dos espaços, para que os alunos cadeirantes possam se locomover; substituição do mobiliário da biblioteca de forma a atender aos parâmetros de acessibilidade vigentes na NBR 2015 e contemplar todos os usuários.

Palavras-chave: Deficiência física. Mobilidade reduzida. Biblioteca escolar. Educação inclusiva. Acessibilidade.

## ABSTRACT

This study aims to analyze the physical accessibility, as well as the spaces and furniture of the library of a public state school for people with physical disabilities or reduced mobility. It also highlights the importance of accessibility to promote inclusion, highlighting the concept of accessibility, as well as structural and architectural problems that prevent people with disabilities and reduced mobility from having access to many services. The instruments used for data collection were Nicolotti's Checklist (2010), a semi-structured interview script applied to the school manager and on-the-spot observation. The analysis of data related to the categories architectural accessibility, library entrance, circulation spaces, access to furniture, collection and equipment revealed that the school does not meet all the parameters required by NBR 2015. However, despite the fact that the school does not currently have students with physical disabilities or reduced mobility enrolled in the school, the institution invests in raising the awareness of the entire school community about the legal and human issues necessary for the inclusion of PNE. Finally, it is suggested improvements in the school's internal physical infrastructure, in order to promote necessary changes, namely: clearing the main access route to the library; changes in the internal spaces of the library in order to expand the space so that students in wheelchairs can move around; replacement of library furniture in a way that meets the accessibility parameters in force in NBR 2015 so that it covers all users.

Keywords: Physical disability. Reduced mobility. School library. Inclusive education. Accessibility.

## 1 INTRODUÇÃO

A pesquisa intitulada “A acessibilidade física na biblioteca de uma escola da rede pública estadual de ensino para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida” insere-se na linha de pesquisa “Práticas educativas e de prevenção: processos e problemas”, cuja proposta consiste em investigar as práticas educativas norteadas pela complexidade do acesso, acessibilidade, permanência e atuação das pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, presentes no contexto da escola brasileira.

A falta de acessibilidade cerceia, em muitos aspectos, o direito da pessoa com deficiência física e mobilidade reduzida, dentre eles, o direito ao trabalho, lazer, saúde e à educação, sendo esta um direito constitucional previsto no Artigo 206 da Constituição Federal de 1988, que preconiza que “o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola [...]” (BRASIL, 1988, p.124).

No tocante a esse direito, os dados do resumo técnico do Censo Escolar da Educação Básica, ano 2019, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), mostram que as matrículas da educação especial na educação básica brasileira vêm crescendo, atingindo um total de 1,3 milhão de matriculados, o que significa um crescimento de 33,4% em relação aos dados coletados em 2015. No estado do Maranhão, os dados revelam que, em 2019, houve um declínio de 3,8% no número de matriculados na educação básica em comparação ao ano de 2018, totalizando, com isso, 2 milhões de matrículas. No que concerne a esse quantitativo na modalidade da educação especial, o número de matriculados corresponde a 44.029 alunos, representando um aumento de 43,9% em relação a 2015.

Apesar do crescimento dos índices de matrículas nessa modalidade, tanto na esfera nacional quanto estadual, estes ainda são exíguos, pois correspondem a um pouco mais de 2,71% do total de matrículas da educação básica nacional, isto é, 47,9 milhões. Pode-se inferir que, diante dos 45 milhões de brasileiros que possuem algum tipo de deficiência (IBGE, 2010), ainda há um enorme distanciamento entre o pretendido no ordenamento jurídico e nas políticas públicas que defendem a inclusão e o efetivo na prática educacional.

A deficiência não deve impedir que milhões de estudantes brasileiros sejam impedidos de exercer o direito de acesso à informação, pois

[...] a escola, para muitos alunos, é o único espaço de acesso aos conhecimentos. É o lugar que vai proporcionar-lhes condições de se desenvolverem e de se tornarem cidadãos, alguém com uma identidade sociocultural que lhes conferirá oportunidades de ser e de viver dignamente (MANTOAN, 2003, p.30).

Entretanto, para que o aluno tenha o direito de acesso e permanência garantido, é necessário que o poder público implemente, nas escolas da rede pública de ensino, medidas que promovam o desenvolvimento de condições que favoreçam a inclusão, dentre elas, as adequações físicas das bibliotecas, uma vez que estas possibilitam o livre acesso à informação, desempenhando um papel fundamental no processo educativo do aluno.

A questão da acessibilidade está prevista em leis e decretos nacionais. A Lei nº 10.098/2000, por exemplo, estabelece normas gerais e critérios básicos para a



promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências (BRASIL, 2004). Passados quatro anos, o Decreto nº 5296/2004 regulamenta a Lei supracitada e passa a estabelecer normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências (BRASIL, 2004). Essa legislação dá visibilidade às pessoas com deficiência, visto que, a partir dela, pelo menos em tese, cadeirantes e pessoas com mobilidade reduzida poderão contar com espaços públicos mais acessíveis, dentre eles, a escola. Sobre esse pensamento, o art. 24 do Decreto nº 5296/2004 preconiza que:

Os estabelecimentos de ensino de *qualquer nível, etapa ou modalidade*, públicos ou privados, proporcionarão condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, inclusive salas de aula, *bibliotecas*, auditórios, ginásios e instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários (BRASIL, 2004, p.1, grifos nossos).

Nesse sentido, esta pesquisa mostra-se relevante na medida em que pretende verificar as reais condições de acessibilidade de uma escola da rede estadual de São Luís- MAe, assim, apontar direcionamentos que promovam mudanças em sua estrutura e garantam maior inclusão e igualdade de acesso à informação. Pode-se, dessa forma, questionar: a escola da rede estadual analisada oferece condições de acessibilidade às pessoas com deficiência física ou mobilidade reduzida?

A partir desse questionamento, estabeleceu-se, como objetivo geral, analisar a acessibilidade física, nos espaços e mobiliários da biblioteca de uma escola da rede pública estadual de ensino através do Checklist de Nicoletti (2010). Traçaram-se, ainda, os seguintes objetivos específicos: observar a situação arquitetônica da entrada da escola até a biblioteca; identificar as principais barreiras físicas no interior da biblioteca; verificar as condições de acessibilidade ao acervo, mobiliário e espaços de circulação; entrevistar o(a) bibliotecário(a) a fim de investigar como esse(a) profissional percebe o processo de inclusão no atendimento dos discentes com deficiência ou mobilidade reduzida.

## **2 DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA**

Na passagem para o século XXI, assistiu-se a uma grande transformação no âmbito das políticas educacionais do país. Depois de um longo período de exclusão e segregação, a partir da década de 60, a integração avançou para o paradigma da inclusão. A última década do século XX marca o início dessa trajetória com a realização

de uma série de eventos internacionais, tais como: Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), Declaração de Salamanca (1994), Declaração de Guatemala (1999), entre outros. Todos eles foram promovidos pelas organizações internacionais, a saber, Organização das Nações Unidas (ONU) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), e ocorreram em prol da promoção do direito à inclusão de pessoas com deficiência em salas de aulas regulares comuns.

Seguindo às recomendações das instituições supracitadas, o Brasil incorporou, pela primeira vez, na LDB nº.9.394/96, um capítulo inteiro sobre a educação especial. Essa Lei, alterada pela redação da Lei nº 12.796, de 2013, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, passa a definir a educação especial como uma modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996) e institui o dever do Estado de estabelecer os serviços, recursos e apoios necessários para garantir escolarização de qualidade para esses estudantes, assim como o das escolas em responderem a essas necessidades, desde a educação infantil, estendendo-se por toda a vida.

Atualmente, a Lei nº 13.146/2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, no capítulo “Do Direito à Educação”, art. 27, preconiza que:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015, p.1).

O direito de acesso à educação prescinde do direito de ir e vir (GUERREIRO, 2012), que está previsto no art. 5, inciso XV, da Constituição Federal de 1988. Nesse sentido, a partir de 2004, por força do Decreto 5296/2004, passaram a ser obrigatórias as Normas Técnicas (NBRs) referentes à acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos (RODRIGUES; BERNARDI, 2019). Atualmente, essa norma está na sua quarta versão (NBR, 2020), publicada em 3 de agosto de 2020, precedida das NBRs de 2000, 2004 e 2015.

O avanço da legislação deveria representar um progresso no acesso, na permanência e no sucesso de escolares com deficiência, que têm seus direitos desrespeitados quando as instituições, sejam elas públicas ou privadas, não permitem o acesso e a permanência com autonomia de todos em suas dependências. Contudo, de acordo com Audi (2004), várias edificações já foram construídas sem a preocupação de incorporar os conceitos de inclusão, acessibilidade e desenho

universal, e, portanto, a avaliação das condições de acessibilidade é indispensável para o provimento de melhorias nas escolas que já foram construídas.

Ademais, tornam-se fundamentais alterações tanto na estrutura quanto na organização escolar, sendo garantida a possibilidade de flexibilidade nos currículos, metodologias e recursos de ensino, especialização do professor para o atendimento especializado, terminalidade específica, educação especial para o trabalho e acesso aos benefícios dos programas sociais suplementares (BRASIL, 1996).

## **2.1 A importância da acessibilidade para promover a inclusão**

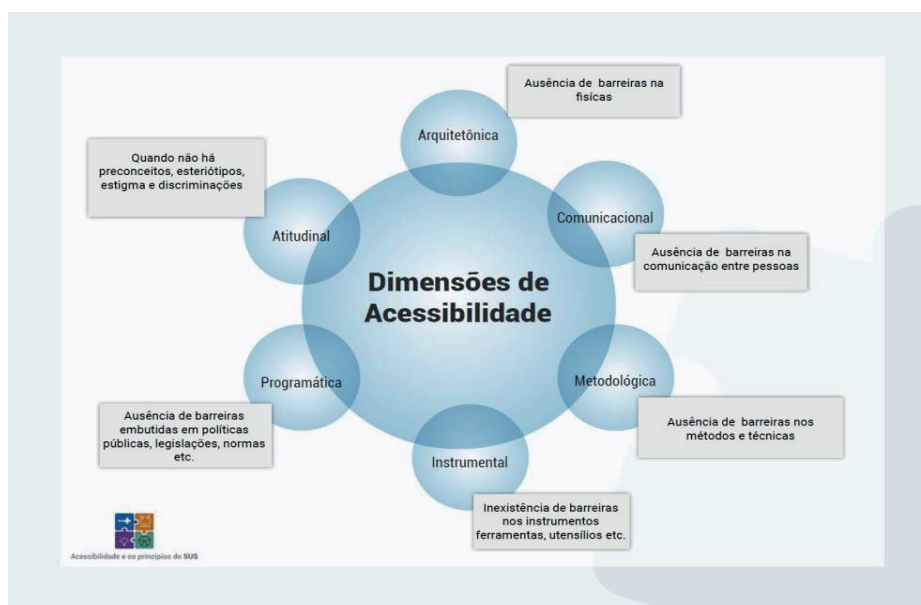
Acessibilidade é um atributo essencial para a garantia de igualdade entre os indivíduos. O termo consiste na eliminação de qualquer tipo de barreira para que as pessoas possam interagir tanto nos ambientes físicos quanto virtuais. (VITAL; QUEIROZ, 2008, p. 44 *apud* SCHERER, 2016, p. 8).

Quando se fala em barreiras e acessibilidade, muitas pessoas podem se lembrar de um cadeirante, mas a acessibilidade vai muito além. Lembremo-nos de uma pessoa com baixa visão, ou alguém que não seja totalmente surdo, ou ainda que use algum tipo de apoio, muleta, andador. Essas são algumas pessoas que podem vir à mente, contudo existem muito mais deficiências do que se imagina, principalmente, em um país no qual a população não é mais tão jovem.

Quanto mais avançada a idade de uma população, mais se torna importante discutir a acessibilidade. Sendo assim, esta deveria ser debatida em todas as esferas. “Assim, no âmbito das pessoas com necessidades especiais, a acessibilidade promove a melhoria da qualidade de vida e autonomia” (SCHERER, 2016, p. 8).

Silva (2019) cita Romeu Sasaki (2010) que, em seu livro “Inclusão: construindo uma sociedade para todos”, discorre sobre as principais dimensões de acessibilidade que qualquer pessoa tem direito a usufruir. A autora resume tais dimensões na figura abaixo:

Figura 1 - Dimensões de acessibilidade



Fonte: SILVA (2019, p. 12)

Nesse sentido, a questão da acessibilidade física, embora não seja a única, surge como a primeira necessidade para a promoção da propalada escola inclusiva. Desde então, o Brasil é um dos países que possui o mais amplo quadro de legislação vigente sobre os direitos das pessoas com deficiência (MAIOR, 2015), tendo implantado leis, decretos e normas que preveem que todos os espaços, edificações, mobiliários e equipamentos urbanos que vierem a ser projetados, construídos, montados ou implantados, bem como as reformas e ampliações de edificações e equipamentos urbanos, devem atender a esses dispositivos legais (SILVA, 2019).

Na LBI nº 13.146, aprovada em 6 de julho de 2015, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, o termo acessibilidade é considerado como:

Possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2015, p.9).

A acessibilidade abrange o direito de ir e vir, ou seja, compreende o modo de facilitar o acesso das pessoas em qualquer espaço, ocasionando, dessa maneira, uma sociedade acessível, na qual os indivíduos exercem sua cidadania com plenos direitos, como a legislação exige (GIACUMUZZI, 2013). De acordo com o Decreto 5296/2004, a pessoa com deficiência física possui

alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções (BRASIL, 1999, p.1).

No Brasil, segundo a Pesquisa Nacional de Saúde (PNS), a prevalência de indivíduos com deficiência física é de 1,3 %, dentre os quais, a maior parte, 1%, nasce saudável e adquire a limitação física em função de doenças ou acidentes. Ressalta-se que, das cinco regiões brasileiras, o Nordeste possui os maiores índices de pessoas com deficiência física.

Segundo a LBI, no art. 3º, inciso IX, considera-se pessoa com mobilidade reduzida

aquela que tenha, por qualquer motivo, dificuldade de movimentação, permanente ou temporária, gerando redução efetiva da mobilidade, da flexibilidade, da coordenação motora ou da percepção, incluindo idoso, gestante, lactante, pessoa com criança de colo e obeso (BRASIL, 2015, p.1).

Para atender às necessidades de tais grupos, a sociedade como um todo precisa adequar-se no sentido de tornar o ambiente educacional acessível, a fim de possibilitar às pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida o uso pleno do mobiliário (mesas, cadeiras, balcões, quadros de avisos, bebedouros, equipamentos, entre outros) e o livre acesso por todo o edifício, tanto na entrada principal da biblioteca quanto na vizinhança (GIL, 2005). Observa-se que muitas bibliotecas possuem alguma barreira física ou arquitetônica que impeça essas pessoas de chegarem a esses lugares ou as impedem de circular em seus ambientes e imediações.

Muitas vezes, a solução para os problemas arquitetônicos e estruturais não está na construção de novos empreendimentos, mas nas adaptações necessárias desses espaços aos deficientes físicos, para que deixem sua condição de excluídos da sociedade e passem a manter uma relação de autonomia e segurança em todos os âmbitos sociais, inclusive no escolar. Nesse aspecto, prioriza-se a inclusão escolar, que “implica numa reorganização estrutural da escola, de todos os elementos da prática pedagógica, considerando o dado do múltiplo, da diversidade e não mais o padrão, o universal” (MARQUES; MARQUES, 2003, p. 235).

O Decreto nº 7.611/2011 assegura que o Ministério da Educação (MEC) prestará apoio técnico e financeiro para a adequação arquitetônica de prédios escolares, elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade, visando prover condições de acesso, participação e aprendizagem no

ensino regular aos estudantes público- alvo da educação especial, além de promover condições de acessibilidade ao ambiente físico, aos recursos didáticos e pedagógicos e a comunicação e informação nas escolas públicas de ensino regular (BRASIL, 2011).

### 3 METODOLOGIA

A metodologia utilizada para a elaboração deste trabalho foi embasada numa pesquisa de caráter quanti/qualitativa, uma vez que

a integração da pesquisa quantitativa e qualitativa permite que o pesquisador faça um *cruzamento* de suas conclusões de modo a ter maior confiança de que seus dados não são produto de um procedimento específico ou de alguma situação particular (GOLDENBERG, 1997, p 62, grifos do autor).

Para a realização do estudo, fez-se uma pesquisa documental referente à legislação vigente brasileira sobre acessibilidade física. A pesquisa se enquadra, ainda, no tipo estudo descritivo, pois visa descrever as condições de acessibilidade da biblioteca na qual a mesma foi feita. Para tanto, utilizou-se, como técnica de coleta de dados, um roteiro adaptado do Checklist de Avaliação das Condições de Acessibilidade em Bibliotecas, desenvolvido por Nicoletti (2010), além do registro de fotos. Esse instrumento reúne um conjunto de critérios de acessibilidade, específicos para biblioteca, no formato de perguntas diretas. Convém ressaltar que, embora esse documento adaptado tenha como principal referência a NBR 2004, neste trabalho, se fará referência à NBR 2015, por ser mais atual em relação à norma de 2004.

Na sequência, realizou-se uma entrevista semiestruturada, para investigar a percepção do bibliotecário acerca do processo de inclusão no atendimento dos discentes com deficiência ou mobilidade reduzida, pois se entendeu que a entrevista “favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade” (TRIVIÑOS, 1987, p.152).

Para os resultados, foram realizadas a análise e a interpretação dos dados obtidos pelo roteiro adaptado a partir de critérios definidos no Checklist (Nicoletti, 2010), baseado nas categorias acessibilidade arquitetônica, espaços de circulação, acesso ao mobiliário, acervo e equipamentos, e observando se os critérios foram atendidos (A), não foram atendidos (NA), foram atendidos parcialmente (AP) ou não se aplicaram (NA) ao local analisado. Também foi realizada a análise de discurso das respostas do profissional (bibliotecário) que atua na biblioteca da referida escola.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

### 4.1 Percurso da entrada da escola à biblioteca

Segundo a NBR (2015, p.135, grifos nossos), “Deve existir *peelo menos uma rota acessível* interligando o acesso de alunos às áreas administrativas, de prática esportiva, de recreação, de alimentação, salas de aula, laboratórios, *bibliotecas*, centros de leitura e demais ambientes pedagógicos”. Nesse sentido, considera-se que o percurso de entrada da escola até a biblioteca é parcialmente acessível, pois as quatro rampas de acesso, existentes no percurso da entrada da escola à biblioteca (figura 1), estão dentro do padrão exigido pela NBR 9050/2015 (inclinação menor ou igual a 8,33%). Existe, porém, no interior da escola, um refeitório delimitado por uma parede que fica bem no meio da única rota que dá acesso à última rampa (rampa 4), que leva à biblioteca da instituição, e que possui uma abertura de acesso que, embora a largura (95 cm) atenda aos parâmetros de largura de porta previstos na NBR 2015, o discente cadeirante precisa se desviar de alguns obstáculos, como a mesa que fica disposta nesse espaço.

A escola possui uma segunda rota de acesso à biblioteca, mas esta não é acessível, pois há desníveis no chão, e não existe rampa que possibilite a locomoção do estudante. As fotos foram organizadas e enumeradas de um a cinco, indicando a sequência do percurso realizado pelo discente cadeirante ou com mobilidade reduzida desde a entrada da escola até a biblioteca, respectivamente: rampa da calçada, rampa do portão principal, rampa de acesso ao segundo portão, porta que separa a única rota acessível às demais dependências e rampa de acesso às dependências da biblioteca.

Figura 2 - Rota de acesso à biblioteca



Fonte: Fotografada pela autora (2020)

## 4.2 Entrada e espaço interno da biblioteca

De acordo com a NBR 9050 (2015, p. 70), “As portas, quando abertas, devem ter um vão livre de no mínimo 0,80 m de largura e 2,10 m de altura. Em portas de duas ou mais folhas, pelo menos uma delas deve ter o vão livre de 0,80 m”. Desse modo, a entrada da biblioteca atende ao padrão exigido, haja vista que a porta de entrada da biblioteca (figura 2) tem exatamente as medidas preestabelecidas, além de ter uma área de movimentação de 1,30 m (o recomendado é 1,20m) e possui, ainda, maçanetas do tipo alavanca, com altura dentro dos parâmetros previstos na NBR 2015, a saber, de 0,80 m a 1,10m, o que facilita a autonomia do estudante para adentrar o espaço físico da biblioteca.

Figura 3 - Porta de entrada da biblioteca



Fonte: Fotografada pela autora (2020)

## 4.3 Quanto ao espaço interno da biblioteca

### 4.3.1 Balcão

A biblioteca possui como balcão de atendimento uma mesa (figura 3), que atende ao exigido pela NBR 2015: “balcões de atendimento acessíveis devem possuir superfície com largura mínima de 0,90 m e altura entre 0,75 m a 0,85 m do piso acabado, [...] e profundidade livre mínima de 0,30 m, de modo que a Pessoa em Cadeira de Rodas (PCR) tenha a possibilidade de avançar sob o balcão” (NBR, 2015, p. 117).



Figura 4 - Mesa de atendimento ao usuário

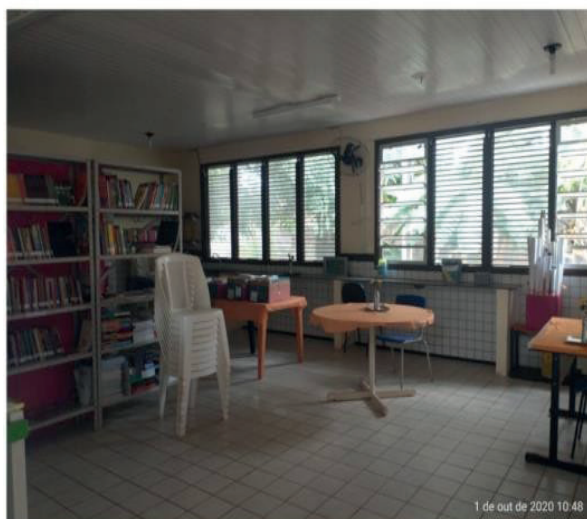


Fonte: Fotografada pela autora (2020)

#### 4.3.2 Mesas

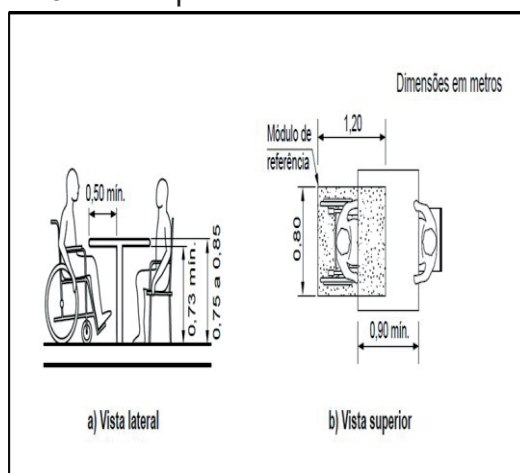
Neste item, as mesas da biblioteca (figura 4) atendem parcialmente aos parâmetros exigidos pelas NBR (2015, p.119), que determina que “deve ser assegurada altura livre sob o tampo de no mínimo 0,73 m, com profundidade livre mínima de 0,50 m, de modo que a PCR tenha a possibilidade de avançar sob a mesa ou superfície”. Esse último parâmetro não segue a exigência, uma vez que a profundidade das mesas da biblioteca é de apenas 0,35 m. Outro aspecto a ser observado refere-se ao pequeno espaço interno da biblioteca (figura 5), que impede que as mesas sejam dispostas de forma a garantir um Módulo de Referência (MR=1,20m) adequado para garantir a autonomia de locomoção do estudante cadeirante ilustrado.

Figura 5 - Mesa para estudos dos usuários



Fonte: Fotografada pela autora (2020)

Figura 6 - Exemplo das medidas da biblioteca



Fonte: NBR (2015)

### 4.3.3 Estantes

A disposição das estantes no espaço físico da biblioteca é outra categoria importante na análise da acessibilidade. Conforme preconiza a ABNT (2015), no item 10.16.3, a distância entre as estantes de livros deve ser de, no mínimo, 0,90 m de largura, sendo que a análise dessa categoria não se aplica à biblioteca *Íocus* da pesquisa, pois as três estantes existentes estão dispostas no espaço físico em outro formato (figura 7). Essa organização não impede a aproximação do discente ao acervo bibliográfico, contudo a altura das prateleiras “não atende às faixas de alcance manual e os parâmetros visuais de pessoas em cadeira de rodas” (DINIZ *et al*, 2017, p. 155).

Figura 7 - Disposição das estantes na biblioteca



Fonte: Fotografada pela autora (2020)

A segunda parte da pesquisa consistia em entrevistar o(a) bibliotecário(a) da instituição escolar. Isso não foi possível, no entanto, pois a escola não dispõe desse profissional. Na ocasião, portanto, foi necessário direcionar as perguntas para o diretor da escola que, prontamente, respondeu-lhes. Segundo ele, por falta desse profissional, o atendimento na biblioteca é feito por duas funcionárias com isenção de sala de aula. Esse remanejamento foi indispensável para suprir a carência no atendimento às demandas da biblioteca.

Apesar de a escola não dispor de todos os recursos necessários para tornar o ambiente acessível a todos, a instituição, ainda segundo o diretor, investe em conscientização de toda a equipe escolar acerca das questões humanas e legais da inclusão de Pessoas com Necessidades Especiais (PNEs). Atualmente, no local, não há nenhum discente com deficiência, mas a instituição mantém um controle de registro sobre PNE, a fim de identificar as necessidades e limitações dos estudantes com outros tipos de deficiência.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com a realização deste estudo, foi possível constatar as condições de acessibilidade física que uma escola da rede estadual maranhense de ensino oferece às pessoas com deficiência física e mobilidade reduzida. A mesma não tem, atualmente, nenhum discente nessas situações, mas já teve em anos anteriores. Dessarte, com base nos resultados da pesquisa, pôde-se inferir que os discentes egressos enfrentaram diversas barreiras físicas ao acessarem as dependências da biblioteca dessa instituição escolar.

Pensando nos possíveis futuros discentes com deficiência física e mobilidade reduzida, propõe-se, com base na análise dos dados coletados, que o gestor escolar presente à Secretaria de Estado da Educação do Maranhão (Seduc-MA) projetos de melhoria na infraestrutura física interna da escola no sentido de promover mudanças necessárias, a saber: desobstrução da principal rota de acesso à biblioteca (figura 1); modificações nos espaços internos da biblioteca (figuras 3 e 4) objetivando a ampliação dos espaços, para que alunos cadeirantes possam se locomover; quanto ao mobiliário, a biblioteca precisa ser equipada com mesas que atendam aos parâmetros de acessibilidade vigentes na NBR 2015 de forma que contemple a todos os usuários; as prateleiras devem atender às faixas de alcance manual, aos parâmetros visuais de pessoas em cadeira de rodas e serem organizadas de modo que o discente cadeirante possa ter autonomia na sua locomoção.

Outro aspecto que merece destaque é a ausência de um bibliotecário, profissional mais adequado para trabalhar nesse ambiente, tendo em vista que possui todas as competências e técnicas necessárias à atuação nas bibliotecas. Ademais, ele deve conhecer as peculiaridades dos discentes, ou seja, conhecer seus desejos, suas limitações, bem como auxiliar as pessoas com deficiência física e mobilidade reduzida, transformando-as em cidadãos críticos, criativos e autônomos, capazes de construir suas próprias experiências e conhecimentos.

Importa ressaltar que, ainda que a escola não disponha de todos os recursos necessários para tornar o ambiente acessível a todos, o gestor e os demais profissionais dessa unidade de ensino investem em ações que podem ser feitas enquanto escola. Uma delas se refere à questão da conscientização de toda a comunidade escolar no que tange às questões humanas e legais da inclusão do aluno público-alvo da educação especial.

A acessibilidade física, embora não seja condição única de promoção de inclusão social, constitui condição precípua para a efetivação desse direito. Assim sendo, à guisa de conclusão, encerra-se este trabalho com o desejo de que sejam priorizadas políticas públicas que visam à garantia de todos os direitos adquiridos pelas pessoas com deficiência no sentido de fazer com que as escolas forneçam igualdade de condições para o acesso e permanência de todos, assim como a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber, bem como o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (BRASIL, 1996).

## REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 9050**: acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. 2.ed. Rio de Janeiro: ABNT, 2004.

AUDI, E. M. M. **Protocolo para a avaliação da acessibilidade física em escolas de ensino fundamental**. 2004. 228 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2004.

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

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/>. Acesso em: 02 out. 2020.

BRASIL. **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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 3 dez. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 24 mar. 2020

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2019**: resumo técnico. Brasília, 2020.

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). Acesso em: 20 out. 2020. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 24 mar. 2020

DINIZ, C. N. *et al*. Acessibilidade em biblioteca escolar: estudo de caso do Instituto Federal do Rio de Janeiro - Campus Paracambi-RJ. **Informação em Pauta**, Fortaleza, v. 2, número especial, p. 136-159, out. 2017.

DOS SANTOS, M. C. D. O direito das pessoas com deficiência à educação inclusiva e o uso pedagógico dos recursos de tecnologia assistiva na promoção da acessibilidade na escola. **InFor**, 2016, 1.1:51-60. Disponível em:

<https://ojs.ead.unesp.br/index.php/nead/article/view/8>. Acesso em: 24 mar. 2020

GIL, M. **Educação inclusiva**: o que o professor tem a ver com isso? São Paulo: USP, 2005.

GIACUMUZZI, G. S. **Acessibilidade Arquitetônica em Diferentes Tipologias de Biblioteca**. 117 f. 2013. Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação (Monografia de Graduação)- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2013.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**. Editora Record, 1997.

GUERREIRO, E. M. R. Acessibilidade e a educação: um direito constitucional como base para o direito social da pessoa com deficiência. **Revista Educação Especial**, v.25, n. 43, mar./ago. 2012. Disponível em: [periodicos.ufsm.br](http://periodicos.ufsm.br). Acesso em: 18 out. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISA EDUCACIONAIS  
ANÍSIO

TEIXEIRA (INEP). **Números de Matrículas no Brasil**. 2018. Disponível em: INEP.gov.br. Acesso em: 25 mar. 2020.

MAIOR, I. **Breve trajetória histórica do movimento das pessoas com deficiência**. São Paulo: Secretaria de Estado dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2015.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Editora Moderna, 2003.

MARQUES, L. P.; MARQUES, C. A. Do universal ao múltiplo: os caminhos da inclusão. In: LISITA, V. M. S. de S.; SOUSA, L. F. E. C. P. (org.). **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 223-239.

NICOLETTI, T. F. **Checklist para Bibliotecas: um instrumento de acessibilidade para todos**, 2010. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Biblioteconomia) - Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 99f., 2010. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/28114>. Acesso em: 17 mar. 2020.

RODRIGUES, D. **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Editora Smmus, 2006.

RODRIGUES, J. C. M.; BERNARDI, N. **A ABNT NBR 9050: A difusão da acessibilidade pela Norma**. Disponível em: <http://pdf.blucher.com.br.s3-sa-east-1.amazonaws.com/designproceedings/eneac2020/27.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2020.

SCHERER, R. P. **Acessibilidade nas bibliotecas da Universidade Federal do Rio Grande (FURG): opinião dos alunos deficientes auditivos**. 2016. 42f. TCC (Bacharelado em biblioteconomia) – Curso de Biblioteconomia, Instituto de Ciências Humanas e da Informação, Universidade federal do Rio grande, Rio Grande, 2016.

SILVA, R. T. da. **O que significa acessibilidade para as pessoas com deficiência?** Justificando - Mentis Inquietas pensam Direito, 2019. Disponível em: [justificando.com](http://justificando.com). Acesso em: 21 out. 2020.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

# ADAPTAÇÕES DOS CONTEÚDOS CURRICULARES PARA OS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA ESCOLA MARIA EMÍDIA BRANDES CALDAS

Francisca Noleto de Souza dos Santos

## RESUMO

Os desafios que as escolas enfrentam com alunos com deficiência intelectual na sala regular referem-se à necessidade de material didático adequado voltado à realidade deles. Desse modo, as adaptações dos conteúdos curriculares para esses indivíduos na sua vida acadêmica facilitam o seu desenvolvimento cognitivo, bem como a ação do professor na sala de aula, melhorando o ensino-aprendizagem, uma vez que se trata de pessoas com limitações ligadas à inteligência e exige atividades diferenciadas. O trabalho foi realizado a partir de um levantamento bibliográfico em livros, revistas e artigos da internet, além de uma pesquisa de campo sobre a importância da adaptação dos conteúdos curriculares para alunos com deficiência intelectual, na qual se abordaram as concepções dos professores da sala de aula regular da escola Maria Emília Brandes Caldas, enfatizando sobre o trabalho com materiais adequados para a melhoria do desenvolvimento adaptativo e cognitivo dos estudantes com essa deficiência. O aporte teórico considerou as ideias de Aranha, Garghetti, Medeiros, Nuemberg, DSM-5, entre outros. O resultado da pesquisa de campo traz as opiniões dos professores entrevistados por meio das respostas obtidas pelo questionário. O composto geral do trabalho disponibilizou importantes bases a respeito da utilização dos conteúdos curriculares adaptados para alunos com deficiência intelectual como auxílio aos professores da sala regular na referida escola. Após este estudo, espera-se que os professores possam desenvolver atividades práticas propícias, adaptando o currículo na sala de aula para os discentes com deficiência intelectual e que cheguem à conclusão a respeito da necessidade da adaptação do currículo escolar para um bom desempenho desse alunado, uma vez que, dessa forma, eles poderão interagir com os demais colegas da turma.

Palavras-chave: Adaptação curricular. Deficiência intelectual. Sala de aula regular

## ABSTRACT

The challenges that schools face with students with intellectual disabilities in the regular classroom is the need for appropriate didactic material geared to reality for them, thus, the adaptations of the curricular content for these individuals in their academic life facilitating their cognitive development as well as the teacher's work in the classroom improving teaching and learning since, these are people with limitations related to intelligence and require different activities. Therefore, the methodology applied in this article is a bibliographic survey in books, magazines and articles on the internet and a field research on the importance of adapting curriculum content for students with intellectual disabilities, bringing the conceptions of teachers in the classroom. regular class at Maria Emília Brandes Caldas school, emphasizing on working with appropriate materials to improve the adaptive and cognitive development of students with this disability. The theoretical contribution considered the ideas of Aranha, Garghetti, Medeiros, Nuemberg, DSM-5, among others. The result of the field research brings the conceptions of the teachers interviewed through the answers obtained by the questionnaire. The general composition of the work provided important bases regarding the use of curricular content adapted for students with intellectual disabilities as an aid to teachers in the regular classroom at that school. Through this proposal, it is expected that teachers can develop practical activities conducive to adapting the curriculum in the classroom for students with Intellectual Disabilities and that they come to the conclusion regarding the adaptation of the school curriculum for a good performance of these students and so they will be able to interact with other classmates.

Keywords: Curricular Adaptation. Intellectual Disability. Regular classroom.

## 1 INTRODUÇÃO

Este artigo tem como finalidade analisar a compreensão dos professores com relação à adaptação curricular para o processo educacional dos alunos com deficiência intelectual na sala de ensino regular. É importante entender que adaptar o currículo escolar para esses discentes proporciona oportunidades e constitui possibilidade de atuar diante às dificuldades de aprendizagem que cada um apresenta.

Os desafios que as escolas enfrentam para a adequação das atividades ocorrem devido aos poucos recursos oferecidos para atender às peculiaridades dos



alunos com deficiência intelectual na sua vida acadêmica que limitam seu aprendizado, uma vez que essas modificações possibilitam responder às necessidades de cada indivíduo, capacitando-o, desenvolvendo o seu processo de aprendizagem e favorecendo a apropriação do conhecimento e o seu envolvimento na sociedade.

Desse modo, a adaptação curricular é uma oportunidade para atender às especificidades de aprendizagem desses estudantes. Reconhecer essa carência requer que os sistemas educacionais transformem não apenas as suas atitudes e expectativas acerca desses alunos, mas, exclusivamente, que construam uma escola conforme a realidade de todos. Ter alunos com essa deficiência na sala de ensino regular implica o desenvolvimento de ações adaptativas, de modo a inclinar-se à flexibilidade do currículo para um desenvolvimento na sala de aula e a um atendimento às demandas individuais de cada um. Assim sendo, faz-se o questionamento: como as adaptações dos conteúdos curriculares podem contribuir para o desenvolvimento dos alunos com deficiência intelectual?

O estudo dessa temática se deu pela necessidade de se perceber, nos dias atuais, a preocupação com a adaptação das atividades para esses estudantes na sala de ensino regular. Sendo assim, acredita-se na relevância desse assunto, considerando que os ajustes curriculares eliminam barreiras metodológicas com função prévia para que o aluno com tal deficiência tenha o direito de frequentar a sala regular e participar das atividades acadêmicas propostas aos demais alunos.

Dessa maneira, o presente trabalho teve como objetivo geral analisar as adaptações dos conteúdos curriculares para os alunos com deficiência intelectual do ensino fundamental dos anos iniciais da Unidade Integrada Maria Emília Brandes Caldas. Quanto aos objetivos específicos, delineou-se: elencar as demandas cognitivas de alunos com deficiência intelectual dentro do processo de aprendizagem do ensino fundamental das séries iniciais; verificar de que forma o professor adequa os conteúdos do currículo escolar de acordo com a necessidade do aluno com deficiência intelectual; evidenciar possíveis divergências para a melhoria do ensino-aprendizagem do discente com deficiência intelectual frente à contribuição da adaptação do currículo para alunos com deficiência intelectual.

Como metodologia, foi utilizada uma abordagem qualitativa para compreender a importância da adaptação do currículo escolar para os alunos com deficiência intelectual, e, para tanto, fez-se um estudo bibliográfico sobre a definição de deficiência intelectual, visando abordar a importância das atividades adaptadas na sala de ensino regular para alunos com essa deficiência. Após o estudo, foi feita uma pesquisa de campo na escola Maria Emília Brandes Caldas, na qual foi aplicado um questionário respondido por quatro professores.

O composto teórico estruturou-se de livros, artigos e revistas, e entre esses estão: Garghetti (2013), Medeiros (2013), Nuemberg (2013), Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtorno Mental - DSM-5 (2014), Santos e Oliveira (2016). Desse modo, a expectativa é que este trabalho contribua para influenciar positivamente a escola mediante a adaptação do currículo escolar para alunos com deficiência intelectual.

## **2 DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

Ao longo da história, o termo deficiência intelectual era desconhecido, segundo Garghetti, Medeiros e Nuernberg (2013), e a condição que hoje se sabe a respeito de deficiência intelectual foi marcada por conceituações diversas, incluindo: idiota, imbecil, débil mental, oligofrênico, excepcional, retardado, deficiente mental, entre outros. No entanto, as tentativas de conceituar a deficiência intelectual retratam modificações na sociedade contemporânea, procurando a qualificação e participação ativa da vida social dos indivíduos acometidos pela deficiência. Logo, as concepções sobre essa deficiência foram se ampliando e se modificando na sociedade e, ainda, no campo científico.

Aranha (2001) afirma que a relação da sociedade com a parceria da população constituída pelas pessoas com deficiência tem mudado no decorrer dos tempos, e, atualmente, elas estão ganhando espaço na sociedade, o que só foi possível devido a muita luta, haja vista que, durante muito tempo, por serem consideradas sem lucro para a sociedade, viviam segregadas, desprezadas e sofriam abandono da sociedade e da família, estando impossibilitadas de conviverem socialmente.

A deficiência intelectual até o século XVIII era confundida com doença mental e tratada exclusivamente pela medicina por meio da institucionalização que se caracterizava pelas retirada das pessoas com deficiência de suas comunidades de origem, mantendo-as em instituições situadas em localidades distintas de suas famílias, permanecendo isoladas do resto da sociedade, fosse a título de proteção, de tratamento, ou de processo educacional. (GARGHETTI; MEDEIROS; NUERNBERG, 2013, p.30)

Conforme Aranha (2001), a pessoa com deficiência, como qualquer outra pessoa do povo, também parecia não ter importância enquanto ser humano, sendo que as crianças deficientes eram deixadas ao relento para que morressem. De acordo com Lusófono (2014), o interesse sistemático, por parte de alguns estudiosos, sobre a pessoa em situação de deficiência mental teve início nos princípios do século XIX, portanto a percepção referente ao indivíduo com deficiência começou a melhorar, pois os estudiosos iniciaram a preocupação com eles, por meio da luta pelos seus direitos de igualdade.

A história registra diferentes formas de ver a pessoa com deficiência, passando pelo misticismo, abandono, extermínio, caridade, segregação, exclusão, integração e, atualmente, pelo processo de inclusão. (POSSOTTI, 1984)

A pessoa com deficiência passou a estar integrada na sociedade e ter os mesmos direitos que as outras pessoas. A inclusão parte do mesmo pressuposto da integração, ou seja, do direito da pessoa com deficiência à igualdade de acesso ao espaço comum da vida em sociedade (ARANHA, 2001). O paradigma da inclusão garante à acessibilidade do indivíduo com deficiência e o direito de igualdade social e cidadania.

Segundo a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI nº 13.146), de julho de 2015:

Art. 1º É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2015, p. 13)

A Lei visa à inclusão social e à cidadania da pessoa com deficiência, promovendo a inserção nos setores públicos e privados, sendo que a escola é um dos ambientes de maior envolvimento interativo dos estudantes com deficiência, uma vez que a socialização desses indivíduos com os demais colegas ajudará no desenvolvimento de suas habilidades cognitivas e adaptativas. No entanto, para isso ser possível, a escola precisa adaptar-se conforme as peculiaridades de cada aluno, possibilitando-lhe o máximo de estímulo de suas capacidades, tratando-o com igualdade, respeitando suas diferenças e considerando seus interesses, habilidades e necessidades na aprendizagem.

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (art. 27, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, nº 13.146, de julho de 2015).

Dentre tantas deficiências, está a deficiência intelectual como grande desafio à escola, por se referir a indivíduos com suas particularidades que, regularmente, não atingem de forma rápida o nível que a instituição espera. Mas esses discentes

precisam ser estimulados, interagir com outros colegas, fazer tarefas individuais, por meio da adaptação do currículo, entre outras, e a escola precisa encontrar várias estratégias para incentivá-los em sua aprendizagem. De acordo com Santos e Oliveira (2016, p. 5):

É importante considerar o deficiente intelectual a partir do que ele é capaz de ser, de fazer, de enfrentar, de assumir como pessoa, o que pode revelar a todos e até a ele próprio, as possibilidades que podem estar escondidas, que não lhe eram observadas, por falta de oportunidades e de um olhar diferenciado.

A criança com deficiência intelectual precisa ser avaliada e explorada a partir de suas limitações, haja vista que ela é capaz de se desenvolver, mas é preciso o apoio de todos os que com ela convivem. Santos e Oliveira (2016) afirmam que não se pode pensar que os alunos com deficiência intelectual não aprenderão, às vezes, o que falta é exatamente acreditar nas possibilidades e não acentuar as dificuldades. Em alguns casos, a pessoa com deficiência intelectual tem dificuldade em realizar determinadas atividades, mas isso não impede de ser estimulada na obtenção de sua independência.

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtorno Mental - DSM-5 (2014) destaca a deficiência intelectual como um transtorno com início no período do desenvolvimento, que inclui déficits funcionais, tanto intelectuais quanto adaptativos, nos domínios conceitual, social e prático, diante disso pode-se observar que o processo de desenvolvimento da criança com deficiência intelectual é bastante lento. Ainda sobre esse tipo de deficiência, o documento enfatiza outra característica da deficiência intelectual, a saber: o prejuízo na função adaptativa diária em relação aos indivíduos pareados para idade, gênero e aspectos socioculturais. Partindo desse pressuposto, a escola precisa utilizar vários meios estratégicos para trabalhar, e um deles é a adaptação curricular para atender os alunos, de acordo com suas limitações na aprendizagem.

As adaptações curriculares constituem, então, uma possibilidade de responder às dificuldades específicas dos alunos, favorecendo a apropriação do conhecimento escolar e incluindo-os no processo de ensino-aprendizagem, com vistas a efetivar sua participação na programação escolar de maneira tão normal quanto possível. Serão realizadas no “[...] currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos” (BRASIL, 1998, p. 32).

A adaptação do currículo escolar para os alunos com deficiência intelectual estabelece expectativa para responder às suas dificuldades de aprendizagem,

aprimorando seu conhecimento e auxiliando no processo de ensino-aprendizagem. Sabe-se que o atendimento às necessidades desses indivíduos não é uma opção à escola, e sim um direito de todos.

É necessário que se tenha um projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia. (BRASIL, 2015, p. 15)

Adaptar o currículo escolar se estrutura na perspectiva de contemplar as particularidades dos alunos com deficiência ou dos que apresentam dificuldades na aprendizagem, contribuindo na apropriação do conhecimento escolar e ajudando no processo de aprendizagem. Rosset (2005), Oliveira (2008) e Lopes (2010) afirmam que as adaptações curriculares, de acordo com estudos na área, são oportunidades educacionais que proporcionam aos alunos com deficiência o acesso ao currículo e a aprendizagem dos conteúdos. Diante do exposto, observa-se que é importante a utilização de atividades adaptadas para enriquecer e estimular a linguagem dos alunos com deficiência intelectual. Assim, será necessária a adaptação do currículo da escola para esses discentes.

### **3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

#### **3.1 Metodologia e instrumento de pesquisa**

Para o desenvolvimento deste artigo, utilizou-se o material teórico concernente ao tema proposto de forma a atingir a maior veracidade possível da temática. Ademais, fez-se um estudo bibliográfico sobre a definição da deficiência intelectual, visando abordar a importância das atividades adaptadas na sala de ensino regular para os alunos com essa deficiência.

A pesquisa de campo foi iniciada mediante uma organização, com vistas ao cumprimento de todas as etapas, visto que o investigador constrói todo o seu percurso selecionando os métodos propícios para tal objetivo. A pesquisa contou com a participação de quatro professoras do ensino fundamental dos anos iniciais que colaboraram voluntariamente, respondendo a um questionário contendo oito questões discursivas, por meio das quais foram elencadas demandas da prática do processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, de modo a evidenciar

possíveis divergências para a melhoria do aprendizado dos discentes e, ainda, analisar a contribuição da adaptação dos conteúdos curriculares aos mesmos.

A palavra pesquisa equivale à investigação. É a procura de algo, através de pistas que levam a um objetivo. Se este objetivo é o conhecimento, então estamos buscando a verdade. Logo, a pesquisa é uma atividade pela qual descobrimos a realidade, que não se desvenda logo, parte de um “problema” para o qual se busca uma solução. (OLIVEIRA, 2014, p. 22)

Esta pesquisa utilizou-se do método qualitativo, de forma a analisar a importância de se adaptar os conteúdos curriculares, na qual apresentará critérios que correspondem às necessidades do estudo, pois envolvem o mínimo de pessoas entrevistadas, avaliando a veracidade das hipóteses levantadas.

### **3.2 Apresentação da escola**

A pesquisa de campo aconteceu na Unidade Integrada Maria Emília Brandes Caldas, localizada na Avenida José Delfino de Menezes, s/n, bairro COHAB, na cidade de Barra do Corda- MA. O prédio dispõe de 18 salas de aula, sendo 1 de Atendimento Educacional Especializado (AEE) com 1 banheiro, 1 biblioteca, 1 sala de professores com 1 banheiro (unissex), 1 secretaria, 1 sala de informática, 1 cantina, 1 depósito, área para recreação e 3 banheiros com pias e sanitários (masculino e feminino). A escola tem uma ampla visão educativa de proporcionar princípios éticos e morais, impulsionando o desenvolvimento de todos os alunos no conhecimento de mundo.

## **4 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Para a construção deste estudo, teve-se, como foco, uma pesquisa de sondagem que se estruturou na concepção das professoras frente à adaptação curricular para o processo educacional do aluno com deficiência intelectual dentro da sala de ensino regular. A partir de um estudo realizado por meio de um questionário aplicado, foram perceptíveis as dificuldades apresentadas pelas mesmas no que diz respeito a esse tema tão pertinente.

Sendo assim, serão apresentadas, a seguir, as respostas concedidas pelas participantes e as opiniões acerca do assunto em questão, cujas falas serão identificadas da seguinte forma:

Professora A: P (A)

Professora B: P (B)

Professora C: P (C)

Professora D: P (D)

É relevante a análise da entrevista com as professoras para entender a importância da adaptação do currículo escolar diante das dificuldades com as quais os alunos com deficiência intelectual se deparam, no que se refere à compreensão dos conteúdos da sala de ensino regular.

***Pergunta 1: De que forma a escola tem realizado a adaptação curricular para os alunos com deficiência intelectual?***

**P(A):** *“Incluindo esse aluno com deficiência ao grupo como um todo, ou seja, atendendo à necessidade de cada um, inclusive, deste aluno com deficiência intelectual. Dando a oportunidade do mesmo interagir com os colegas.”*

**P(B):** *“A Escola Maria Emília faz uso de uma sala de acompanhamento com materiais de apoio pedagógico para ajudar no aprendizado.”*

**P(C):** *“Simplificando o mesmo conteúdo dado aos outros alunos de forma que ele possa compreender o conteúdo.”*

**P(D):** *“As adaptações iniciam-se com o olhar minucioso do docente em sala de aula, onde irá identificar se o discente tem algum transtorno.”*

A escola vem tentando contribuir para adequar o seu currículo às necessidades dos discentes que apresentam esse tipo de deficiência, envolvendo-os com os demais colegas da classe. Observa-se que as professoras enfatizaram a questão da simplificação dos conteúdos aplicados aos outros alunos para os discentes com DI, a fim de que estes interajam, tornando o seu aprendizado mais proveitoso. Outro ponto importante é a sala de apoio pedagógico voltada ao atendimento desses discentes, que tem uma preparação para recebê-los, o que demonstra a preocupação do contexto escolar com os estudantes.

O modelo educacional precisa essencialmente do olhar do psicopedagogo sobre a prática e os projetos pedagógicos, bem como sobre as adaptações curriculares no âmbito escolar inclusivo, haja vista que a psicopedagogia não se ocupa em estudar unicamente às dificuldades que o educando apresenta no processo de ensino-aprendizagem, mas sim sua relação com o social, em meio à edificação do conhecimento coletivo, e as influências que podem ser estabelecidas mediante essa relação. (ALMEIDA JÚNIOR, 2012)

As práticas de ensino devem ser inovadas e recriadas, fazendo com que o aluno com deficiência esteja inserido na sala de aula com os demais estudantes, e, ainda, com a utilização de atividades preparadas para atender às suas peculiaridades. Para que isso ocorra, é necessário que o projeto pedagógico da escola esteja aberto às adequações no currículo, de modo a responder às especificidades desses indivíduos, que precisam de uma atenção minuciosa.

***Pergunta 2: Como acontece o processo de desenvolvimento dos alunos nas atividades adaptadas?***

**P(A):** *“Uma delas é a inclusão desse aluno, outro método são as práticas educativas diferenciadas, por isso esse aluno precisa de uma pessoa formada nessa área para acompanhá-lo nas atividades, nesse momento, o professor tem que ter flexibilidade com o mesmo.”*

**P(B):** *“Os alunos estudam no contraturno com reforço e ensino específico para eles.”*

**P(C):** *“Acontece de forma lenta, muito lenta.”*

**P(D):** *“O processo de desenvolvimento dos estudantes com algum tipo de deficiência acontece lentamente obedecendo o tempo de aprendizagem do mesmo.”*

Nota-se que os professores tentam adaptar os conteúdos à realidade do aluno de forma que ele compreenda aquilo que é necessário, pois, como é apresentado nos comentários das professoras, “o processo de desenvolvimento desses discentes é muito lento”. Dockrell (2000) afirma que as dificuldades de aprendizagem ocorrem em virtude de várias razões. Uma delas é que a criança apresenta situações particulares que fazem com que o aprendizado de certas habilidades se torne mais difícil que o normal. Desse modo, as adaptações dos conteúdos são realizadas visando às dificuldades de cada aluno, sejam os que precisam de adaptações mais aprofundadas ou não.

***Pergunta 3: Quais as dificuldades que os alunos apresentam no processo de aprendizagem dos conteúdos?***

**P(A):** *“São várias as dificuldades que encontramos, uma delas é o comprometimento dos alunos com a escola; outro é o problema de atenção; agitação é outro problema seríssimo e, por fim, a leitura e a escrita dificulta na aprendizagem dos conteúdos.”*

**P(B):** *“São muitas as dificuldades, porém este trabalho vem apresentando resultados satisfatórios.”*



**P(C):** *“Dificuldade de compreensão, de resolução de problemas, de aprender sobre os conteúdos estudados.”*

**P(D):** *“A arrelia forjada pelos estudantes ditos normais, e a maior dificuldade que um estudante com deficiência pode encontrar. Desta forma, a compreensão do assunto ou da disciplina apresentada perderá totalmente o foco do estudante.”*

As dificuldades relatadas pelos docentes são várias, mas pode-se observar que a maior entre todas é a compreensão com relação aos assuntos das atividades, e isso ocorre por vários fatores: um deles é a atenção ou concentração que o aluno não consegue ter por consequência de sua deficiência e, muitas vezes, por aquele determinado conteúdo não chamar sua atenção.

Pressupõe-se que sejam realizadas as adaptações do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, possível de ampliação para que atenda realmente a todos os educandos. (BRASIL, 1998)

É possível que o professor elabore uma atividade para toda turma, adaptando, ao mesmo tempo, o conteúdo para o estudante com deficiência, possibilitando uma melhor interação na mesma. Assim, terá mais tranquilidade quando da aplicação dos conteúdos.

**Pergunta 4: Qual recurso que você costuma usar para adequar os conteúdos a esses alunos?**

**P(A):** *“Aulas diferenciadas e criativas que possa despertar e estimular, envolvendo cada aluno de uma forma natural.”*

**P(B):** *“Na sala de aula regular, ainda temos muitas dificuldades com o material adequado para esse acompanhamento.”*

**P(C):** *“Imagens, materiais das turmas menores, mural, vídeos, músicas, brincadeiras, jogos.”*

**P(D):** *“O recurso que trabalhamos em sala é o lúdico, como ‘jogos, música, dança, mímica.’ O intuito é educar, ensinar, se divertindo e interagindo com os outros. O brincar é considerado uma importante fonte de desenvolvimento e aprendizado”.*

De acordo com as observações dos professores, trabalhar o lúdico é a melhor forma de despertar o interesse dos alunos na hora de aplicar uma atividade, pois os discentes com deficiência intelectual, geralmente, não dão muita atenção àquilo que não lhes é interessante. Mesmo que a realidade da escola ainda não esteja

totalmente adequada com materiais pedagógicos para os alunos, cabe ao professor utilizar várias estratégias objetivando essa adequação.

A ludicidade é o meio que contribui e enriquece o desenvolvimento intelectual, pois os jogos pré-operatórios (antes do período escolar) desenvolvem o instinto natural e representam simbolicamente o conjunto de realidades vividas pela criança. (PIAGET, 1973)

O lúdico exerce uma atividade que transmite ao progresso integral da criança, isto é, ao trabalhar um conteúdo usando a ludicidade, os alunos terão mais chances de desenvolverem sua aprendizagem.

***Pergunta 5: Como estimular os alunos para o desenvolvimento nas atividades?***

**P(A):** *“Além de aulas criativas usando a tecnologia que a maioria já sabe manusear, envolver o mesmo na aula, mostrando para o aluno que cada um tem um tempo diferenciado, fazer com que esse aluno possa gostar da disciplina. Assim, eles passam a ter vontade de estudar.”*

**P(B):** *“Conversando com eles, incentivando, usando os recursos que temos.”*

**P(C):** *“Usando coisas que ele gosta como desenhos, brinquedos, conversas que são interessantes para ele.”*

**P(D):** *“A forma de desenvolver a criatividade, o conhecimento e o raciocínio de uma criança através de jogos, músicas, danças, mímica, vai estimular o estudante a participar do grupo em sala.”*

Uma forma de chamar a atenção dos alunos com deficiência é por meio do desenvolvimento de atividades dinâmicas, pois estas os envolvem com os demais colegas da sala, conforme os exemplos destacados pelos professores: jogos, músicas, danças, mímicas, entre outros.

[...] a forma de desenvolver a criatividade, os conhecimentos, através de jogos, música e dança. O intuito de fazer uso de atividades lúdicas é educar, ensinar, se divertindo e interagindo com os outros, utilizando brinquedos como forma de aprendizagem. Assim o ensino se dá por meio de jogos e brincadeiras fazendo uso de pedagogia lúdica. (WAJSKOP, 1995, p. 15)

Usar a criatividade na hora de desenvolver as atividades facilitará a aprendizagem e trará à criança com deficiência um resultado bem proveitoso no que se refere ao seu desenvolvimento cognitivo e à sua interação com o meio social.

**Pergunta 6: Qual a importância das adaptações curriculares dos conteúdos dentro do processo de ensino-aprendizagem dos alunos DI?**

**P(A):** *“É importante a inclusão desses alunos. Também as modificações que acontece para adequar às necessidades de cada um, as adequações de conteúdos, entre outros.”*

**P(B):** *“Os materiais adequados para este tipo de ensino ajudam os mesmos no ensino aprendido.”*

**P(C):** *“É importante para incluir o mesmo no processo de ensino-aprendizagem.”*

**P(D):** *“A adaptação dos conteúdos é importante para nivelar e trazer a equidade de todos em sala. Com essas adaptações, o estudante irá se sentir participativo e, desta forma, vai agregar um crescimento educacional mesmo que lento.”*

Observa-se que os professores consideram as adaptações do currículo para os alunos com deficiência intelectual uma ferramenta importante na sala de aula, como diz uma das professoras: “simplificar o mesmo conteúdo dado aos alunos de forma que ele possa compreender”, assim, facilitará a realização do trabalho com os mesmos. De acordo com Carvalho (2010), as adaptações curriculares se referem às modificações realizadas pelos professores, bem como às suas estratégias de ensino, organizadas segundo as necessidades de cada estudante. Sendo assim, o professor tem liberdade para adaptar e flexibilizar o currículo desde que esteja vinculado ao projeto pedagógico da escola.

**Pergunta 7: Quais os resultados você tem tido com alunos DI através da adaptação curricular na sala de aula?**

**P(A):** Não respondeu.

**P(B):** *“Eu acho que ainda falta muito para chegarmos num ensino de qualidade na sala de aula, pois os recursos são poucos.”*

**P(C):** *“Até o momento nenhum, mas continuo adaptando e mudando de estratégias, até acertar e atender melhor à necessidade dele.”*

**P(D):** *“Na maioria das vezes, o processo é lento, mas gratificante. Nossos estudantes, pouco a pouco, inicia o processo de escrita ou leitura ou, até mesmo, a socialização vem sendo premeditada com o apoio da família. São pequenos avanços, mas, para nós e os familiares, são passos importantes na inclusão.”*

Os resultados não são animadores, conforme se observa, contudo os professores têm força de vontade naquilo que desejam para seus alunos, uma vez que o processo de aprendizagem dos mesmos é lento, e precisam continuar incentivando-os. Dessarte, é importante que o professor se aproprie de várias alternativas para despertar o interesse dos deles no que se refere à realização das atividades, ou seja, adaptá-las segundo a realidade do alunado.

Minetto (2008) destaca a relevância de toda organização de estratégias educativas que ajudem, facilitem e promovam a aprendizagem do aluno por meio da flexibilização do currículo, independente da dimensão. Portanto, o docente precisa planejar uma atividade a partir da necessidade de aprendizagem de cada um, tendo em vista que há formas individuais de aprender, e uma atividade não pode ser igual para todos, o que requer uma adaptação desse conteúdo.

***Pergunta 8: De que forma as adaptações do currículo escolar torna possível para atender às dificuldades dos alunos com deficiência intelectual?***

**P(A):** *“Esse processo passa atender às necessidades dos alunos DI da escola. Essas adaptações são as modificações que devem acontecer para oferecer melhores condições necessárias para possível aprendizagem destes alunos.”*

**P(B):** *“As adaptações ajudam na compreensão dos conteúdos de forma que os alunos são motivados ao aprendizado.”*

**P(C):** *“Quando as adaptações são realizadas de forma a atender à necessidade individual do aluno, pois nem sempre a mesma forma de adaptação para um funciona para outro. Então, antes da adaptação, é importante conhecer as necessidades, para, então, adaptar o currículo, assim, será possível atender às dificuldades.”*

**P(D):** *“As adaptações vêm demonstrando vitais para o crescimento pedagógico dos nossos estudantes. Com as adaptações, é possível construir um processo de alfabetização e participação qualitativa e nem tanto quantitativa, o importante é respeitar o tempo de todos e com cautela.”*

Entende-se que os professores estão tentando adequar os conteúdos à realidade dos estudantes com deficiência intelectual e, para isso, precisam, antes, conhecer quais são as dificuldades apresentadas por eles. Somente dessa maneira, poderão elaborar atividades diferenciadas, pois, como disse uma das professoras, nem sempre a mesma forma de adaptação para um aluno funciona para outro. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1998) afirmam que tais adaptações se realizam consoante as necessidades de cada aluno, podendo ser dispensadas e aplicadas de forma reduzida, ou, ainda, em alguns casos, de forma mais intensiva, dependendo sempre das particularidades identificadas. Desse modo,

o currículo é uma ferramenta extremamente útil na sala de aula, cujas alterações podem acontecer em favor do aluno com deficiência e do seu desenvolvimento na aprendizagem.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi apresentado neste artigo, no que se refere ao trabalho do professor, observou-se que, mesmo com todas as garantias da legislação, é comum o docente da sala de ensino regular encontrar dificuldades no que tange à adaptação curricular para alunos com deficiência intelectual. Essa situação ocorre, muitas vezes, devido aos obstáculos com que se depara no desenvolvimento de um trabalho didático flexível e propício às necessidades e particularidades dos alunos em sala de aula, além das adaptações avaliativas metodológicas de ensino e aprendizagem que também necessitam de atenção e estudo. Contudo, foi possível compreender que as adaptações curriculares podem fazer a diferença na vida do aluno com deficiência intelectual na sala de ensino regular.

No entanto, o maior problema esteja talvez na carência de formação dos professores para atuarem na área da educação especial, visto que as capacitações, em geral, são muito superficiais no tocante à prática essencial para um trabalho de qualidade voltado aos alunos com DI na sala de ensino regular. Sendo assim, o professor precisa se adequar aos discentes trabalhando com atividades diferenciadas, segundo as exigências e realidade destes.

Portanto, chega-se à conclusão de que a adaptação do currículo para alunos com deficiência intelectual requer modificações e flexibilizações da metodologia aplicada na sala de aula regular, de maneira a corresponder aos mesmos de acordo com as suas dificuldades, haja vista ser fundamental para se construir um processo de alfabetização para esses discentes.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA JÚNIOR, C. B. A. **O psicopedagogo na Educação Especial**. Estação Científica (UNIFAP), v. 2, 2012.

ARANHA, M. S. F. **Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência**. Revista do Ministério Público do Trabalho, XI, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEESP, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Lei nº 9.394/96. **Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional**. 1996.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre, 2010.

DOCKRELL, J. M. C. Shane, J. **Crianças com dificuldades de aprendizagem: uma abordagem cognitiva**. Trad. Negrera. A. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GARGHETTI, MEDEIROS, NUEMBERG, Franciane Cristine, José Gonçalves, Adriano Henrique. **Breve história da deficiência intelectual**, 2013. [internet] Disponível em: [doczz.com.br/doc/608107/breve-história-da-deficiência-intelectual](http://doczz.com.br/doc/608107/breve-história-da-deficiência-intelectual). Acesso em: 28 out. 2020.

MANUAL diagnóstico e estatístico de transtornos mentais [recurso eletrônico]: DSM-5 / [American Psychiatric Association; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento ... et al.]. 5. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: <http://www.niip.com.br/wp-content/uploads/2018/06/Manual-Diagnostico-e-Estatistico-de-Transtornos-Mentais-DSM-5-1-pdf>. Acesso em: 28 out. 2020.

MINETTO, Maria de Fátima. **Currículo na Educação Inclusiva: entendendo esse desafio**. Curitiba: IBPEX, 2008.

OLIVEIRA, Luiz Carlos Carvalho. **Pesquisa e prática educacional: material de apoio pedagógico ao curso de Licenciatura Plena em Pedagogia do NEAD/UESPI**, 2014.

OS DESAFIOS da Escola Pública Paraense na Perspectiva do Professor – PDE: Produções Didáticas-Pedagógicas. Volume II. Paraná: Governo do Estado, Secretaria de Educação: 2013.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1998.

PIAGET, J. **Psicologia e pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense Universitário, 1973.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. São Paulo: Cortez, 1995.

# **COMPREENDENDO O PROCESSO DE INCLUSÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA FÍSICA NA UNIDADE INTEGRADA PROFESSOR OLIVEIRA ROMA NO MUNICÍPIO DE CHAPADINHA-MA**

Julia da Silva Correia

## **RESUMO**

A inclusão de alunos com deficiência tem sido amplamente discutida no âmbito educacional, tendo em vista a garantia do princípio de assegurar o acesso e a permanência desse público. O presente artigo teve como objetivo a análise do processo de inclusão de alunos com deficiência física, sob o ponto de vista de professores que lecionam na rede regular de ensino da Unidade Integrada Professor Oliveira Roma, localizada no município de Chapadinha-MA. O trabalho foi realizado a partir de levantamento bibliográfico e pesquisa de campo, com a utilização de questionário semiestruturado com dois profissionais que atuam na instituição de ensino. Os dados obtidos permitiram inferir que a escola-alvo da pesquisa atende aos aspectos básicos para atendimento de alunos com deficiência física, especialmente no que diz respeito à adaptação da estrutura arquitetônica, em contrapartida no que se refere à afirmação e segurança sobre as práticas metodológicas para a promoção de uma inclusão educacional, haja vista que os professores não se sentem capacitados para o recebimento desses alunos, mesmo conhecendo a importância da inclusão. Esse fato aponta uma necessidade de maior reflexão e investimento tanto na formação inicial do professor quanto no processo de formação continuada, pois tal direito se configura na premissa de que esse profissional deve ter uma educação pautada em um processo de qualidade.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Deficiência física. Dificuldades. Acessibilidade.

## **ABSTRACT**

The inclusion of students with disabilities has been widely discussed in the educational field, in order to ensure the principle of ensuring access to and permanence of this public. This article aimed to analyze the process of inclusion of students with physical disabilities, from the point of view of teachers who teach in the regular school system of

the Unidade Integrada Professor Oliveira Roma, located in the city of Chapadinha-MA. The work was carried out from a bibliographic survey and field research, using a semi-structured questionnaire with 02 professionals working in the educational institution. The data obtained allowed us to infer that the target school of the research meets the basic aspects for the care of students with physical disabilities, especially with regard to the adaptation of the architectural structure, on the other hand with regard to the statement and security about methodological practices to promote an educational inclusion, teachers do not feel qualified to receive these students, even knowing the importance of including students with disabilities. This fact points to a need for greater reflection and investment both in the initial training of teachers and in the process of continuing education, because this right is configured in the premise that the educator has a training based on quality training.

Keywords: Inclusive education. Physical disability. Difficulties. Accessibility.

## 1 INTRODUÇÃO

A inclusão educacional se estabelece como um princípio que intenciona a aceitação das singularidades, a valorização de cada indivíduo, bem como a aprendizagem de forma colaborativa e o convívio com as diferenças. Contudo, apesar dos inúmeros dispositivos legais que asseguram esse direito às pessoas com deficiência no país, a temática ainda é complexa para muitas instituições de ensino públicas e privadas no Brasil.

A inclusão de pessoas com deficiência física no ensino regular ainda é envolta de grandes desafios para o sistema educacional, em especial, para os professores. Essas dificuldades perpassam desde a compreensão das necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial até a forma de lidar com a diversidade existente em sala de aula e de estabelecer práticas pedagógicas para uma turma heterogênea.

Diante do exposto, surgiram os seguintes questionamentos para investigação deste estudo: como acontece a inclusão dos alunos com deficiência física na escola Unidade Integrada Professor Oliveira Roma? e será que os professores encontram dificuldades no processo de inclusão educacional desses alunos?

Dessa forma, esta pesquisa está vinculada à linha de pesquisa “Práticas educativas e de prevenção: processos e problemas”, pois visou inferir sobre as práticas



educativas norteadas pela complexidade do acesso, acessibilidade, permanência e atuação das pessoas com deficiência presentes no contexto da escola lócus da pesquisa. Tal investigação se baseou nas práticas que colaboram para a promoção tanto da garantia da permanência quanto da garantia do suporte curricular dos alunos com deficiência física da mesma equivalência do alunado da turma regular, tendo em vista o não comprometimento cognitivo (pelo menos não diagnosticado nesse caso específico) dos alunos com deficiência física da instituição em questão.

Ressalta-se que este estudo teve como objetivo principal analisar como ocorre o processo de inclusão dos alunos com deficiência física, sob o ponto de vista dos docentes que lecionam na rede regular de ensino da escola Unidade Integrada Professor Oliveira Roma, pertencente à rede pública do município de Chapadinha- MA. Os objetivos específicos abrangem: averiguar se há ou não dificuldades enfrentadas no processo de inclusão educacional de alunos com deficiência física no ensino regular; verificar se a escola apresenta acessibilidade arquitetônica para atender alunos com deficiência física; conhecer os desafios enfrentados pelos professores para incluir alunos com deficiência física no âmbito escolar e identificar possíveis sugestões e orientações dos professores para que a inclusão de pessoas com deficiência física aconteça de forma eficiente e eficaz.

Espera-se que este estudo amplie a produção de conhecimento na área da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva para a compreensão dos desafios do processo inclusivo dos alunos com deficiência física na classe comum.

## **2 MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL**

Durante muito tempo, os indivíduos com deficiência foram segregados do processo de escolarização. Entretanto, a partir da perspectiva da inclusão, a Educação Especial começou a ser configurada e organizada como um serviço complementar ou suplementar do ensino comum, e não como um sistema educacional paralelo.

A Educação especial, hoje, é uma modalidade de ensino que garante o atendimento de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades. (BRASIL, 2008, p. 46). De acordo com a LDB, Lei nº 9394/96, em seu capítulo V, a oferta da Educação Especial deve ser assegurada em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino (BRASIL, 1996).

Existem vários dispositivos legais que afirmam a importância da inclusão no Brasil, como as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento

Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, regulamentadas, inicialmente, pelo Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Tais diretrizes discorriam sobre o público-alvo do AEE, bem como sobre os certames referentes ao financiamento, institucionalização, formação e atribuição do professor do Atendimento Educacional Especializado, no qual é enfatizada a necessidade da formação específica inicial ou continuada para o exercício da docência desse público. (BRASIL, 2008).

Em novembro de 2011, foi revogado o Decreto nº 6.571, de 2008, por meio do Decreto nº 7.611, o qual “dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências”. (BRASIL, 2011). Diante desse cenário com perspectivas de mudanças que sejam reconhecidas e que atendam às necessidades especiais de alunos com deficiência, garantindo o cumprimento do acesso à educação de qualidade e de forma ampla e igualitária, a Constituição Federal, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que concebeu novas preeminências sobre o atendimento à pessoa com deficiência e também reforçou algumas já existentes.

De forma geral, a LBI (BRASIL, 2015) visa garantir o exercício dos direitos igualitários à pessoa com deficiência, promovendo, assim, de forma efetiva, sua inclusão social e sua cidadania. Quanto ao direito à educação, a Lei nº 13.146, de 2015, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, em seu capítulo IV (art. 27), que trata sobre o cumprimento do mesmo, destaca que a importância da garantia à educação igualitária para a pessoa com deficiência parte da premissa de que:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015)

Dessa forma, fica assegurado que todos os indivíduos com deficiência devem ter atendimentos conforme suas especificidades em instituições de ensino, sejam públicas ou privadas.

### **3 EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: AVANÇOS E DESAFIOS**

A educação inclusiva brasileira avançou muito nos últimos anos com a implementação de políticas públicas educacionais. Contudo, ainda existem muitos

desafios no processo de inclusão das pessoas público-alvo da educação especial. Muitos indivíduos com deficiência sofrem preconceito e dificuldades de aceitação nas escolas de ensino regular, sendo considerados incapazes por apresentarem, muitas vezes, limitações sensoriais e cognitivas.

Apesar do avanço da legislação e das políticas de educação inclusiva, bem como das discussões realizadas no âmbito acadêmico, a realidade é que a escola brasileira ainda está se preparando para receber e trabalhar efetivamente com o alunado da educação especial. Nem sempre o profissional da educação tem, em sua trajetória acadêmica, uma formação vinculada aos conhecimentos dessa modalidade de ensino, o que dificulta a efetivação do processo de inclusão de alunos com deficiência.

Entretanto, não basta apenas exigir formação constante e busca de metodologias ativas para atender esse público se não existem ações que facilitem o acesso e a permanência do alunado com deficiência no ensino regular, pois o mesmo precisa receber condições que perpassam apenas a acessibilidade. Corroborando essa ideia, Jesus e Efiggen (2012) ressaltam a necessidade de compreensão sobre o quanto a formação docente qualificada influencia, mas essa por si só não resolve tudo, exigindo que haja uma reflexão sobre aspectos maiores que caracterizam os sistemas de ensino e as circunstâncias do trabalho docente.

Em um estudo sobre as intenções e conceitos acerca da perspectiva de atuação do professor em suas práticas e lugar de atuação, Miranda e Filho (2012) buscaram associar aspectos de relação e complementariedade entre inclusão social e educacional, tendo como temática norteadora: práticas, formação e lugares. Os autores destacam que é necessário que haja uma ampla discussão no que tange às questões e posicionamentos referentes à importância de uma formação docente voltada para práticas inclusivas, destacando estas como primordiais para manter uma garantia do direito de acessibilidade e acesso em seu aspecto mais completo, em qualquer lugar em que aconteçam. Em síntese, que o professor possa ter autonomia e domínio; que o direito ao aprendizado e respeito, independente da estrutura de composição de qualquer ambiente, seja efetivo, relacionando, desse modo, a formação profissional com a potencialização do aprendizado baseado na vivência, nesse processo de mediação entre professor e aluno.

O paradigma da inclusão de alunos com deficiência requer uma reestruturação dos sistemas de ensino, tendo como bases, para tal acontecimento, a qualificação e especialização constante dos professores, perpassando pela necessidade de adequação e organização escolar, como o Projeto Político Pedagógico (PPP), o Plano de Ação (PA) e o Regimento Interno, todos esses representam pontos de referência da definição de prática escolar. (BRASIL, 2003).

Autores como Batista e Mantoan (2007), Fávero (2007), Oliveira e Leite (2007) defendem o desmembramento de práticas pedagógicas que são baseadas em uma forma maquinal e automática. No entanto, tais buscas devem ser atribuídas tanto ao público do ensino regular quanto ao da educação especial, preferencialmente, em uma conexão de ambas, respeitando o tempo de cada aluno e aplicando técnicas que atendam às necessidades educacionais dos estudantes. Nesse aspecto, convém destacar, aqui, a fala de Nóvoa (1995, p. 25), na qual ressalta que a formação:

Não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência [...]. Práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores.

Dentre os marcos legais que se referem à garantia de implementação de políticas que garantem a complementação do currículo docente com a inclusão e a formação de professores, é importante se reafirmar, com base na Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNs), que:

A Educação Básica deve ser inclusiva, no sentido de atender a uma política de integração dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns dos sistemas de ensino. Isso exige que a formação dos professores das diferentes etapas da Educação Básica inclua conhecimentos relativos à educação desses alunos. (BRASIL, 2001, p. 25-26)

Nesse sentido, é indispensável que haja investimento na formação inicial e continuada de professores sobre os fundamentos e métodos da educação especial, a fim de lhes garantir práticas pedagógicas cada vez mais inclusivas.

#### **4 A IMPORTÂNCIA DA ACESSIBILIDADE PARA GARANTIR O ACESSO E PERMANÊNCIA DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA FÍSICA NA ESCOLA**

Sabe-se que a deficiência física pode comprometer a mobilidade das pessoas, por isso a sociedade deve garantir os direitos desses indivíduos, especialmente, no que concerne à acessibilidade. Segundo o Decreto nº 5.296/2004, a deficiência física é definida como sendo uma:

Alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia,

tetraparesia, triplegia, triparisia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções. (BRASIL, 2004).

A pessoa com deficiência física tem como principal característica a redução da capacidade de mobilidade, pois ela pode adquirir vários tipos de limitações motoras. Por esse motivo, é necessário garantir que seus direitos sejam assegurados em todos os espaços, especialmente, no âmbito escolar, para que sua aprendizagem ocorra de forma satisfatória.

Pode-se inferir que existem diversos dispositivos legais que garantem às pessoas com deficiência física e/ou mobilidade reduzida o direito de transitarem em ambientes acessíveis. Partindo desse pressuposto, a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), que trata de acessibilidade (NBR 9050:2020), prevê normas sobre a garantia de acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Nesse documento, regras e conceitos que permitem uma melhor compreensão e concretização da inclusão social das pessoas com deficiência são apresentados, possibilitando, desse modo, uma melhor compreensão acerca das adequações que precisam ser feitas tanto nos espaços quanto nos equipamentos urbanos. Além disso, que essas adaptações estejam de acordo para a garantia de efetivas e completas condições de acessibilidade, independentemente de idade ou grau de mobilidade. Logo, as escolas também se encaixam na aplicação dessas regras.

A educação de qualidade é um direito de cada indivíduo e dever da família e do Estado, segundo a Constituição Federal (BRASIL, 1988). Nesse sentido, promover a acessibilidade, permanência e aprendizagem do aluno com deficiência física no ambiente escolar é uma questão de direitos humanos.

Para que haja de fato a promoção da inclusão de discentes com deficiência na escola, é muito importante que barreiras sejam eliminadas, a fim de garantir a acessibilidade em sua essência. A LBI, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, define barreiras como:

Qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros. (BRASIL, 2015).

Quando se fala em garantia de acesso e acessibilidade de alunos com deficiência, não se pode deixar de frisar em que aspectos esta pode se configurar como, realmente, de qualidade, pois muito se discute, atualmente, sobre qualidade

acadêmica dentro da concepção de que classes mais homogêneas “teoricamente” tendem a alcançar elevados níveis de qualidade com maior rapidez, mesmo esse sendo um pensamento retrógrado.

Nesse sentido, em seu trabalho sobre qualidade e educação inclusiva, Giroto *et al* (2012, p. 27) ressaltam que não se pode visar a uma educação inclusiva de qualidade sem valorizar a percepção da diferença como de extrema relevância para o aprimoramento não só do processo de aprendizagem, mas da construção de identidade do cidadão que valoriza e respeita a diversidade e singularidade de cada indivíduo, seja este com deficiência ou não.

## 5 METODOLOGIA

Para o presente estudo, foi utilizada uma abordagem qualitativa, considerando a valorização dos processos e seus significados dentro do foco da mesma. Objetivou-se fazer uma aferição sobre os diferentes aspectos em relação às dificuldades no processo de inclusão educacional. Essa abordagem seguiu orientações específicas baseadas nas respostas do questionário aplicado com os professores da escola Unidade Integrada Professor Oliveira Roma, no município de Chapadinha-MA. De acordo com Triviños (1993, p. 26), uma abordagem qualitativa se propõe analisar dados em um contexto específico, permitindo, assim, uma maior reflexão sobre determinada problemática.

Para o processo de investigação dos dados, foi realizada uma análise descritiva, e, por meio dela, foram diagnosticadas e organizadas as respostas dos participantes, a fim de se obter uma melhor compreensão do caso.

No que tange à coleta de dados, foram aplicados questionários semiestruturados; em algumas questões, os professores tinham a possibilidade de escolher mais de uma alternativa de resposta. Ressalta-se que os dados das perguntas objetivas foram organizados em tabelas, e os relatos (quando houve), por sua vez, foram apresentados de forma discursiva. Além disso, salienta-se que todos os participantes foram convidados a assinar a autorização com o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE).

É importante mencionar que a escola lócus da pesquisa conta com um total de 14 professores que atendem, no ensino regular, alunos do 6° ao 9° ano, nos turnos matutino e vespertino, e tem 07 alunos com deficiência (física e intelectual).

O objetivo inicial era realizar a aplicação dos questionários com todos os professores da escola em questão, mas devido à pandemia, optou-se pela aplicação

do questionário com 01 professora e com o gestor da escola. O anonimato dos participantes será mantido, por isso, ao longo da pesquisa, o gestor será denominado de “A”, e a professora, de “B”.

## 6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

### 6.1 Perfil dos professores participantes da pesquisa

A primeira questão do questionário visou conhecer o perfil profissional dos participantes que trabalham na Unidade Integrada Professor Oliveira Roma, escola em que foi realizada a pesquisa de campo. Com relação a essa questão, as respostas estão transcritas na tabela 1. Participaram da pesquisa o gestor (participante A) e uma professora (participante B).

Tabela 1 - Perfil profissional dos participantes

Identificação	Participante B	Participante A
Formação acadêmica	Ciências Biológicas	Letras-Português, Inglês e Literatura
Pós-graduação	Educação Ambiental	Gramática Aplicada
Tempo de atuação docente	05 anos	19 anos
Tempo de experiência com alunos com deficiência no ensino regular	02 anos	Não houve resposta
Ministra ou ministrou aulas para alunos com deficiência	Deficiência física e deficiência intelectual	Deficiência física, deficiência visual e deficiência intelectual

Fonte: Elaboração própria

### 6.2 A percepção dos professores sobre a experiência e o exercício da docência

Os participantes “A e B”, quando questionados sobre a concepção a respeito da inclusão de alunos com deficiência na sala de aula comum, especialmente, na instituição de ensino na qual trabalham, foram unânimes ao responderem que acham a

inclusão importante. O participante “A” descreveu que a acha válida, pois, em sua visão, a mesma *“proporciona uma qualidade de vida melhor para esse tipo de alunado, uma vez que, na maioria das vezes, faz com que esse aluno se sinta ‘capaz’, tanto como qualquer outra pessoa tida como ‘normal’.* Sabemos que são muitos os desafios, mas nós, da Unidade Integrada Professor Oliveira Roma, fazemos o possível para que esses alunos se sintam parte da escola, não só dentro da sala de aula, como fora dela”.

De fato, o cumprimento das leis que garantem a inclusão do alunado com deficiência nas salas de aula de ensino regular promoveu um grande avanço no aspecto da mudança de uma visão na qual pessoas com deficiência deviam viver isoladas não somente da vida acadêmica, mas também da vida social. Além do conhecimento sobre o cumprimento dessas leis, toda a escola deve estar ciente da importância da internalização desse direito, mas isso não significa que todos os envolvidos estejam seguros e confiantes do sucesso de tais avanços, uma vez que, na maioria das vezes, a insegurança é o que mais aflige esses profissionais. Segundo Konkel *et al* (2015), o entendimento sobre as limitações dos alunos com deficiência é um processo que ainda está em constituição pelo docente. As lacunas no processo de formação acabam por gerar dúvidas em torno das práticas pedagógicas adotadas pelo mesmo, e, sobre isso, os autores destacam que:

(...) professores tem demonstrado insegurança na administração dos conteúdos em sala de aula, ou seja, na transposição didática e na adaptação dos recursos que proporcionem a acessibilidade destes sujeitos aos conteúdos, considerando suas limitações e necessidades. O despreparo ou desconhecimento dos professores tem estigmatizado a pessoa com deficiência, camuflando suas potencialidades para aprender (KONKEL *et al.*, 2015).

Corroborando a temática, tais características também já haviam sido observadas por Castro (2002). Em um estudo realizado em uma escola municipal em Santa Maria/RS, o autor pôde constatar que, apesar dos professores conhecerem e valorizarem a importância da inclusão de alunos com deficiência, os mesmos não se sentiam capacitados para recebê-los.

Indagou-se, ainda, se o PPP da escola é pautado na inclusão. Ambos os participantes disseram que sim, contudo não citaram como ocorre o processo de implementação da mesma na instituição de ensino. Para Libâneo (2012, p. 470), o PPP “é um documento que propõe uma direção política e pedagógica ao trabalho escolar, formula metas, prevê ações, institui procedimentos e instrumentos de ação. Tendo em vista que o processo de inclusão educacional começa pelo PPP, o mesmo funciona como a organização do trabalho na escola como um todo.



Pode-se inferir aqui a importância desse documento para a concretização da inclusão e, ainda, que ele pode se legitimar com um conceito específico, assumindo característica de se efetivar uma:

[...] busca de construção da identidade, da organização e da gestão do trabalho de cada instituição educativa. O projeto reconhece e legitima a instituição educativa como histórica e socialmente situada, constituída por sujeitos culturais, que se propõem a desenvolver uma ação educativa a partir de uma unidade de propósitos. Assim, são compartilhados desejos, crenças, valores, concepções, que definem os princípios da ação pedagógica e vão delineando, em um processo de avaliação contínua e marcado pela provisoriedade, suas vetas, seus objetivos, suas formas de organização e suas ações (FARIA; DIAS, 2007, p. 20).

No que concerne à questão que propunha analisar se eles tinham conhecimentos a respeito da legislação que normatiza a educação especial no Brasil e no Maranhão, os dois participantes responderam que conhecem superficialmente. Quanto a essa questão, é importante salientar que a Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva sofreu alteração recentemente, e os docentes e gestores das escolas públicas precisam se apropriar dos dispositivos legais que regulamentam a educação brasileira, a fim de garantir aos educandos com e sem deficiência um ensino dentro dos princípios legais.

Outra questão levantada foi se a experiência diária possibilita ao professor encontrar as práticas pedagógicas mais adequadas para atender às necessidades dos alunos com deficiência física. Ambos os profissionais disseram que sim. Mas vale ressaltar a transcrição do participante “A”, que enfatiza que: *“É através da prática diária que vamos nos adaptando às dificuldades de cada aluno, o que nos possibilita buscar novas formas de ensinar.”*

Diante dessa resposta, pode-se dizer que as práticas pedagógicas são adequadas de acordo com a necessidade do alunado. Para Araújo e Linhares (2014, p. 2), “[...] lidar com a inclusão é um desafio de criatividade e interesse por parte dos professores e dos envolvidos em resgatar os valores da boa prática: ensinar com dedicação e qualidade, buscando a verdadeira importância de ser o gestor da sabedoria”. Nesse sentido, o educador precisa desenvolver estratégias de ensino que eliminem barreiras e promovam a aprendizagem dos alunos. De acordo com Gatti (2010), é importante que o profissional vá agregando conhecimentos e experiências considerados de valor para sua atuação, pensamento corroborado por Saviani (2011), que afirma que, por certo, a formação de professores só se completa com o efetivo preparo didático-pedagógico.

Na quinta pergunta, buscou-se a identificação das práticas pedagógicas utilizadas pelos professores para o atendimento das especificidades dos alunos com

deficiência física na sala de aula comum. Os participantes tiveram a opção de marcar mais de uma alternativa. O participante “A” respondeu que, além de trabalhar práticas que atendam às particularidades de todos os alunos sem exceção, utiliza recursos didáticos e realiza adequações e/ou flexibilizações nas avaliações dos estudantes com deficiência. O participante “B”, por sua vez, respondeu que tenta elaborar um plano de ensino individualizado para o discente com deficiência e que, também, realiza adequações nas avaliações dos alunos com deficiência.

A respeito dessa questão, fica claro que os participantes da pesquisa se preocupam em elaborar estratégias de ensino que possibilitam aos educandos com deficiência física acessibilidade curricular, ao realizarem flexibilizações avaliativas e adequações no planejamento e na metodologia de ensino. Para Pomar *et al.* (2009), quando se trata das práticas adotadas para uma efetiva formação docente para a educação inclusiva, o professor deve se apropriar dos grupos de conteúdos voltados ao caráter reflexivo, comportamental e atitudinal (valendo-se, aqui, de competências sociais e relacionais) e conteúdos de caráter teórico e metodológico centrados na diferenciação e especialização na visão inclusiva, promovendo, dessa maneira, práticas pedagógicas pautadas na criatividade e flexibilidade, inovando-se constante e permanentemente.

Na sexta questão, os profissionais descreveram algumas dificuldades encontradas para a inclusão efetiva de alunos com deficiência física na escola *locus* da pesquisa. O participante “A” disse que a falta de participação e acompanhamento da família na escola dificulta bastante o desenvolvimento cognitivo dos alunos com deficiência, pois, para ele, tal característica faz com que o aluno não se sinta valorizado e capaz de aprender. Mesmo sabendo que a inclusão acadêmica não garante totalmente a inclusão social, pode-se contar que, como parte do processo, a participação da família, com efeito, é um dos fatores mais importantes que influenciam no sucesso do processo de inclusão e de desenvolvimento do aluno com deficiência na escola e na sociedade em geral. Em contrapartida, o participante “B” respondeu que gostaria de ter mais conhecimento sobre as práticas adequadas para, de fato, conseguir sempre incluir os alunos com deficiência em todas as atividades da turma regular, sem maiores problemas, ou seja, sente falta de uma formação adequada para tal.

Os professores relataram em suas respostas a ausência da participação da família e dificuldade de aprendizagem e de práticas pedagógicas como sendo os principais problemas enfrentados pela escola para a inclusão de alunos com deficiência física. No entanto, é importante mencionar que o educando com deficiência física, geralmente, não tem comprometimento cognitivo. As barreiras atitudinais e

arquitetônicas são, sem dúvidas, extremamente excludentes e podem dificultar a permanência desses indivíduos no âmbito escolar, impedindo, assim, a efetivação da inclusão.

A sétima pergunta buscou investigar sobre o que os profissionais consideravam que deveria ser feito para que a inclusão de alunos com deficiência física pudesse ser uma realidade na instituição de ensino na qual trabalhavam. Tanto o participante A quanto o B disseram que seria mais produtivo se, junto ao aluno com deficiência, houvesse um profissional especializado na sala de aula, tendo em vista que as classes comuns das escolas públicas, especialmente, as municipais, são lotadas, o que impossibilita um atendimento adequado e eficiente por parte dos educadores.

Incluir não é uma tarefa fácil. Por isso, fazem-se necessárias adequações, ajustes e, principalmente, a garantia do suporte necessário (formação, materiais e apoio pedagógico) ao professor para que a inclusão seja possível.

De acordo com Louzada e Martins (2016), embora haja várias dificuldades no processo de inclusão dos estudantes com deficiência no ensino regular, a falta de procedimentos institucionais para garantir o reconhecimento e a valorização destes como parte do corpo escolar ainda é um dos maiores problemas que a escola enfrenta. Ratificando essas afirmações, Jesus e Effigen (2012, p. 20) defendem que, realmente, existe uma elevada e urgente necessidade de maior investimento tanto na formação inicial do professor quanto também no processo de formação continuada, pois tal direito se configura na premissa de que o educador deve ter uma formação pautada em um processo de qualidade, baseada em princípios éticos; que, nela, possam ser consideradas as especificidades de cada aluno dentro de suas diversidades; e, ainda, que essas formações possam atender aos caminhos de aprendizagem de cada indivíduo, propiciando, assim, uma intervenção significativa no processo de aprendizagem desses discentes. Ainda nesse aspecto, Silva *et al.* (2015) ressaltam que, embora o Brasil tenha mostrado grandes avanços no processo de melhoria da formação docente para favorecer uma educação inclusiva de qualidade às pessoas com deficiência, ainda há um impasse muito grande na questão referente à garantia de uma educação de qualidade no país, principalmente, pela escassez de profissionais capazes de lidar com as especificidades de uma inclusão laboral.

Contudo, deve-se levar em consideração que as dificuldades no processo de inclusão não devem ser atreladas somente a lacunas concernentes à formação acadêmica. Nesse sentido, Candeias (2009) destaca que realmente são diversos os desafios enfrentados quando se trata das bases de ligação entre equidade e qualidade da educação inclusiva. Logo, tais características reforçam ainda mais a necessidade de

uma formação acadêmica baseada na abrangência de conhecimentos aprofundados sobre práticas inclusivas que promovam uma inclusão efetiva. Ademais, destacam, dentre os aspectos a serem considerados, que a sensibilidade e os aspectos reflexivos de aceitação devem ser valorizados para que estes sirvam de apoio nesse processo. Essa característica fica evidente na sua fala, na qual o mesmo cita que é imprescindível se ter em mente que:

(...) a reflexão sobre o próprio comportamento é imprescindível para que o(a) professor possa estar preparado em termos pedagógicos e sócio-emocionais para evitar a segregação e a discriminação e transmitir uma atitude positiva e encorajadora de inclusão, tanto na sua sala de aula, como na escola e na própria comunidade. (CANDEIAS, 2009)

Nesse aspecto, uma pesquisa de Faria e Camargo (2018) sobre as emoções docentes e a inclusão escolar indica que, apesar da temática referente aos aspectos reflexivos do processo de inclusão escolar de alunos com deficiência no ensino regular estar em crescente e frequente discussão atualmente, poucos são os trabalhos que abordam os aspectos emocionais dos professores frente à inclusão.

Finalizando o questionário, a oitava questão buscou averiguar se há acessibilidade em todos os espaços, equipamentos e mobiliários da instituição de ensino pesquisada. Os dois profissionais afirmaram que a escola dispõe de todos os espaços, mobiliários e que os equipamentos utilizados possuem acessibilidade, de acordo com os dispositivos legais vigentes.

Nesse sentido, a escola está de acordo com os princípios básicos necessários à legitimação da inclusão educacional. De fato, a garantia da existência da acessibilidade arquitetônica, que parte da premissa da eliminação das barreiras ambientais físicas, torna-se uma importante ferramenta no processo de inclusão educacional de alunos com deficiência física no ensino regular. Dessarte, Machado (2007) ressalta que a acessibilidade é um fator indispensável para que os alunos com deficiência possam estar presentes em todos os espaços de sua escola e realizar todas as atividades educacionais com segurança, conforto e independência, conforme suas capacidades e suas limitações.

## **7 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Como evidenciado, os resultados do estudo confirmaram que, de fato, ainda existe uma grande insegurança dos docentes no que concerne ao acesso e à acessibilidade de alunos com deficiência em escolas de ensino regular. Percebe-se,

na escola estudada, que os professores afirmam haver dificuldades no processo de inclusão desses discentes no ambiente escolar, no entanto os participantes desta pesquisa destacaram que a maior delas está relacionada à aprendizagem deles, embora se saiba que o aluno com deficiência física geralmente, não tem déficit cognitivo, exceto em alguns (caso de paralisia cerebral). Logo, a maior dificuldade deveria estar associada às barreiras arquitetônicas que podem dificultar a locomoção dos estudantes com deficiência física.

Nesse caso, as barreiras que estão impedindo esse alunado de aprender realmente precisam ser eliminadas, evidenciando, aqui, a necessidade de um rompimento das barreiras curriculares, garantindo a esses alunos e aos demais, sejam com deficiência ou não, a garantia de aprendizagem com base na acessibilidade curricular e atitudinal, pois são os obstáculos atitudinais que precisam ser suprimidos não somente no ambiente escolar, mas dentro de qualquer espaço. Em compensação, os professores asseguraram que a escola em que foi realizada a pesquisa dispõe de todos os equipamentos e mobiliários para receber alunos com deficiência física e outros tipos de deficiência, característica que assegura o primeiro passo na garantia do direito à escolarização de qualidade, devendo esta ser completa em todos os sentidos.

Sabe-se que a promoção da inclusão de estudantes com deficiência não é uma tarefa simples e não está vinculada apenas a matriculá-los em uma escola de ensino regular. É necessário promover meios e recursos para atender satisfatoriamente esse público, tendo em vista que o ambiente escolar é, sem dúvidas, uma ferramenta de extrema relevância não só no aspecto da aprendizagem de conteúdos curriculares, mas também de fortalecimento das práticas de convivência social, atribuindo, efetivamente, a importância do respeito às diferenças.

No entanto, preparar a escola arquitetonicamente e matricular esses alunos com deficiência no ensino regular não fecha o ciclo do processo de inclusão. Pensar na formação continuada e no preparo específico dos mediadores de conhecimento dos alunos é de essencial importância nesse processo inclusivo. É comum que os profissionais da educação se sintam despreparados para lidar com a diversidade, haja vista que a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é relativamente recente. Claro que já aconteceram muitos avanços, contudo, infelizmente, muitas instituições de ensino ainda não efetivaram ações que contribuem para a formação de seus professores, embora muitos deles têm se esforçado para acolher e garantir aos educandos com deficiência física uma educação de qualidade.

De fato, a inclusão educacional de alunos com deficiência ainda enfrenta muitas barreiras e tem caminhos para percorrer. Essa nova política escolar deve

ênfatizar as prioridades no processo de educação inclusiva, e, para tanto, precisa-se superar as desigualdades no processo de aprendizagem, ultrapassando as barreiras da permanência e do acesso   escola regular.

## REFERÊNCIAS

ABNT. Associa o Brasileira de Normas Técnicas. NBR 9050:2004: **Acessibilidade a edifica es, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos**. Rio de Janeiro, 2004.

ARAÚJO, P.C.V.; LINHARES, T.C. A inclusão escolar: breve histórico e alguns apontamentos para a prática do professor. *Paidéia r. do cur. de ped. da Fac. de Ci. Hum., Soc. e da Sa .*, Univ. Fumec .Belo Horizonte Ano 11 n. 17 p. 35-59 jul./dez. 2014.

BATISTA, C. A. M.; MANTOAN, M. T. E. Atendimento educacional especializado em deficiência mental. *In: GOMES, A.L. L. et. al. Atendimento educacional especializado: deficiência mental*. Brasília, DF: MEC/ SEESP, 2007. p. 13-42.

BRASIL, Lei n  13.146, de 06 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**.

BRASIL, Lei n  9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educa o Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996.

BRASIL, Decreto n  6.571, de 17 de setembro 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, DF, 18 set. 2008a.

BRASIL; Ministério da Educa o. Secretaria de Educa o Especial. **Política Nacional de Educa o Especial na Perspectiva da Educa o Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL; Ministério da Educa o e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais – adapta es curriculares: estratégias de ensino para a educa o de alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília: SEF: SEESP, 1999b.

BRASIL, Resolução nº. 02/2001. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: CNE, 2001.

BRASIL. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. **Regulamenta as Leis n. 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**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 dez. 2004.

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

CANDEIAS, A.A (coord.). **Educação Inclusiva: concepções e práticas**. Évora: CIEP - Universidade de Évora, 2009.

CASTRO, S. **A representação social de professores de alunos incluídos em rede regular de ensino**. Monografia (Conclusão de curso de especialização em Educação Especial na área da Deficiência Mental) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS, 2002.

CRUZ, G. de C. **Formação continuada de professores de educação física em ambiente escolar inclusivo**. 2005. Tese (Doutorado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade de Campinas, Campinas, 2005.

FARIA, V. L. B.; DIAS, F. R. T. de S. **Currículo na educação infantil: diálogos com os demais elementos da proposta pedagógica**. São Paulo: Scipione, 2007.

FÁVERO, E. A. G. **Educação Especial: tratamento diferenciado que leva a inclusão ou exclusão?** In: FÁVERO, E. A. G.; PANTOJA, L. de M. P.; MANTOAN, M. T. E. **Aspectos legais e orientação pedagógica**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out-dez. 2010.

GIROTO, C. R. M.; POKER, R. B.; OMOTE, S. **As Tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas**. Marília. São Paulo. Oficina Universitária. 2012.

JESUS, D. M.; EFFGEN, A. P. S. Formação docente e práticas pedagógicas: conexões, possibilidades e tensões. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. (org.). **O professor e a educação inclusiva - formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA. 2012, p. 17-24.

KONKEL, E.N.; ANDRADE, C.; KOSVOSKI, D.M.C. **As dificuldades no processo de inclusão educacional no ensino regular: a visão dos professores do ensino fundamental**. EDUCERE: XII Congresso Nacional de Educação. Paraná, 2015.

LIBÂNEO, J. C., OLIVEIRA, J. F., TOSCHI M. S. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo, Cortez, 2012.

LOUZADA, J.C. A.; MARTINS, S. E. S. O. Educação inclusiva: o olhar do professor sobre a prática pedagógica para o aluno com deficiência no ensino fundamental II. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n.esp.2,p.986-999, 2016. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.21723/riaee.v11.esp2.p986-999>. Acesso em: 27 out. 2020.

NEVES; S.P;PRAIS, F.G; SILVEIRA, A.M. Inclusão da pessoa com deficiência no mercado de trabalho em Belo Horizonte, Brasil: cenário e perspectiva. **Ciênc. saúde coletiva [online]**. 2015, v.20, n.8, pp.2549-2558. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1413-81232015208.17802014>. Acesso em: 27 out. 2020.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, A. A. S.; LEITE, L. P. Construção de um sistema educacional inclusivo: um desafio político-pedagógico. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v.15, n. 57, p. 511-524, out./dez. 2007.

POMAR, C. Formação de professores para a escola inclusiva: algumas perspectivas europeias. *In*: CANDEIAS, A. A. (org.), **Educação inclusiva: concepções e práticas**. Évora: CIEP, 2009. p. 62-77.

SAVIANI, D. História, educação e transformação: tendências e perspectivas para a educação pública no Brasil. *In*: LOMBARDI, José Claudinei e Saviani, Dermeval (orgs.). **História, educação e transformação**. Campinas, Autores Associados. 2011.

SILVEIRA, M. R.; ALVES, M. C. L. **Educação Inclusiva: trabalhando a deficiência e o preconceito na escola**. *In*: OLIVEIRA, Sheila Fernandes Pimenta e. (org.). **Educação e Desenvolvimento**. Série Desenvolvimento Regional em Perspectiva. Franca: Uni-FACEF, 2013, v. 1, p. 61-79.



**ENSINO DE MÚSICA AOS EDUCANDOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL:** uma  
revisão sistemática de literatura realizada nos anais da ABEM

Alessandro José de Araujo Freitas

Brasilena Gottschall Pinto Trindade

**RESUMO**

O presente artigo monográfico objetiva apresentar os caminhos para o ensino de Música aos estudantes com deficiência visual, publicados nos anais dos Congressos e dos Encontros da ABEM - 2000 a 2019. Seus objetivos específicos são: refletir sobre a educação e o ensino de música na contemporaneidade; sinalizar o perfil do estudante com deficiência visual; pesquisar sobre o ensino de música desenvolvido a esse perfil de estudantes. Sua metodologia de pesquisa refere-se à abordagem qualitativa, em consonância com o método de Revisão Sistemática de Literatura (RSL), no tocante ao seu procedimento. Na fundamentação teórica, são apontados documentos e autores que versam sobre a legislação, o ensino de música, pessoas com deficiência visual, entre outros subtemas. Ao final, foram encontrados 21 artigos, os quais apontam variadas demandas referentes ao ensino de Música e à Musicografia Braille, desenvolvidas na educação básica, na escola especializada e no ensino superior.

Palavras-chave: Ensino de música. Deficiência visual. Música. Cegueira.

**TEACHING MUSIC TO VISUALLY IMPAIRED STUDENTS:** a systematic review of  
literature performed in the annals of ABEM

**ABSTRACT**

This monographic article aims to present the ways of teaching music developed to students with visual impairments, published in the Annals of Congresses and Meetings of ABEM - 2000 to 2019. Its specific objectives are: to reflect on the education and teaching of music in contemporary times; signal the profile of the visually impaired

student; and research on music education developed for this profile of students. Its research methodology refers to the qualitative approach, in line with the Systematic Literature Review method, with regard to its procedure. In the theoretical foundation, documents and authors are pointed out that deal with legislation, music teaching, visually impaired people, among other sub-themes. At the end, 21 articles were found, which point to various demands regarding Music Education and Braille Musicography, developed - in basic education, in specialized schools and in higher education.

Keywords: Music teaching; Visual impairment; Music and Blindness.

## 1 INTRODUÇÃO

Tendo em vista a necessidade de repensar a educação para solidificar os caminhos do século XXI, cabe refletir sobre a educação, nos contextos especial e inclusivo, aplicada em todas as etapas de escolaridade — educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, ensino superior, entre outros —, assim como em todas as áreas de conhecimento. Assim sendo, debruçamo-nos na nossa área de interesse Arte/Linguagem Música, direcionada aos estudantes com deficiência visual.

Portanto, neste artigo, objetivamos apresentar os caminhos para o ensino de Música aos estudantes com deficiência visual, a partir das publicações nos anais dos Congressos Nacionais e dos Encontros Regionais da ABEM — anos 2000 a 2019. Seus objetivos específicos são: 1. refletir sobre a educação e o ensino de música na contemporaneidade; 2. sinalizar o perfil da pessoa com deficiência visual; 3. pesquisar, nos anais dos Congressos e Encontros da ABEM, sobre o ensino de música desenvolvido a esses educandos.

Esse tema se justifica por estarmos lecionando, há mais de oito anos, a disciplina “Música com Violão” em uma escola pública, em São Luís (MA), que envolve estudantes comuns e estudantes com deficiência visual. Durante a nossa formação acadêmica, não tivemos a oportunidade de estudar acerca do ensino de música desenvolvido a esses atores, portanto sentimos a urgente necessidade de debatermos sobre o tema. Em adição, por cumprir o nosso dever de educador, adequando nossas práticas às determinações legais, principalmente, diante da aprovação do Decreto nº 10.502/2020 – a nova Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (BRASIL, 2020).

Nesse sentido, faz-se necessário realizar pesquisas sobre o ensino de Música às pessoas com esse perfil, para melhor promover as competências educacionais a todos os envolvidos. Ademais, todas as escolas necessitam adequar-se e acolher esses estudantes e, assim, proporcionar competências musicais em igualdade de condições e de oportunidades. A questão problema do artigo é a seguinte: quais são as demandas encontradas nos anais de Congressos/Encontros da ABEM que versam sobre o ensino de música para os estudantes com deficiência visual?

Quanto à nossa metodologia, segue a pesquisa de abordagem qualitativa, em consonância com a pesquisa Revisão Sistemática de Literatura (RSL), no tocante ao seu procedimento. Na fundamentação teórica, destacamos os documentos legais de apoio à educação e à educação especial e inclusiva (BRASIL, 1996, 2015, 2020). Para tal, utilizamos Smith (2008), que aborda a questão da deficiência visual, Trindade (2008), Louro (2012), Tudissaki e Lima (2012) e Sena (2007), que falam sobre música e cegueira.

## **2 A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA E SEU ENSINO DE MÚSICA**

Desde 1990, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos marcou os caminhos da educação especial e inclusiva de todas as pessoas que vivem à margem da sociedade (UNESCO, 1990), sendo um documento propulsor para a construção de caminhos educacionais a serem direcionados no novo século XXI que se despontava. Em seguida, veio a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) para intensificar a atenção àqueles, educacionalmente, excluídos. Essa Declaração apresenta que tão importantes são o apoio e o incentivo governamentais e institucionais na realização de pesquisas relacionadas às áreas de educação especial e inclusiva e objetiva

assegurar que educação especial faça parte de toda discussão que lide com educação para todos em vários foros; • mobilizar o apoio de organizações dos profissionais de ensino em questões relativas ao aprimoramento do treinamento de professores [...]; • estimular a comunidade acadêmica no sentido de fortalecer pesquisa, redes de trabalho e o estabelecimento de centros regionais de informação e documentação [...] (UNESCO, 1994, p. 2).

No Brasil, enfatizamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9.394/96, BRASIL, 1996), documento este que traçou os caminhos legais da educação básica e do ensino superior. Nessa Lei, o componente Arte - composto pelas linguagens Música, Teatro, Artes Visuais e Dança – torna-se obrigatório em todas as etapas de escolaridade da educação básica - art. 26, § 2º e § 6º.

Na LDB, art. 58, a educação especial refere-se à “[...] modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para

educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. No art. 59, é exposto que os sistemas de ensino assegurarão a esses atores: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, além de professores com especialização, entre outros (BRASIL, 1996).

A partir da aprovação dessa Lei, foram apresentados documentos educacionais norteadores, a saber: o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI), os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental I e II (PCNs-EF I e II), os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio (PCNs-EM) (BRASIL, 1997, 1998a, 1998b, 2000) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que sinaliza todos os níveis da educação básica (BRASIL, 2018).

Assim como as outras áreas do conhecimento, o ensino de Arte/Música se faz presente em todos os documentos citados e deve ser inserido no âmbito escolar, de modo a atender a todas as demandas dos estudantes, independentemente, de seus perfis e/ou necessidades educacionais. Corroborando o exposto, Trindade afirma que “o ensino de música deve contemplar, efetivamente, a área de Arte, e esta não pode ficar à margem do contexto da educação geral, seja em classes comuns, em classes especiais, e/ou em classes inclusivas”. Ainda segundo a autora, “a Arte é uma manifestação ou um fenômeno universal, presente em todos nós, desde os primórdios da humanidade, embora ela se apresente mediante variadas e particulares linguagens” (TRINDADE, 2008, p. 32).

Em geral, ao ensino de Música estão vinculadas as atividades práticas aliadas ao ensino de um ou mais instrumentos musicais — a voz, flauta doce, violão, instrumentos de percussão, entre outros. Nas escolas, comumente, podemos considerar, como alguns resultados de práticas musicais, os grupos - coral, instrumental, misto e performáticos.

Quanto à diferença do ensino de Música desenvolvido às pessoas comuns (ou típicas) e àquelas com deficiência visual, de uma forma geral, encontra-se a representação simbólica do registro musical — escrita e leitura. O registro musical em negro é representado mediante sinais gráficos musicais, perceptíveis visualmente. A representação musical utilizada pelas pessoas cegas apresenta-se no formato tátil, representado pelos sinais (cela ou célula) do Sistema de Escrita e Leitura Braille, denominado de Musicografia Braille. Tudissaki e Lima afirmam que “os símbolos táteis presentes nas músicas em notação da Musicografia Braille conseguem demonstrar a maioria dos símbolos musicais [...]”, assim como os símbolos empregados em qualquer partitura musical em negro (TUDISSAKI; LIMA, 2012, p. 952). Essa Musicografia “[...] exige que o transcritor de partitura possua uma boa formação musical, capaz de escrever e entender o que esteja querendo transcrever e mais ainda [...]”, que sinalize à pessoa cega, “[...] uma cópia perfeita da partitura em tinta.” (SENA, 2007, p. 33).

O referido Sistema foi criado em 1825 pelo francês Louis Braille (1809-1852), e sua Musicografia Braille surgiu e foi solidificada logo após, em 1829. Braille, aos seus três anos de idade, sofreu um acidente doméstico na oficina de selaria do seu pai, ficando cego, definitivamente, aos cinco anos de idade (TRINDADE, 2008; TUDISSAKI; LIMA, 2012). Depois, ele foi estudar no Instituto Nacional para Jovens Cegos, em Paris, referência nacional para essa modalidade de ensino (MARQUES, 2007). Mais tarde, a França encontrava-se em tempos de guerra, e Braille, ao ler uma reportagem sobre a criação de um sistema de escrita noturna militar do Capitão Charles Barbier de la Serre, teve logo o interesse em conhecê-lo (TRINDADE, 2008; MOURA, 2020). A partir daí, ele, também apaixonado por música, realizou adaptações representativas variadas desse sistema noturno até chegar ao modelo do seu sistema de escrita e leitura. Após longas tentativas de oficializar sua criação, “em 1829 tornou-se professor oficial de música, matemática, gramática e geografia neste mesmo Instituto” (TUDISSAKI; LIMA, 2012, p. 951).

Ao utilizar a sua Musicografia, o Braille conquista autonomia na leitura e execução de repertório musical, que, antes, só era registrado em negro para o acesso às pessoas videntes. Levando em consideração o contexto pedagógico, o professor de Música que também conhece e implementa a Musicografia Braille em suas aulas aos estudantes cegos contribui para facilitar o ensino-aprendizagem musical, favorecendo, assim, a inclusão desses alunos com os videntes. Para Rocha, “o uso da musicografia por parte dos alunos com deficiência visual possibilita autonomia nos estudos musicais sem depender do auxílio de terceiros”, promovendo, portanto, “independência na leitura de partituras e cifras” e gerando “possibilidade de atuarem como músicos profissionais e participarem de processos seletivos dos cursos de música sendo uma crescente a procura por aulas de música por pessoas com essa deficiência” (ROCHA, 2015, p. 23).

No ensino de Música a essas pessoas, cada sala de aula apresenta situações e necessidades distintas. Muitos professores devem utilizar da criatividade e experiências empíricas, elaborando técnicas e recursos que contribuam para o ensino e aprendizagem de Música para todos. “Cabe ao educador criar os meios que interliguem a sua forma de ensinar ao aprender do aluno”. Assim, “[...] o professor terá que se despir da figura do professor detentor de todo o saber e assumir uma postura de professor-aprendiz.” (ROCHA, 2015, p. 43). Esse ensino deve seguir as orientações pertinentes à representação simbólica musical, recurso e abordagens didáticas, adaptação, entre outros. Para Trindade (2008), devemos criar ferramentas didáticas que possam representar os elementos musicais necessários para uma maior compreensão sobre a música.

### 3 O PERFIL DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Segundo Brasil (2012), os dados da Cartilha do Censo 2010 apresentam que a deficiência visual teve o maior quantitativo do país, afetando 18,6% da população brasileira. Para compreender melhor as definições e classificações da deficiência visual, é importante que se tenha conhecimento do Decreto nº 5.296/2004, ao sinalizar que a cegueira se apresenta com a acuidade visual

[...] 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 60°; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores. (BRASIL, 2004).

Segundo Smith, os profissionais dividem a deficiência visual em baixa visão e cegueira, podendo esta ser adquirida com o tempo ou ser congênita. A autora corrobora evidenciando que a forma como cada pessoa se comporta durante o aprendizado é bem distinta. Para ela, as pessoas com “baixa visão usam-na para aprender, mas suas deficiências visuais interferem no funcionamento diário. Cegueira significa que a pessoa usa o toque e a audição para aprender e não tem um uso funcional da visão.” (SMITH, 2008, p. 332).

Destacamos Louro (2012), a respeito das expectativas equivocadas criadas pela sociedade, considerando uma falácia a questão de que toda pessoa cega possui uma boa audição musical, pois, para alcançar tal competência, muitas pessoas com esse perfil precisam de variados estímulos e treinamentos específicos. “O fazer musical demanda outras habilidades, tais como a coordenação motora, senso rítmico, elevada capacidade de abstração, boa memória, etc. Ou seja, audição aguçada para as coisas do cotidiano é bem diferente de ouvido musical.” (LOURO, 2012, p. 263).

Além das barreiras ocasionadas pela deficiência, existem ainda questões sociais, geradas pelo preconceito e fazendo com que pessoas movidas pela ignorância e ódio discriminem e negligenciem, em pleno século XXI, os direitos das pessoas cegas, haja vista que esse tipo de comportamento não é devidamente citado ao longo da história. (SMITH, 2008).

### 4 METODOLOGIA

Realizamos uma pesquisa qualitativa quanto à sua abordagem, pois se baseia em discussões teóricas, em que o pesquisador apresenta suas próprias

interpretações, oriundas das suas pesquisas, objetivando “estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes.” (GODOY, 1995, p. 21). Quanto aos procedimentos, trata-se de uma Revisão Sistemática de Literatura (RSL), que representa uma “[...] técnica que vem ganhando espaço e despontando em dissertações de mestrado, doutoramento e artigos científicos em atas de congresso e revistas como opção metodológica (BOTTENTUIT JUNIOR; SANTOS, 2014, p. 13). A RSL é um tipo de metodologia que usa a literatura sobre uma temática específica, para responder a uma pergunta anteriormente formulada (SAMPAIO; MACINI, 2007), objetivando responder a uma determinada problemática.

Construímos quatro descritores de buscas (educação musical especial/inclusiva; música e cegueira; música e deficiência visual; Musicografia Braille) a serem considerados na nossa fonte de pesquisa, a saber: anais dos Congressos e Encontros da ABEM 2000 a 2019. Essa Associação “é uma entidade nacional, sem fins lucrativos, fundada em 1991, objetivando congregar profissionais, organizar, sistematizar e sedimentar o pensamento crítico, a pesquisa e a atuação na área da educação musical.” (ABEM, 2020). Ela promove congressos nacionais e encontros regionais (anuais e alternados) desde a sua criação, em 1991, envolvendo estudantes, educadores, pesquisadores, entre outros. A ABEM possui vínculo direto com a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM), com o Fórum Latino Americano de Educação Musical (FLADEM) e com a Sociedade Internacional de Educação Musical (ISME). A seguir, apresentaremos, no quadro 1, a relação dos artigos encontrados, de acordo com o tema e os descritores de buscas por nós sinalizados.

Quadro 1 - Relação dos artigos encontrados

<b>Anais de Congressos Nacionais e Encontros Regionais da ABEM / 2000 a 2019</b>	
<b>Site: <a href="http://abemeducacaomusical.com.br/anais_abem.asp">http://abemeducacaomusical.com.br/anais_abem.asp</a></b>	
<b>Descritores de Buscas:</b> Educação Musical Especial/Inclusiva, Música e Educação Especial, Música e Deficiência Visual, Musicografia Braille	
<b>(Edição/Ano e Título/Autores)</b>	
<b>1</b>	<b>XII ENCONTRO ABEM – 2003. <a href="http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/ABEM_2013_p.pdf">http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/ABEM_2013_p.pdf</a></b> A expressão corporal na atividade de execução musical. <i>Brasilena Pinto Trindade.</i>
<b>2</b>	O sistema Braille e sua musicografia. <i>Brasilena Pinto Trindade.</i>
<b>3</b>	Educação musical inclusiva multirreferencial: um experimento de arte-educação para a criação de um programa de ensino. <i>Brasilena Pinto Trindade</i>

4	<b>XIII ENCONTRO ABEM – 2004.</b> <a href="http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/ABEM_2004.pdf">http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/ABEM_2004.pdf</a> Arte-educação inclusiva: programa de educação musical com Abordagem CLATEC. <i>Brasilena Pinto Trindade.</i>
5	<b>XVII ENCONTRO ABEM – 2008.</b> <a href="http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/anais_2008.pdf">http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/anais_2008.pdf</a> Uma luz no início do túnel: a Musicografia Braille na Escola de Música da UFRN. <i>Danilo Cesar G. de Oliveira.</i>
6	<b>XVIII CONGRESSO ABEM – 2009.</b> <a href="http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/Anais_abem_2009.pdf">http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/Anais_abem_2009.pdf</a> Educação musical e deficiência visual: inclusão escolar de um aluno cego em um curso superior de música. <i>Isaac Samir C. de Melo e Jefferson F. Alves.</i>
7	Musicografia Braille: instrumento de inserção e formação profissional. <i>Ana Paula M. Simão et al.</i>
8	Projeto de extensão música para deficientes visuais: uma experiência na formação inicial do educador musical. <i>Ana Paula M. Simão et al.</i>
9	<b>XIX CONGRESSO ABEM – 2010.</b> <a href="http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/Anais_abemcongresso_2010_parte1.pdf">http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/Anais_abemcongresso_2010_parte1.pdf</a> / <a href="http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/Anais_abemcongresso_2010_parte2.pdf">http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/Anais_abemcongresso_2010_parte2.pdf</a> A inclusão do aluno cego em aulas de música: relatos e observações. <i>Rafael Vanazzi.</i>
10	A intervenção da educação musical no processo de reabilitação do deficiente visual. <i>Paulo Roberto de O. Coutinho.</i>
11	Educação Musical e Deficiência Visual: narrativa fotográfica sobre acessibilidade de um aluno cego na Escola de Música da UFRN. <i>Isaac Samir C. de Melo e Jefferson F. Alves.</i>
12	<b>XXI CONGRESSO ABEM – 2013.</b> <a href="http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/ABEM_2013_p.pdf">http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/ABEM_2013_p.pdf</a> A Flauta de Êmbolo: sua construção e aplicação no ensino de música. <i>Brasilena Pinto Trindade.</i>
13	<b>XXII CONGRESSO ABEM – 2015.</b> <a href="http://abemeducacaomusical.com.br/anais_congresso/v1/index.html">http://abemeducacaomusical.com.br/anais_congresso/v1/index.html</a> Los diferentes formatos de transcripción de la partitura en Braille (Pôster). Adriano C. Giesteira.
14	Aulas de música para pessoas com deficiência visual: Da teoria à prática, desafios e conquistas. <i>Kleybson Soares Costa e Moisés Carneiro Ferreira Júnior.</i>
15	Procesos de decodificación de la partitura braille: los signos de nota y octava. <i>Adriano C. Giesteira.</i>
16	A música e a cegueira: realidade e equívocos. <i>Edibergon Varela Bezerra.</i>
17	O ensino de violino e a deficiência visual: a importância da psicomotricidade. <i>Jéssica de Oliveira Sabino, Lucyanne de Melo Afonso.</i>



18	Educação musical das pessoas com deficiência visual: uma breve revisão de literatura. <i>Edibergon V. Bezerra.</i>
19	O Ensino do Acordeon para Deficiente Visual: superando novos desafios. <i>Claudio N. de Paiva.</i>
20	<b>XXIII CONGRESSO ABEM – 2017. <a href="http://abemeducacaomusical.com.br/anais_congresso/v2/index.html">http://abemeducacaomusical.com.br/anais_congresso/v2/index.html</a></b> Música e deficiência visual: processos de aprendizagem musical. <i>Edibergon V. Bezerra.</i>
21	<b>XXIV CONGRESSO ABEM – 2019. <a href="http://abemeducacaomusical.com.br/anais_congresso/v3/index.html">http://abemeducacaomusical.com.br/anais_congresso/v3/index.html</a></b> Musicografia Braille como recurso para a Compreensão Musical. <i>Vinicius A. Maciel.</i>

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos anais dos congressos da ABEM

Encontramos nos anais dos congressos da ABEM, em: 2003 – três artigos; 2004 – um artigo; 2008 – um artigo; 2009 – três artigos; 2010 – três artigos; 2013 – um artigo; 2015 – sete artigos; 2017 – um artigo; 2019 – um artigo. Portanto, totalizando 21 artigos que versam sobre o ensino de Música e deficiência visual.

## 5 RESULTADOS DOS ARTIGOS ENCONTRADOS

Quanto à metodologia, dos 21 artigos encontrados, 5 se referem a estudo de caso; 8, a relato de experiência; 4, à pesquisa-ação; 3, a estudo bibliográfico; 1 é concernente à revisão de literatura. Dentre eles, 7 estavam em andamento, e 14, finalizados. Quanto às suas demandas, sinalizamos, sempre que possível, os objetivos, a metodologia, os envolvidos/níveis de escolaridade, os espaços físicos/institucionais, os principais resultados, as sugestões, entre outros aspectos (Ver quadro 2).

### Quadro 2 - Artigos sobre o ensino de música para pessoas cegas

**Artigo 1** – Trindade (2003). Estudo de caso (em andamento) que criou e aplicou exercícios musicais com expressão corporal que proporcionassem maior articulação entre os estudantes comuns e estudantes com deficiência visual, considerando técnica e obra musical. Descreveu todo o processo de atuação, contribuiu para uma práxis pedagógica mais atuante, envolvendo professor e todos os perfis de estudantes na promoção de uma educação musical mais inclusiva e criativa, considerando o corpo e a música.

**Artigo 3** – Trindade (2003). Pesquisa-ação (em andamento), objetivando traçar caminhos entrelaçados às variadas atividades da sua Abordagem Musical CLATEC, os conteúdos básicos de Teatro e de Temas Transversais. Foram respondidas a 3 questões sobre: aplicação dos conteúdos multirreferenciais - Artes (música e elementos cênicos) e Temas Transversais; limites e possibilidades da prática dessa articulação para a validação de um Programa de Educação Musical Inclusiva Multirreferencial; e inclusão musical de estudantes comuns e cegos na educação básica. A autora afirma a importância da realização dessa pesquisa por oferecer estudos, reflexões, experiências e exemplos que buscam solidificar os caminhos traçados.

**Artigo 4** – Trindade (2004). Pesquisa-ação (em andamento), objetivando criar um Programa de Ensino de Educação Musical Inclusiva com Abordagem CLATEC, envolvendo estudantes da educação básica – comuns e/ou com pessoas com deficiência visual. Sua conclusão apresenta viabilidade de aplicação de todas as atividades musicais aos envolvidos. Ao final, foram consideradas as importantes reflexões baseadas em estudos, pesquisas e experimentos sobre o tema.

**Artigo 6** – Melo e Alves (2009). Estudo de caso (em andamento), objetivando analisar o processo de inclusão de um estudante cego no Curso de Licenciatura em Música na Escola de Música na UFRN e sistematizar propostas que colaborem com a inclusão escolar desses atores. Ao final, estes esperam identificar os principais aspectos de promoção de inclusão de graduandos cegos na referida Escola, considerando que ela possui estrutura e grupos de apoio especializados.

**Artigo 8** – *Simão et al.* (2009). Pesquisa-ação, objetivando tornar acessível o contato dos estudantes com deficiência visual com o conhecimento sistematizado de Música, no Curso de Graduação da Universidade Estadual de Maringá. Essa pesquisa oportunizou aos acadêmicos a realização de uma prática pedagógica a partir de estudos desenvolvidos, tomando por alicerce pesquisas de educadores musicais, bem como permitiu realizar a prática pedagógica fundamentada. Os acadêmicos experienciaram o compromisso da Universidade (ensino, pesquisa e extensão), principalmente, na área de formação profissional ligada à acessibilidade para todos.

**Artigo 9** – Vanazzi (2010). Relato de experiência, objetivando ampliar as questões e discussões sobre a inclusão no ensino de Música, envolvendo um graduando da Universidade Estadual de Maringá. Ele observou que a inclusão desse graduando considerou duas etapas: a inclusão implantada e a inclusão efetivada. Pontos relevantes foram apontados para a realização do processo dessa inclusão: necessidade de materiais didático-musicais baseados na Musicografia Braille, cursos para professores de música, formação de transcritores em tinta e em Braille, pré-vestibular (para cegas e com baixa visão), entre outros.

**Artigo 10** – Coutinho (2010). Relato de experiência, objetivando relatar suas estratégias propostas nas aulas de violão em grupo e de musicalização e verificar essas estratégias no aprendizado musical e na vida social desses reabilitandos. Os envolvidos são estudantes cegos que perderam a visão quando adultos e encontram-se no processo de reabilitação no Instituto Benjamin Constant (Rio de Janeiro - RJ). Passado um ano de trabalho – participando de conversas, entrevistas, aulas, ensaios e apresentações ocorridas no Instituto – o autor se colocou como um observador ativo e membro da turma, seja tocando e/ou cantando com os estudantes, trocando informações, conteúdos e aprendendo com toda essa dinâmica de trabalho. Na conclusão parcial, o autor afirma que, apesar de algumas dificuldades, os envolvidos sentem uma imensa satisfação em fazer música.

**Artigo 11** – Melo e Alves (2010). Estudo de caso, objetivando analisar o processo de inclusão escolar, considerando a acessibilidade curricular de um estudante cego no Curso de Licenciatura em Música na UFRN. As ações implementadas no favorecimento da acessibilidade física desse estudante ainda são, em sua maioria, desconexas com algumas normatizações, embora perceba-se um reconhecido esforço da Instituição para mudar, positivamente, este cenário. Os autores sugerem que a política de ação – acessibilidade física – não é suficiente para a efetiva inclusão escolar, mas se acrescentam as acessibilidades pedagógica e curricular.

**Artigo 12** – Trindade (2013). Relato de experiência, objetivando: defender a atividade “construção de instrumentos” no ensino de Música; descrever os caminhos da construção e da execução da Flauta de Êmbolo; sinalizar exemplos de materiais didáticos a serem utilizados na interação entre a Flauta de Êmbolo e os conteúdos musicais a estudantes videntes e/ou com deficiência visual. Como resultado observou-se que a criação e construção de um instrumento musical pode ser vivenciada em várias atividades musicais em prol do ensino de Música criativo, diversificado e inclusivo.

**Artigo 14** – Costa e Ferreira Jr. (2015). Relato de experiência, objetivando tratar algumas questões relacionadas às dificuldades e desafios enfrentados nesse processo de monitoria com graduandos com deficiência visual do Curso de Licenciatura em Música da UFRN. Os autores reconhecem que essa experiência educacional inclusiva os tem tornado formadores mais conscientes e sensíveis aos caminhos de ensino de Música com estudantes cegos.

**Artigo 16** – Bezerra (2015). Pesquisa bibliográfica apresentando uma breve ideia acerca do mundo musical da pessoa cega, sua adaptação ao mundo musical, equívocos no que tange à sua aprendizagem musical e aos fatores que contribuem para seu desenvolvimento musical. O autor informa que o mundo musical da pessoa cega é composto por inúmeras possibilidades musicais. Independentemente das condições físicas, cognitivas ou sensoriais, é necessário promover condições para o seu desenvolvimento. Ele observou muitas ideias equivocadas acerca da aprendizagem musical desses atores e sugere que os educadores precisam conhecer a deficiência dos estudantes, procurando entender as implicações educacionais que essa deficiência promove.

**Artigo 17** – Sabino e Afonso (2015). Estudo de caso, objetivando investigar a importância da psicomotricidade no ensino do violino a uma criança com deficiência visual que apresenta dificuldades psicomotoras. O Projeto de Intervenção ocorreu no Estágio Supervisionado II do Curso de Música da UFAM. Os autores concluíram que a intervenção de atividades referentes à psicomotricidade aliada à música contribui para o desenvolvimento psicomotor de uma criança. Nesse contexto, o professor precisa conhecer bem seu estudante para, depois, realizar um planejamento pedagógico de acordo com o seu perfil. Eles sugerem que, quando um estudante apresenta uma disfunção psicomotora, o educador deve criar atividades musicais apropriadas que possam colaborar para o seu desenvolvimento psicomotor, pois, para tocar o violino, é necessário que as pendências psicomotoras estejam resolvidas.

**Artigo 18** – Bezerra (2015). Revisão de literatura, objetivando apresentar algumas abordagens sobre a educação musical das pessoas com deficiência visual. Como resultado, informa que foi comprovado um aumento no número de publicações de artigos, teses e dissertações voltadas para a temática. Muitos desses trabalhos ainda se encontram em fase inicial, mas sua relevância para o crescimento da área é significativa. É preciso que essas experiências sejam descritas cientificamente, por sugerirem outras pesquisas, promovendo a melhoria educacional do estudante cego, bem como o aperfeiçoamento profissional do professor de Música.

**Artigo 19** – Paiva (2015). Relato de experiência sem deixar claros seus objetivos. O ator envolvido na pesquisa é uma pessoa com deficiência visual, que estuda acordeon no Curso de Extensão da UFRN. Como resultado, foram destacadas as dificuldades iniciais que surgiram devido ao choque de informações entre o autodidatismo do estudante e os novos conhecimentos no Curso de Acordeon. Tecnicamente, foram satisfatórios: a utilização de todos os dedos de ambas as mãos, a correção da digitação e a desenvoltura ao executar as escalas. A busca incessante por mais conhecimento faz com que o estudante tenha a necessidade de continuar seus estudos para que ele possa aprimorar ainda mais suas técnicas no domínio instrumental.

**Artigo 20** – Bezerra (2017). Estudo de caso, objetivando apresentar quais e como se dão os processos de aprendizagem musical das pessoas com deficiência visual no Projeto Esperança Viva da UFRN. O autor identificou seis processos de aprendizagem musical: percepção, leitura, escrita, imitação/repetição, memorização e execução/prática instrumental. Os caminhos didáticos envolvidos nesses processos apontaram: estratégias, atividades, motivações, conhecimento prévio, diversidade de atividades e cooperação.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos anais da ABEM

A seguir, no quadro 3, abordaremos os artigos referentes ao Grupo 2 - Ensino da Musicografia Braille.

### Quadro 3 - Artigos referentes ao ensino da Musicografia Braille e outros

**No Artigo 2** – Trindade (2003). Relato de experiência, objetivando apresentar aos educadores musicais o Sistema Braille e sua Musicografia, enquanto aula de flauta doce. A autora enfatiza que o educador musical que trabalha com estudantes com deficiência visual deve conhecer e aplicar o Sistema Braille e sua Musicografia. Esse conhecimento requer um olhar especial e atento no tocante à identificação de semelhanças, diferenças e inversões entre a escrita em tinta e a escrita Braille, envolvendo paciência, prática e muita atenção. A autora afirma, ainda, que aceitar o desafio de trabalhar com turmas inclusivas é estar ampliando, constantemente, os conhecimentos, entendendo que existem outras formas de perceber a música, as pessoas, os lugares. Enfim, é compartilhar com a política de uma educação para todos, em que a diversidade seja respeitada.

**No Artigo 5** – Oliveira (2008). Relato de experiência, objetivando motivar a composição de uma equipe de profissionais capaz de atender a uma demanda de um grupo de amadores músicos interessados em uma educação musical. Os atores envolvidos foram profissionais, estudantes e monitores da Escola de Música da UFRN. Como resultado, o autor relata que a inclusão social não é só um esforço de democratização de ensino ou ampliação de oportunidades, devendo ser vista como um novo momento no desenvolvimento humano.

**No Artigo 7** – Simão et al. (2009). Pesquisa-ação, objetivando discutir uma proposta de acessibilidade ao conhecimento sistematizado de música, referente aos educandos com deficiência visual no Curso de Graduação em Música da Universidade Estadual de Maringá. Como resultado, o desenvolvimento deste Projeto proporcionou à Universidade o cumprimento de seu papel, a indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão, permitindo-lhe o avanço: acadêmicos e professores que atuaram nesse trabalho aliaram a teoria e a prática para o avanço da pesquisa e dos interessados, que puderam buscar os seus direitos de cidadãos, exigindo que a Instituição abrisse espaços no comprometimento social com a sociedade na qual está inserida.

**No Artigo 13** – Giesteira (2015). Pesquisa bibliográfica que apresentou os diferentes formatos de transcrições de uma partitura em Braille segundo o Subcomitê para a Notação Musical no Sistema Braille. O autor conclui que a Musicografia possui características que a diferem, consideravelmente, da partitura em negro. Devido à necessidade de representar toda a informação da partitura, são utilizados vários sinais em Braille e combinações entre eles, gerando uma quantidade de informação que somente são lidas de maneira linear e horizontalmente. A Musicografia Braille foi baseada em tradução de elementos da escrita em negro, e sua partitura tátil propõe uma estruturação diferenciada para representar as informações contidas na partitura visual. Isso resulta, segundo Herrera (2010a, p. 41), em perda de certos elementos da representação espacial no papel. Nem todas as notas estão verticalmente alinhadas e, ao escrever uma partitura em Braille, o transcritor deve escolher o formato adequado para que o leitor possa acessar a informação de maneira direta.

**No Artigo 15** – Giesteira (2015). Estudo de caso, objetivando verificar a opinião dos especialistas em Musicografia Braille sobre os procedimentos didáticos para a aprendizagem e compreensão dos sinais das notas na partitura em Braille. O autor confirma que a introdução das notas em figura de colcheia como o meio mais eficaz para a compreensão dos sinais de notas é positiva. Com relação aos sinais de oitava, os participantes apresentaram diversas estratégias para facilitar a compreensão e aplicação desse procedimento. Ele sugere que a Musicografia Braille requer a busca de novas estratégias de ensino pelo professor para que os estudantes com deficiência visual possam acessar um ensino de qualidade.

**No Artigo 21** – Maciel (2019). Pesquisa bibliográfica, objetivando compreender a importância da Musicografia Braille no ensino do estudante cego e/ou com deficiência visual. Seus resultados parciais mostraram que são poucas as pesquisas e textos produzidos sobre o tema. Mas foi possível estabelecer um diálogo teórico e conceitual com a bibliografia encontrada e o tema proposto. Afirmou que a discussão sobre o tema ainda é muito recente no meio acadêmico, embora haja pesquisas isoladas em cada uma das áreas consideradas nesse estudo. Foi possível constatar que já existem profissionais e pesquisadores que se atentaram ao tema e suas possibilidades de futuros desdobramentos.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos anais da ABEM

Refletindo mais detalhadamente, dos 21 artigos encontrados que versam sobre o ensino de **Música desenvolvido aos estudantes** com deficiência visual no formato de estudo de caso, relato de experiência, pesquisa-ação, revisão bibliográfica e revisão de literatura, 4 deles se encontravam em andamento. Esses artigos foram desenvolvidos em distintos espaços (escolas da educação básica, escola especializada e no ensino superior), envolvendo os atores já citados, além de estagiários, educadores, espaços físicos e materiais didáticos.

Consideramos as temáticas dos artigos encontrados em dois grupos: Grupo 1. Educação Musical Especial; Grupo 2. Musicografia Braille. O Grupo 1 se refere à criação de programa de ensino, à aplicação de uma abordagem de ensino, a um projeto de extensão, ao ensino superior, aos relatos e observações à narrativa fotográfica, à acessibilidade, ao ensino de teoria e prática, à realidade e equívocos da música e cegueira, ao ensino de violino, ao ensino de acordeon, à revisão de literatura, aos processos de aprendizagem musical, bem como à tecnologia assistiva

e reabilitação. O Grupo 2, por sua vez, faz referência ao Sistema e Musicografia, à inserção na universidade, ao instrumento de inserção e formação profissional, aos diferentes formatos de transcrição, ao processo de decodificação simbólica e ao recurso para a compreensão musical.

É importante mencionar que todos os autores enfatizaram a importância de dar continuidade às pesquisas referentes ao ensino de música às pessoas em foco, pois muitas lacunas precisam ser preenchidas.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, refletimos sobre a educação, o ensino de Música e, ainda, sinalizamos o perfil da pessoa com deficiência visual. Elaboramos uma pesquisa sobre o ensino de Música desenvolvido a esses perfis de estudantes, segundo as fontes de busca dos anais dos Congressos e Encontros da ABEM, disponíveis na *Internet*. Encontramos 21 artigos que versam sobre o tema em foco em 9 anais da ABEM (anos de 2003, 2004, 2008, 2009, 2010, 2013, 2015, 2017 e 2019). Dos artigos encontrados, 15 estão relacionados ao ensino de música às pessoas com deficiência visual, considerando o processo de inclusão, e 6, ao ensino de Musicografia Braille, entre outros subtemas. Respondendo à questão inicial, sinalizamos que, quanto ao perfil metodológico das nossas pesquisas, muitas apresentavam seus resultados nos perfis de pesquisa-ação, relato de experiência e estudo de caso, objetivando criar, aplicar ou apresentar propostas de ensino de música aos estudantes em foco. As outras pesquisas apresentavam os resultados teóricos de pesquisas bibliográficas e/ou revisão de literatura sobre o tema.

Em geral, suas questões de pesquisa estavam relacionadas às dificuldades de ensino de Música desenvolvido aos educandos com deficiência, também, no processo de inclusão, tendo em vista a necessidade de encontrar caminhos norteadores quanto aos procedimentos, abordagens, técnicas de ensino nos espaços da educação básica, de instituições especiais e do ensino superior. Encontramos três artigos que abordam o ensino instrumental - violão, violino e acordeon.

Como principais resultados, os autores evidenciaram a relevância das pesquisas e destacaram as diversas barreiras que os estudantes com deficiência visual encontravam em sua trajetória, no ensino de Música. Apontamos, ainda, o próprio professor, que desconhece — desde a sua formação — perfil, limites, necessidades e possibilidades dos estudantes em questão. Cada artigo expressou a necessidade de dar continuidade a outras pesquisas nos mesmos caminhos trilhados.

Por fim, compreendemos a importância deste estudo como um dos caminhos de formação da nossa identidade como educador musical especial e inclusivo, com a convicção de que é imprescindível, atualmente, a necessidade de continuarmos pesquisando sobre professores, estudantes e temas que consideram a educação musical especial e as pessoas com deficiência visual. Da mesma forma, que façamos pesquisas sobre nossos estudos e práticas educacionais no caminho de uma educação para todos, em níveis mais elevados, de mestrado e doutorado, apresentando maior amplitude, aprofundamento e complexidade.

## REFERÊNCIAS

ABEM. **Associação Brasileira de Educação Musical**. 2020. Disponível em:<http://www.abemeducacaomusical.com.br/index.asp>. Acesso em: 12 out. 2020.

BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista; SANTOS, Camila Gonçalves. Revisão

Sistemática da Literatura de Dissertações Sobre a Metodologia WebQuest. **Revista EducaOnline**, v. 8, n. 2, p. 1-42, 2014.

BRASIL. **Cartilha do Censo 2010** – Pessoas com Deficiência. Luiza Maria Borges Oliveira (Org.) Brasília: SDH-PR/SNPD, 2012.

BRASIL. Decreto Federal nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, dez. 2004.

BRASIL. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/ 1996, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

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). Diário Oficial da União. Brasília, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão final.

Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, MEC/SEF, 2000.

BRASIL. **PNEE**: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília: MEC, SEMESP, 2020.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, v. 3, 1998a.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte (1 a 4 série)**. Brasília: MEC/SEF, 1997. 130p.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte (5 a 8 série)**. Brasília: MEC / SEF, 1998b.

GODOY, Arlida Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de administração de empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

LOURO, Viviane. **Fundamentos da aprendizagem musical da pessoa com deficiência**. São Paulo: Som, 2012.

MARQUES, Suely Moreira. **Pensar e agir na inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais decorrentes de uma deficiência, a partir de referenciais freirianos: rupturas e mutações culturais na escola brasileira**. 2007. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

MOURA, Jefferson Gomes de. **A memória sobre deficiência visual na Revista Brasileira para Cegos (RBC)**. 2020. Dissertação. (Mestrado em Memória Social). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

ROCHA, João Gomes da. **O ensino de violão para pessoas com deficiência visual: dedilhando a musicografia braille**. 2015. Monografia. (Graduação em Música) – Escola de Música, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

SAMPAIO, Rosana Ferreira; MANCINI, Marisa Cotta. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Revista brasileira de fisioterapia**, v. 11, n. 1, p. 83-89, 2007.

SENA, Sabrynne Sampaio. **A musicografia braille na formação do músico deficiente visual**. 2007. Monografia (Educação Musical/Ensino Musical Escolar) – Escola de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

SMITH, Deborah Deutsch. **Introdução à educação especial: ensinar em tempos de inclusão**. Trad. Sandre Moreira de Carvalho. 5.ed. Porto Alegre: Artemed, 2008.



TRINDADE, Brásilena Gottschall Pinto. **Abordagem de Educação Musical CLATEC:** uma proposta de ensino de música incluindo educadores com deficiência visual. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

TUDISSAKI, Shirlei Escobar; LIMA, Sonia Regina Albano de. A musicografia braile como recurso pedagógico para a aprendizagem musical de deficientes visuais. In: Encontro Regional Sudeste da Abem, (8.), 2012, São Paulo. **Anais...** São Paulo: ABEM, p. 949–996, 2012.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ao sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: UNESCO, 1994.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educao para todos.** Plano de ao para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990.

# **INCLUSÃO DIGITAL DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA ATRAVÉS DAS TICs NA ESCOLA: desafios e possibilidades**

Orlando de Lima Monteiro

## **RESUMO**

A inclusão digital de alunos com deficiência no ambiente escolar, por meio das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), tem mostrado que há diversos desafios a serem enfrentados, como também existem possibilidades para a efetivação dessa prática no contexto das escolas comuns e, principalmente, junto aos alunos ditos “normais”. Com isso, o objetivo deste artigo é compreender de que forma a escola utiliza as TICs no ensino-aprendizagem dos estudantes que apresentam alguma deficiência, a fim de ser caracterizada como uma escola inclusiva. Trata-se de uma abordagem bibliográfica, qualitativa e exploratória, na qual serão abordados estudos e pesquisas já realizados anteriormente, a partir de autores como Passerino (2004), Mantoan (2000), Esteban (2010), Oliveira (2018), Lima (2001) e Moran (1999). Conclui-se, como resultados de tal pesquisa, que existem enormes desafios para a efetivação da inclusão digital de alunos com deficiências, principalmente, com relação à presença ou não das Tecnologias Digitais (TDs) no ambiente educacional e a formação/capacitação de profissionais para atuarem nessa demanda. As possibilidades, porém, são reais, pois já existem algumas experiências práticas já confirmadas no que tange à temática da inclusão digital do alunado com deficiência mediante o uso das TICs.

Palavras-chave: Inclusão digital. Aluno com deficiência. TICs. Ambiente escolar.

## **ABSTRACT**

The digital inclusion of students with deficiencies, through ICT's, in the school space has are several challenges to be faced, as well as possibilities for the realization of this practice in the context of common schools, and especially, with the so-called “normal” students. Thus, the objective of this article is to understand how the school uses ICT's in the teaching / learning of students with deficiencies, to be characterized as an inclusive school. This is a bibliographic, qualitative and exploratory approach, when

we take advantage of studies and research already done previously, from authors such as Passerino (2004), Mantoan (2000), Esteban (2010) Oliveira (2018), Lima (2001) and Moran (1999). And as a, it is concluded that there are enormous challenges for the realization of the digital inclusion of students with deficiencies, mainly referring to the existence or not of digital technologies in the school space and the training / qualification of professionals to work in this demand. The possibilities, however, are real, as there are already some practical experiences already confirmed referring to the digital inclusion of students with deficiencies, through ICT's.

Keywords: Digital inclusion, student with deficiencies, ICT's, school space.

## 1 INTRODUÇÃO

A temática “Inclusão digital” tem tido grande ênfase nos estudos educacionais mais recentes, pois o contexto da educação atual exige dos profissionais e da escola práticas pedagógicas inovadoras que venham contribuir com a dinâmica da aprendizagem. Ela, portanto, torna-se ainda mais necessária quando se concentra no contexto da educação de alunos com deficiência.

Neste estudo, busca-se refletir sobre o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no processo educacional de estudantes com deficiência, além de tentar compreender de que forma esses mecanismos digitais promovem uma educação inclusiva quando utilizados em sala de aula.

A motivação para se escrever sobre esse assunto surgiu devido ao fato de haver uma prévia preocupação em saber se as escolas realmente propiciam inclusão por meio da utilização dessas ferramentas pedagógicas na esfera escolar, uma vez que o debate da temática educação especial/inclusiva para alunos deficientes é urgente para o contexto da educação atual.

Diante dos acontecimentos e mudanças dos paradigmas atuais em esfera mundial, destacam-se os avanços tecnológicos, relevantes e precisos como instrumentos em todos os espaços, sobretudo, o escolar. São as TICs, aliás, os elementos que movimentam a economia financeira em todos os continentes.

Com base nessas alegações, tem-se observado que as TICs estão sendo incorporadas ao processo ensino-aprendizagem como uma maneira de efetivar e produzir melhores resultados, principalmente, para alunos com deficiência.

A evolução e a velocidade de expansão das TICs têm surpreendido cada vez mais. Frente ao avanço dessas ferramentas no meio social e de comunicação, os órgãos educacionais não podem ignorar o potencial, já confirmado, desses instrumentos de ensino, haja vista que, atualmente, a educação tem exigido mais inovações. Assim, é pertinente analisar que ferramentas pedagógicas são adotadas nas escolas, especificamente, se projetadas para a inclusão de alunos com deficiência, seja intelectual, visual, auditiva e de outras ordens.

Com isso, observa-se que as ferramentas pedagógicas de comunicação podem e devem ser utilizadas como recursos de ensino eficientes também, com a finalidade de promover o respeito às diversidades de pessoas e respectivas habilidades.

Considerando-se a relevância do tema abordado por este trabalho, o presente artigo tem o seguinte problema de pesquisa: de que forma a escola utiliza as TICs no ensino-aprendizagem de alunos com deficiência?

Tal questionamento há de requerer tanto uma revisão bibliográfica quanto a utilização de mecanismos de observação ou coleta de informações que permitam que a temática investigada atinja o objetivo geral da pesquisa, a saber: compreender de que forma a escola utiliza as TICs no ensino-aprendizagem de alunos com deficiência para ser caracterizada como uma escola inclusiva.

## **2 METODOLOGIA**

Trazendo um breve conceito de pesquisa, Minayo (1994, p. 23) a define como “uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente”, pois se trata de uma atividade de ações sucessivas próximas da realidade.

Ainda a respeito do elemento pesquisa, Salvador (1986) salienta que um dos primeiros procedimentos a serem realizados em uma pesquisa bibliográfica são a junção e a leitura do material escrito a ser utilizado como fonte e respaldo de determinada produção documental.

A metodologia aplicada para este estudo foi uma pesquisa bibliográfica, qualitativa e exploratória, na qual foram abordados estudos e investigações já realizados anteriormente no sentido de uma melhor compreensão acerca da temática, para, assim, apontar-se possíveis formas de resolução e amenização da problemática aqui discutida: inclusão escolar, por meio do uso das TICs, para alunos com deficiência.

A pesquisa bibliográfica se apresenta como um modelo que oferece ao pesquisador as condições de realização de uma investigação científica, de acordo com seus critérios e objetivos propostos, sempre tendo como referência e considerando artigos e produções científicas sobre a temática em estudo (PASSERINO, 2004).

A pesquisa qualitativa, por sua vez, é tida como “uma atividade sistêmica orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários educativos (ESTEBAN, 2010, p. 127). Ela também prima pela obtenção de respostas quanto ao qualitativo dos fenômenos a serem estudados.

Na pesquisa exploratória, como o próprio nome sugere, e de forma geral, prioriza-se o aprofundamento em uma temática pouco explorada, o que permite uma melhor investigação naquilo que se deseja saber ou conhecer. A mesma pode também se aplicar a contextos, temáticas e situações pouco exploradas; nesse caso, busca-se contribuir e trazer confirmação ao que já foi escrito previamente (OLIVEIRA, 2018).

Com isso, esta pesquisa foi desenvolvida a partir de materiais publicados em livros, artigos, dissertações e teses e descreveu o contexto da inclusão escolar, mediante a utilização das TICs nas escolas, além da abordagem acerca dessas tecnologias no ambiente educacional e sua relação com a inclusão escolar, no que tange aos desafios e possibilidades de seu uso no contexto inclusivo.

Os recursos técnicos e humanos utilizados no desenvolvimento deste estudo corresponderam a um notebook, uma impressora, uma caneta, um lápis, livros e artigos a respeito da temática, uso de materiais de leitura na rede da *internet*, bem como papéis para rascunhos e anotações.

A referida investigação encaminhou os conhecimentos da temática abordada para uma análise posterior, sendo que, neste trabalho, buscou-se analisar o uso das TICs na escola e a sua relação com a inclusão escolar.

### **3 AS TICs NO AMBIENTE EDUCACIONAL**

Asociedade atravessa constantemente diversas mudanças e transformações que acabam por modificar todo o cenário social, atingindo, desse modo, as mais diferentes esferas e camadas sociais. Isso, inquestionavelmente, é refletido nas dinâmicas políticas e culturais, inclusive no comportamento humano. Assim sendo, as inovações tecnológicas vão “invadindo o dia a dia do cidadão, seja no ambiente de trabalho, nas ruas ou em suas residências” (BRIGNOL, 2004, p. 33).

Uma dessas mudanças observadas ao longo do tempo foi o surgimento das TICs, as quais não se limitaram somente a algumas esferas sociais, mas passaram a influenciar todo um cenário, inclusive o educacional (WEBER; BEHRENS, 2010).

Com a disseminação da informática, o computador chega também às escolas e passa a ser absorvido não só pela administração, mas também no processo ensino/aprendizagem, revestido de uma modernidade que exerce grande fascínio sobre os educandos, pois vem acompanhado da explosão da multimídia, dos programas que misturam jogos e informações educativas, das enciclopédias virtuais e outras oportunidades que possibilitam uma forma diferente de acesso a informações e ao conhecimento (LIMA, 2001, p. 10).

Mendes (2008) afirma que, tanto na sociedade quando no ambiente educacional, as TICs “são usadas para reunir, distribuir e compartilhar informações, como: sites da *Web*, equipamentos de informática (*hardware* e *software*), telefonia, quiosques de informação e balcões de serviços automatizados. ”

As TICs também podem ser conceituadas como “o resultado de três grandes vertentes técnicas: a informática, as telecomunicações e as mídias eletrônicas (BELLONI, 2005, p. 21)”, pois constituem um conjunto de recursos tecnológicos, os quais devem guiar o processo de informação e comunicação.

O uso dessas tecnologias no ambiente escolar preza a qualidade do processo ensino-aprendizagem, e, a partir dessa utilização, melhores resultados podem surgir em todo o contexto do trabalho escolar. A inserção formal das mesmas na escola se dá a partir de uma iniciativa do governo federal, quando lança o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (Proinfo), por meio do Decreto nº 6.300, de 12 de dezembro de 2007, o qual autoriza o uso pedagógico das TICs nas redes públicas de educação básica, destacando os computadores, recursos digitais e conteúdos tecnológicos/educacionais como forma de dinamizar o processo ensino/aprendizagem e oportunizar a alunos, professores e demais componentes escolares o uso de novas ferramentas metodológicas (LIMA, 2001, p. 12).

Em outro momento, o atual Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 apresenta, no art. 2º, diretrizes que vão reforçar a promoção de uma educação cada vez mais tecnológica no contexto da educação básica. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), implantada e formulada em 2017, também orienta que, no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, ao longo da educação básica, é possível a descoberta de diversas competências e habilidades, como as de linguagens, realizadas a partir do uso das TICs em sala de aula.

O artigo 5º das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) sugere o “uso competente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para aprimoramento da prática pedagógica e a ampliação da formação cultural dos(as) professores(as) e

estudantes (BRASIL, 2015, p. 6).” Com relação a esse contexto, a legislação ainda expressa que:

As tecnologias da informação e comunicação constituem uma parte de um contínuo desenvolvimento de tecnologias, a começar pelo giz e os livros, todos podendo apoiar e enriquecer as aprendizagens. Como qualquer ferramenta, devem ser usadas e adaptadas para servir a fins educacionais e como tecnologia assistiva; desenvolvidas de forma a possibilitar que a interatividade virtual se desenvolva de modo mais intenso, inclusive na produção de linguagens. Assim, a infraestrutura tecnológica, como apoio pedagógico às atividades escolares, deve também garantir acesso dos estudantes à biblioteca, ao rádio, à televisão, à internet aberta às possibilidades da convergência digital. (BRASIL, 2013, p. 22).

A legislação educacional passou a adotar tais diretrizes a partir da concepção de que se vive na sociedade da informação e não se deve ignorar esse fato, uma vez que as TICs influenciam todas as esferas da sociedade. Devido a essa razão, Moran (1999, p. 7) lembra que “na sociedade da informação, todos estamos reaprendendo a conhecer, a comunicar-nos, a ensinar; reaprendendo a integrar o humano e o tecnológico; a integrar o individual, o grupal e o social.”

É exatamente no cenário educacional que as TICs revelam seu potencial e efetividade quando se percebe que estas podem melhorar, e muito, o processo ensino-aprendizagem, trazendo, assim, um novo olhar para a educação.

A tecnologia aparece cada vez mais desenvolvida em todos os setores da sociedade, e não poderia deixar de estar presente também nas salas de aula, em práticas inovadoras. Computadores, televisão, *pen-drives*, projetores, ensino a distância e outros recursos surgem para apoiar os conteúdos e elevar o nível de possibilidades (WEBER; BEHRENS, 2010, p. 263).

Refletindo a respeito da inserção das tecnologias no ambiente escolar, Masseto (2000, p. 152) destaca que, por apresentarem múltiplas possibilidades de uso, as tecnologias em educação “podem colaborar significativamente para tornar o processo de educação mais eficiente e mais eficaz”. Nesse mesmo pensamento, percebe-se, ainda, que “as TICs na escola têm um papel importante na aprendizagem, pois podem auxiliar na prática pedagógica e auxiliar no desenvolvimento de habilidades motoras e cognitivas nos educandos (OLIVEIRA, 2011, p. 2) ”.

É com base nessa informação, de que as tecnologias educacionais interferem nas habilidades motoras e cognitivas dos alunos, que a temática deste estudo está pautada, haja vista que analisa o uso das TICs no ambiente escolar para a promoção de uma educação inclusiva para alunos com deficiência, pois se acredita que essa prática é possível. Em face disso, Mercado (1998) afirma que:

A escola é um espaço privilegiado de interação social, mas este deve interligar-se e integrar-se aos demais espaços de conhecimento hoje existentes e incorporar os recursos tecnológicos e a comunicação via redes, permitindo fazer as pontes entre os conhecimentos se tornando um novo elemento de cooperação e transformação (MERCADO, 1998, p.2).

Os resultados obtidos a partir do uso das TICs no processo educacional podem ser vistos a curto, longo e médio prazo, levando-se em conta o modelo de tecnologia a ser utilizado e o modelo de atividade a ser desenvolvido. Lembrando que as tecnologias se aperfeiçoam a cada dia, e essa mudança deve ser acompanhada no trabalho educacional escolar (MORAN, 2007).

Dessa forma, aproveitar o potencial oferecido pelo uso das tecnologias educacionais em sala de aula é buscar a promoção de uma educação mais dinâmica e adequada ao momento em que se vive, no qual se busca inovação no processo ensino-aprendizagem. Com isso, faz-se necessário aproveitar essa oportunidade oferecida por meio das ferramentas digitais e tecnológicas a fim de se obter melhores condições e possibilidades de aprendizagem em um contexto inclusivo.

Ensinar e aprender exige hoje muito mais flexibilidade espaço-temporal, pessoal e de grupo, menos conteúdos fixos é conciliar a extensão da informação, a variedade de fontes de acesso, com o aprofundamento da sua compreensão, em espaços menos rígidos, menos engessados (MORAN, 2007, p. 32).

Por fim, fica evidente que “quanto mais conhecermos e discutirmos sobre os possíveis usos do computador em sala de aula, mais descobriremos sobre os reais ganhos e eventuais prejuízos deste instrumento para o ensino” (LIMA, 2001, p. 12). Porém, ao que se percebe, a educação só tem a ganhar, em termos de resultados educacionais, quando do uso das tecnologias no ambiente escolar.

### **3.1 Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e inclusão escolar**

As diversas mudanças e inovações ocorridas em todo o mundo caracterizam-se, sobretudo, em suas formas estruturais e conceituais; tais mudanças acontecem em função das urgentes necessidades que são observadas para que haja uma educação de qualidade e, também, para que as práticas escolares se adaptem, de maneira positiva, ao contexto e ao momento em que vivemos.

Uma dessas inovações notadas no contexto da educação foi o uso das TICs no ambiente escolar por alunos com deficiência, com o intuito de promover inclusão digital escolar e melhorias significativas no processo educacional:



O paradigma emergente busca provocar uma prática pedagógica que ultrapasse a visão uniforme e que desencadeie a visão de rede, de teia, de interdependência, procurando interconectar vários interferentes que levem o aluno a uma aprendizagem significativa, com autonomia, de maneira contínua, como um processo de aprender a aprender para toda a vida”. (BEHRENS, 2005, p.111).

As práticas pedagógicas devem ser uma extensão do momento de aprendizagem que os discentes trazem de casa, independentemente das limitações físicas e/ou psicológicas que estes possuem. Então, além da promoção da inclusão digital no ambiente escolar, é preciso seater ao que também propõe o PNE:

O acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2007, p. 65).

Coscarelli (2006, p. 39), ainda referente à problemática da relevância do espaço escolar, sinaliza que “precisamos fazer e acreditar que a escola pode ser diferente, que ela não éo lugar das informações prontas, nem das verdades absolutas. Ela é o lugar de construir, questionar, pensar, enfim, colocar em prática a ideia de “aprender a aprender”.

Acredita-se que “as TICs na escola têm um papel importante na aprendizagem, pois podem auxiliar na prática pedagógica e auxiliar no desenvolvimento de habilidades motoras e cognitivas nos educandos (OLIVEIRA, 2011, p. 2)”, principalmente, os alunos com deficiência, pois, nesse caso, elas funcionarão como um método inovador e inclusivo parao ensino-aprendizagem desse público.

A proposta para a inserção de novas ferramentas educacionais de informação e comunicação em sala de aula para alunos que possuem algum tipo de deficiência passou a ser pensada quando se viu que os “modelos pedagógicos foram quebrados, tornando-se desatualizados frente aos novos meios de armazenamento e difusão da informação (ARAUJO, 2012, p. 23)”. Os recursos tecnológicos educacionais devem ser vistos como um processo inovador para a educação:

As Tecnologias da Comunicação e Informação vêm exigindo, pelo desenvolvimento acelerado e potencial de aplicação, reformulações nas abordagens de sua utilização no processo educativo, sendo a tecnologia entendida como mais um dos recursos a serem integrados aos projetos pedagógicos, como mediadores no processo educativo. (GIRAFFA, 2012, p. 20).

Assim, trabalhar com novas TICs no ambiente escolar passou a ser visto como uma forma de inclusão digital, ao mesmo tempo em que ocorre o surgimento de melhorias e resultados significativos. Por essa razão, entende-se que “as TICs podem

ser consideradas como um meio didático, no qual o professor e o educando encontram um sentido significativo no seu uso (OLIVEIRA, 2011 p. 2) ”.

Pensando as tecnologias educacionais e seu reflexo na forma prática de aprendizagem dos alunos com deficiência, Barreto (2014, p. 19) percebe que há “um consenso sobre o uso adequado do computador para melhoria da educação”, não somente o computador em si, mas toda e qualquer ferramenta de informação e comunicação que possa contribuir para o ensino-aprendizagem, fazendo valer o conceito de inclusão digital escolar.

Dessa forma, pode-se compreender que, com a utilização de novas ferramentas educacionais, passaram a ocorrer mudanças, não somente na estrutura física, pedagógica e conceitual da escola, mas nas inovações significativas e necessárias para a difusão e para as melhorias na busca do conhecimento:

A expressão “Inclusão Digital”, tão comentada no cotidiano dos mais variados grupos governamentais, empresariais, institucionais sociais e religiosos, tem a ideia de possibilitar o acesso aos meios informatizados, contudo, para que de fato ela aconteça, não basta tão somente equipar as instituições de ensino com Tecnologias de Comunicação e Informação. Há necessidade de toda preparação dos profissionais que nelas atuam [...]. (GIRAFFA, 2012, p. 68).

Com essa composição, sugere-se o uso das tecnologias para o processo educativo, como uma metodologia inovadora para se trabalhar a educação especial e inclusiva no contexto em que vivemos, que é a sociedade em rede. A propósito, as tecnologias educacionais “são meio, apoio, mas com o avanço das redes, da comunicação em tempo real e dos portais de pesquisa, transformam-se em instrumentos fundamentais para a mudança na educação” (MORAN, 2007, p. 90).

Observa-se, também, que essas transformações presentes no contexto escolar, como é o caso da inclusão digital para alunos com deficiência, ocorrem como intuito de possibilitar avanços na educação e acabam por refletir em toda a sociedade:

No âmbito das novas tecnologias da informática educacional, o paradigma da sociedade do conhecimento, o qual se caracteriza pelos princípios da diversidade, da integração e da complexidade a serviço da educação, torna-se evidente a necessidade de integração entre a gestão da sala de aula, dos recursos técnicos e das áreas do conhecimento (ARAÚJO, 2012, p. 21-22).

Até aqui, fica evidente que o uso das TICs é fundamental e necessário para que haja a inclusão de alunos com deficiência num momento em que os aparatos tecnológicos servem como auxílio e inovação para as práticas educacionais, fazendo com que a efetividade dessa utilização torne as escolas digitalmente inclusivas.

Cruz e Carvalho (2011) defendem uma urgente implantação formal das tecnologias no ambiente e no currículo escolar, pois essa forma de inclusão é muito válida para o contexto dos nativos digitais, por exemplo, quando se acredita que será possível uma melhor aprendizagem, mediada por essas tecnologias, dentro, porém, de suas capacidades e adequações.

A inserção digital deve ir além da burocratização e favorecer a aprendizagem de forma autônoma e democrática, o que possibilita ao educando o acesso a experiências de informações e comunicação e a relação com outras formas de aprendizagem em diferentes plataformas de ensino e espaços produtores de conhecimento, a fim de

formar sujeitos preparados para sobreviver nesta sociedade e, para isso, precisam da ciência, da cultura, da arte, precisam saber coisas, saber resolver dilemas, ter autonomia e responsabilidade, saber dos seus direitos e deveres, construir sua dignidade humana, ter uma autoimagem positiva, desenvolver capacidades cognitivas para se apropriar criticamente dos benefícios da ciência e da tecnologia em favor do seu trabalho, da sua vida cotidiana, do seu crescimento pessoal (LIBÂNEO, 2005, p. 17).

Assim, com essa dinâmica, “a integração das tecnologias [...] pode promover mudanças bastante significativas na organização e no cotidiano da escola e na maneira como o ensino e a aprendizagem se processam. (PRATA, 2002, p.77)”.

Por fim, deve-se concordar com o pensamento de Masetto (2000, p.133) quando afirma que, “na relação entre as TICs e a inclusão escolar [...], a tecnologia apresenta-se como meio, como instrumento para colaborar no desenvolvimento do processo de aprendizagem”.

### **3.2 Os desafios e possibilidades no uso das TICs no contexto inclusivo**

Os desafios e possibilidades no uso das TICs no contexto inclusivo, principalmente, para a inclusão de alunos com deficiência, podem se apresentar como os mais diversos e consideram o modelo e a forma de inclusão para esse contexto.

Mesmo em meio aos diversos questionamentos e debates ainda existentes, no que se refere à inclusão de alunos e pessoas com deficiências mediante as TICs, acredita-se que essa prática pode ser efetivada por meio de ações, estratégias e utilização das tecnologias adequadas para esse contexto. Nesse caso, tudo pode se iniciar a partir do uso da ferramenta adequada, “removendo-se barreiras à aprendizagem e valorizando as singularidades dos alunos (RODRIGUES, 2007, p. 35)”.

Abordando a respeito do desafio do uso dos recursos digitais em um contexto educacional inclusivo, a professora Maria Teresa Eglér Mantoan, que tem sido referência nos estudos de educação inclusiva na atualidade, destaca que:

Para se tornarem inclusivas, acessíveis a todos os seus alunos, as escolas precisam se organizar como sistemas abertos, em função das trocas entre seus elementos e com aqueles que lhe são externos. Os professores precisam dotar as salas de aula e os demais espaços pedagógicos de recursos variados, propiciando atividades flexíveis, abrangentes em seus objetivos e conteúdos, nas quais os alunos se encaixam, segundo seus interesses, inclinações e habilidades... (MANTOAN, 2000, p. 2).

Ainda como parte desse desafio, Soares e Santos (2013, p. 310), quando discutem sobre artefatos tecnoculturais nos processos pedagógicos e práticas inclusivas por meio das tecnologias educacionais, declaram que “a integração ao mundo tecnológico, midiático e informacional se impõe como uma exigência quase universal [...] o acesso aos artefatos tecnológicos [...] é uma exigência e um direito daqueles que praticam a educação”.

A capacitação e o preparo dos profissionais e das instituições escolares também representam um desafio à parte nesse processo; estes devem estar organizados para trabalhar com a realidade da educação inclusiva em meio ao uso das TICs, e, quanto a isso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, já destacava o atendimento a essas necessidades, quando estabelece que:

[...] necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não consistem apenas na permanência física desses alunos junto aos demais educandos, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas deficiências. O respeito e a valorização da diversidade dos alunos exigem que a escola defina sua responsabilidade no estabelecimento de relações que possibilitem a criação de espaços inclusivos, bem como procure superar a produção, pela própria escola, de deficiências especiais. (BRASIL, 2007, p. 28).

Frente ao contexto da educação especial, no que concerne à legislação vigente supracitada, percebe-se certa preocupação por parte do setor em implantar modalidades de ensino e políticas públicas que atendam a tais necessidades. E, dessa forma, entidades públicas educacionais e governamentais compreendem a necessidade de promoção de um modelo educacional que alcance os mais diferentes tipos de alunos, o que também se apresenta como um outro desafio.

Carvalho e Majores (2006, p. 2) discutem sobre as possibilidades do uso das TICs no contexto inclusivo, quando esclarecem que:

Surge como um novo olhar sobre as questões educacionais. Não mais o estudante tem que apresentar uma prontidão para estar na escola, mas a própria escola é chamada a ver que ela pode causar algum empecilho ou dificuldade de integração das diferenças de aprendizagem.

Em face disso, a postura e a capacidade dos professores e dos outros profissionais que auxiliam na aprendizagem de alunos com deficiência, mediadas por essas ferramentas pedagógicas, também são discutidas nesse contexto, haja vista que não basta à escola dispor das ferramentas, enquanto o quadro profissional, principalmente, os professores:

Precisamos dos educadores tecnológicos para que eles nos tragam as melhores soluções para cada situação de aprendizagem, que facilitem a comunicação com os alunos, orientem a confecção dos materiais adequados para cada curso, humanizem as tecnologias e as mostrem como meios e não como fins (MORAN, 2006, p. 63).

Nesse viés, outro desafio do uso das TICs no contexto inclusivo se apresenta em torno da necessidade de qualificação profissional, tanto no uso das ferramentas digitais e tecnológicas como no preparo psicológico e emocional ao lidar com essa situação. Assim, essa demanda exige um preparo que perpassa pelas ferramentas adequadas e segue até a dinâmica adequada referente às relações humanas para esse contexto de aprendizagem.

De igual modo, o mesmo autor também já refletia acerca do currículo escolar, bem como das práticas pedagógicas no momento em que se utilizam recursos digitais na educação de alunos com deficiência, quando dizia que “precisamos repensar todo o processo, reaprender a ensinar, a estar com os estudantes, a orientar atividades, a definir o que vale a pena fazer para aprender, juntos ou separados (MORAN, 2004, p. 2)”.

Dentre tantos desafios e possibilidades que podem ocorrer no uso das TICs em sala de aula, no que tange à aprendizagem de alunos com deficiência, podem ser citados aqui o simples fato da chegada de tecnologias educacionais e a forma como os atores escolares podem compreendê-las, o que é chamado de aculturação digital:

Todas as inovações são ótimas para os profissionais atentos às novidades, que estão sempre abertos a atualizar-se e a comunicar-se. Mas elas serão um tormento para pessoas acomodadas, que se acostumaram a fazer suas atividades sempre do mesmo jeito, como os professores que falam o tempo todo em aula e que impõem um único ritmo de aprendizagem (PIVA JÚNIOR, 2013, p. 7).

A chegada dessas novas ferramentas educacionais digitais, portanto, passa a exigir habilidades precisas e necessárias para o processo ensino-aprendizagem,

no que concerne ao conhecimento e uso de tais ferramentas. Quando no contexto inclusivo, é necessário o conhecimento das ferramentas, por parte dos profissionais, e da aplicabilidade no contexto dos alunos com deficiência.

Ainda dentro das possibilidades do uso das tecnologias no contexto escolar inclusivo, observa-se que:

as TICs beneficiam em geral todas as pessoas, principalmente aquelas com algum tipo de deficiência, pois, para esse grupo em especial, pode criar maior nível de autonomia, contribuir de forma significativa para desenvolver-se nas áreas cognitiva, comunicativa, psicomotora... (ROCHA, 2013, p.159).

Santos (2009, p. 29) destaca a relação entre municípios e escola e afirma que “a imensa maioria deles é focada na simples oferta de computadores e internet à população ‘carente’. Estabelece, ainda, nesta reflexão, que deve ser garantido a essas pessoas o uso da tecnologia para a aquisição do conhecimento necessário à transformação social”.

Abordando sobre as possibilidades de uma escola inclusiva mediante o uso das TICs, Mantoan (2000, p. 58) declara que:

[...] em uma palavra, precisamos somar competências, produzir tecnologia, aplicá-la à educação, à reabilitação, mas com propósitos muito bem definidos e a partir de princípios que recusam toda e qualquer forma de exclusão social e toda e qualquer atitude que discrimine e segregue as pessoas, mesmo em se tratando das situações mais cruciais de apoio às suas necessidades.

Isso posto, a autora citada acima deixa claro que é possível o uso das TICs no contexto inclusivo e que, quando inseridas adequadamente, podem provocar efeitos positivos. No entanto, tudo passa a depender do entendimento e da forma como são utilizadas em consonância com as necessidades de cada público de alunos, tendo em vista que as ações a serem realizadas são condicionadas a todo o contexto existente.

Outras possibilidades são vistas nos estudos práticos de Zulian e Freitas (2001), que pesquisaram sobre a experiência da formação de professores na educação inclusiva, no que tange aos alunos com deficiência. As autoras, após essa pesquisa, chegaram a afirmar que:

O computador é um meio de atrair o aluno com necessidades educacionais especiais à escola, pois, à medida que ele tem contato com este equipamento, consegue abstrair e verificar a aplicabilidade do que está sendo estudado, sem medo de errar, construindo o conhecimento pela tentativa de ensaio e erro (ZULIAN e FREITAS, 2001, p. 56).

Experiências como essa revelam que existem possibilidades concretas quanto ao uso dos recursos digitais na inclusão de estudantes com deficiência. Ademais, é indispensável a preparação de todo o cenário para o recebimento dessa forma de ensino-aprendizagem, a partir da formação dos profissionais que com ela podem atuar. A continuidade dessa prática propicia o surgimento de outras alternativas que venham atender a tal demanda.

Uma pesquisa prática de Campos e Pessoa (2018), a respeito da inserção das TICs na educação inclusiva, em uma instituição pública de ensino básico, na cidade de Natal, no estado do Rio Grande do Norte, mostrou que essa ainda é uma temática complexa e desafiadora, porém, por meio do estudo, percebeu-se o desenvolvimento de uma aprendizagem mais significativa e de uma melhor autonomia dos alunos da escola pesquisada frente à sociedade.

O exemplo acima corrobora o caráter transformador e inclusivo das TICs no trabalho com alunos com deficiências, por meio das quais melhorias de aprendizagem são comprovadas. Por fim, além das questões aqui destacadas, podem surgir ou existir diversos dilemas em torno da inclusão digital escolar para esses estudantes, uma vez que a inclusão deve ocorrer não somente no âmbito escolar, mas sim em todos os contextos nos quais os mesmos estão inseridos.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao se encaminhar este estudo para sua finalização, é possível compreender que as inovações obtidas em educação, com a inclusão de novas tecnologias educacionais que ocorrem no contexto educacional, passam a oferecer uma nova dimensão para a educação atual. Todas essas ferramentas pedagógicas e digitais cooperam para o desenvolvimento de um modelo educacional de que tanto se necessita.

Neste trabalho, foram discutidos e apresentados o contexto e as situações relacionadas ao uso das TICs no processo ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência, haja vista se tratar de uma temática bastante atual, por isso vai requerer um aprofundamento dos estudos relacionados a essa questão, pois o contexto da educação atual vai se remodelando com o passar do tempo, quando se busca a existência de uma educação cada vez mais inclusiva.

Fica evidente, também, mediante este estudo que, dentre as diversas possibilidades existentes de inclusão escolar, uma das formas adequadas para

se promovê-la é com a utilização das TICs em sala de aula, e tal fato vem sendo provado e mostrando credibilidade por meios de estudos práticos e experiências já desenvolvidas com relação a essa temática.

Portanto, acredita-se, ainda, que, quando há esforços e interesse em se pesquisara respeito da inclusão de alunos com deficiência por meio da utilização das TICs no ambiente escolar, procura-se ir além das próprias condições básicas de aprendizagem e buscar, seguindo esse direcionamento, esforços para a promoção de uma educação que tenha cada vez mais qualidade no processo ensino-aprendizagem. Ademais, deve-se priorizar um processo mais inclusivo, cuja efetividade ocorrerá quando, primeiramente, o público e os atores educacionais possuem conhecimento a respeito do atual modelo de educação que se tem e em que lugar se quer chegar. Logo, faz-se necessário o reconhecimento de uma educação inclusiva para pessoas e alunos tidos como especiais.

Diante desse cenário, é perceptível a existência de desafios e possibilidades para a promoção de uma escola inclusiva que, principalmente, atenda alunos com deficiência, apresentando-se, dessa maneira, como alternativas positivas, haja vista já existir algumas experiências práticas já confirmadas com relação a essa prática, a qual se tornará mais acertada quando da adequação da prática às devidas necessidades vigentes em cada escola.

Por fim, evidencia-se que é possível incluir alunos com deficiências no espaço escolar, com o uso das TICs, e que só é necessário o preparo do ambiente, no sentido de se adequar às condições e necessidades especiais de cada aluno, e dos recursos humanos e profissionais, como sendo a precisão de conhecer e utilizar as formas tecnológicas no processo de ensino-aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Patrícia Nascimento Fernandes. **A tecnologia na sala de aula: entre o fascínio e arejeição**. Dissertação de Mestrado. Lisboa: ULHT - Universidade Lusófona de Humanidade e Tecnologias, 2012. Disponível em: <http://recil.grupolusofona.pt/xmlui/bitstream/handle/10437/2704/Dissertacao%20Patricia%20BRASIL-PORTUGALokok.pdf?sequence=1>. Acesso em: 7 out. 2020.

BARRETO, F. C. **Informática para educação: aplicações práticas em sala de aula**. São Paulo: Érica, 2014.



BEHRENS, M. A. **Paradigma emergente e a prática pedagógica**. 2. ed. Petrópolis:Vozes, 2005.

BELLONI, Maria L. **Educação a distância**. Campinas, São Paulo: Associados, 2005.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Secretaria de Educação Especial. Legislação Específica. Documentos Internacionais, Brasília, 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192). Acesso em: 7 out. 2020.

BRASIL. **PROINFO** - Recomendações para a Montagem de Laboratórios de Informática nas Escolas Urbanas. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000013475.pdf>. Acesso em: 7 out. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a Formação Continuada**. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico]**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB, 2013.

BRIGNOL, Sandra Maria Silva. **Novas tecnologias de informação e comunicação nas relações de aprendizagem da estatística no ensino médio**. Faculdade Jorge Amado, Salvador, 2004 (Monografia). Disponível em: <http://www.redeabe.org.br/Monografia.pdf>. Acesso em: 7 out. 2020.

CAMPOS, Cristiane Maria da Silva; PESSOA, Maria Núbia. **A inserção das TIC na educação inclusiva: desafios e possibilidades**. IV COLBEDUCA e II CIEE 24 e 25 de janeiro de 2018, Braga e Paredes de Coura, Portugal.

CARVALHO, Renata Corcini; NAUJORKS, Maria Inês. Representações sociais: dos modelos de deficiências a leitura de paradigmas educacionais. **Revista Educação Especial**, n.27, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4345/2555>. Acesso em: 7 out. 2020.

COSCARELLI, C. **Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CRUZ, Sônia C.; CARVALHO, Ana A. A. **Modelo ITIC: uma possibilidade para a integração curricular das TIC na escolaridade básica**. In: I ENCONTRO INTERNACIONAL DE TIC E EDUCAÇÃO. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/11260>. Acesso em: 20 nov. 2020.

ESTEBAM, Maria Paz Sandín. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH, 2010.

GIRAFFA, L. M. **(RE) invenção pedagógica? reflexões acerca do uso de tecnologias digitais na educação**. Porto Alegre: EdiPUCRS. 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. In: LIBÂNEO, José Carlos; SANTOS, Akiko (orgs.). **A educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Alínea, 2005.

LIMA, Patrícia Rosa Traple. **Novas tecnologias de informação e comunicação e a formação dos professores nos cursos de licenciatura do Estado de Santa Catarina**. Dissertação de mestrado. Florianópolis, 2001. Disponível em: <http://www.inf.ufsc.br/~edla/orientacoes/patricia.pdf>. Acesso em: 7 out. 2020.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Texto publicado em **Espaço: informativo técnico científico do INES**, n. 13 (janeiro-junho 2000), Rio de Janeiro: INES, 2000, p. 55-60.

MASETTO, M.T. **Docência da Universidade**. 2. ed. Campinas: Papyrus. 2000.

MENDES, Alexandre. TIC – Muita gente está comentando, mas você sabe o que é? **Revista Abril**, s.n. imasters, artigo de nº8278, 2008. Disponível em: <http://imasters.com.br/artigo/8278>. Acesso em: 6 out. 2020.

MERCADO, L. P. **Formação docente e novas tecnologias**. IV Congresso RIBIE, Brasília. 1998.

MINAYO, M. C. **O desafio do conhecimento**. São Paulo/Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO, 1994.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Papyrus: Campinas, 2007.

MORAN, José Manuel. Caminhar com segurança na mesma direção. *In*: ALMEIDA, Fernando José de. ALMEIDA, Maria Elizabeth B.B. (coord.). **Liderança, gestão e tecnologias para a melhoria da educação no Brasil**. São Paulo: 2006.

MORAN, José Manuel. Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias. **Revista Diálogo Educacional** (PUCPR), Curitiba, PR, v. 4, n.12, p. 13-21, 2004. Disponível em: [http://www.pucrs.br/famat/viali/tic\\_literatura/artigos/189117821002.pdf](http://www.pucrs.br/famat/viali/tic_literatura/artigos/189117821002.pdf). Acesso em: 7 out. 2020.

OLIVEIRA, A. M., Ludwig, L., & Finco, M. D. **Proposta pedagógica do uso das TICs como recurso interdisciplinar**. *In*: Anais do Workshop de Informática na Escola, v. 1, n.1, 2011, p. 1334-1341.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

PASSERINO, L. M. **Metodologia da pesquisa**. ULBRA. 2004.

PIVA JUNIOR, Dilermano. **Sala de aula digital: uma introdução à cultura digital para educadores**. São Paulo: Saraiva, 2013.

PRATA, Carmem Lúcia. Gestão escolar e as tecnologias. *In*: ALONSO, Myrtes; *et al.* **Formação de gestores escolares para utilização de tecnologias de informação e comunicação**. Brasília: Secretaria de Educação a Distância, 2002.

ROCHA, Célia. Inclusão social e digital de jovens com deficiência: relato de experiência. *In*: VALLE, Luiza E. Ribeiro; MATTOS, Maria José V. Marinho; COSTA, Wilson da Costa (orgs). **Educação digital: a tecnologia a favor da inclusão**. Porto Alegre: Penso, 2013.

RODRIGUES, D. Desenvolver a educação inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional. *In*: RODRIGUES, D. (org.). **Investigação em educação inclusiva**, v.II. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana. 2007.

SALVADOR, A. D. **Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica**. Porto Alegre: Sulina, 1986.

SANTOS, M. S. T. **Inclusão digital, inclusão social? Usos das tecnologias da informação e comunicação nas culturas populares**. Recife: Ed. Do Autor, 2009.

SOARES, Conceição; SANTOS, Edméa. Artefatos tecnoculturais nos processos pedagógicos: use as implicações para os currículos. *In*: LIBÂNEO, José Carlos. e ALVES, Nilda (orgs.). **Temas de pedagogia: diálogos entre currículo e didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

WEBER, M. A. L.; BEHRENS. Paradigmas educacionais e o ensino com a utilização de mídias. **Revista Intersaberes**, Curitiba, a. 5, n.10, p. 245-270, jul. /dez. 2010.

ZULIAN, Margaret Simone; FREITAS, Soraia Napoleão. Formação de professores na educação inclusiva: aprendendo a viver, criar, pensar e ensinar de outro modo. **Revista Educação Especial**. Santa Maria, v. 2, n. 18, 2001. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2001/02/a5.htm>. Acesso em: 20 nov. 2020.

# O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM TEMPOS DE PANDEMIA NO MUNICÍPIO DE IMPERATRIZ-MA

Ariadne Rafaela Nogueira Lima

## RESUMO

Entendendo que a Educação Especial/Inclusiva é um tema que gera inúmeras polêmicas, sobretudo, no que diz respeito à qualidade desse processo e as condições que são ofertadas aos alunos com deficiência, transtornos, superdotação e/ou altas habilidades e àqueles que apresentem qualquer tipo de Necessidade Educativa Especial (NEE), este trabalho tem por objetivo analisar a atuação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no período de pandemia e isolamento social, no município de Imperatriz-MA. O aporte teórico se baseou nos principais documentos legais que norteiam a educação especial e em autores como: Mantoan (2003), Nascimento (2014), Oliveira (2011) e Staimback (1999), por meio dos quais se buscou compreender o significado de escola inclusiva e o papel do AEE na construção desse modelo escolar. O presente estudo tem caráter qualitativo, cujo instrumento de coleta de dados utilizado na pesquisa de campo foi a entrevista realizada com a coordenadora do Setor de Inclusão e Atenção à Diversidade (Siadi), do município de Imperatriz – MA, a qual destacou que, apesar das inúmeras adversidades vivenciadas, desde o início da pandemia, o Siadi bem como os profissionais do AEE têm buscado cumprir com as orientações do Conselho Nacional de Educação, do Ministério da Educação (CNE/MEC), para que os alunos público-alvo da educação especial não sejam excluídos.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Pandemia. Atendimento Educacional Especializado.

## ABSTRACT

Understanding that Special / Inclusive Education is a topic that generates numerous controversies, especially with regard to the quality of this process and the conditions that are offered to students with Disabilities, Disorders, Giftedness and / or High Skills and for those who present any type of Special Educational Needs (SEN), this paper aims to analyze the performance of Specialized Educational Assistance (AEE) in the

period of pandemic and social isolation in the city of Imperatriz-MA. The theoretical contribution was based on the main legal documents that guide Special Education, and authors such as: MANTOAN (2003), NASCIMENTO (2014), OLIVEIRA (2011) and STAIMBACK (1999) through which we sought to understand the meaning of school inclusive, and the role of AEE in the construction of this school model. The present work has a qualitative character whose data collection instrument used in the field research was the interview with the coordinator of the Inclusion and Attention to Diversity Sector - SIADI of the municipality of Imperatriz - MA, through which it was found that despite the innumerable adversities experienced since the beginning of the pandemic, SIADI, as well as AEE professionals have sought to comply with the guidelines of the National Education Council of MEC so that students targeting Special Education are not excluded.

Keywords: Inclusive Education. Pandemic. Specialized Educational Service.

## 1 INTRODUÇÃO

O mundo sofreu uma grande mudança no ano de 2020 devido à pandemia causada pelo novo coronavírus, algo capaz de promover o distanciamento social em todas as esferas possíveis, pois se trata de uma doença contagiosa, que se alastra a partir do contato físico. Essa situação foi sentida ainda mais na educação básica, que precisou traçar novas estratégias para a continuidade do ano letivo. Com isso, os alunos passaram a vivenciar um novo modelo de aula, chamada remota ou on-line.

Nesse contexto, o presente trabalho tem por objetivo analisar a atuação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no período de pandemia e isolamento social, no município de Imperatriz - MA.

Buscou-se, nos principais documentos legais que norteiam a Educação Especial e em autores como: Mantoan (2003), Nascimento (2014), Oliveira (2011) e Staimback (1999), o aporte teórico necessário ao caráter qualitativo da revisão bibliográfica. A pesquisa de campo contou com o olhar metodológico baseado em Gil (2008).

Assim, o trabalho encontra-se dividido em sete seções, a saber: na primeira, a introdução; a segunda consiste em uma contextualização acerca dos fatores que levaram à constituição de um modelo de escola inclusiva, objetivando, assim, compreender o seu verdadeiro significado; na terceira seção, apresenta-se o

AEE, traçando o seu histórico e suas contribuições nesse processo; a seção seguinte aborda o ensino durante a pandemia; na quinta parte, tem-se a metodologia seguida das análises e dos resultados da pesquisa realizada por meio de entrevista com a coordenadora do Setor de Inclusão e Atenção à Diversidade (Siadi), do município de Imperatriz – MA.

## 2 ESCOLA INCLUSIVA

Os debates sobre os direitos humanos passaram a ter ênfase nas discussões políticas, sociais, econômicas, legais e morais a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1948, quando se iniciou um processo de conquista e respeito aos direitos de todos os cidadãos, sem distinção.

No âmbito educacional, esse documento desencadeou outras ações de debate, como, por exemplo, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, em que foram discutidas alternativas e ações para a crise educacional enfrentada pelos países em desenvolvimento, e a Conferência Mundial de Educação Especial, realizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), na cidade de Salamanca, Espanha, onde se discutiram as necessidades educacionais especiais da população excluída dos sistemas escolares e as alternativas para garantir acesso e qualidade na escolarização a ser oferecida para esse grupo.

Esses eventos tiveram como resposta os documentos legais: Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), considerados verdadeiros marcos legais fundamentais para a mudança do paradigma que norteia a educação inclusiva, modalidade de ensino, que, segundo Oliveira (2011, p. 39):

[...] possibilitou o direito ao acesso à escola, antes negado pelo discurso da não preparação, tornou-se um problema real que antes não o era porque as crianças estavam fora desse espaço, de invisíveis passaram a visíveis, de não problema, passaram a problema, evidenciando a passagem de um estado de negação para um estado de problematização.

A educação inclusiva tem se organizado como um dos maiores desafios do sistema educativo atual. Trata-se de um modelo educacional que vai além de apenas garantir o acesso à entrada de alunos com deficiência ou Necessidades Educativas Especiais (NEE) nas instituições regulares de ensino. O objetivo é eliminar

os obstáculos que limitam a aprendizagem, bem como a participação do educando no processo educativo.

Pode-se inferir, destarte, que, desde a década de 1960, tem havido um desencadeamento de diversos movimentos de luta por uma educação capaz de acolher todos os indivíduos de uma sociedade sem qualquer distinção. Teve início, portanto, um processo de construção de um novo padrão de sociedade pautado na inclusão. Mas o que é inclusão?

A educação inclusiva pode ser definida como a prática da inclusão de todos – independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural – em escolas e salas de aula provedoras, onde as necessidades desses alunos sejam satisfeitas (STAIMBACK; STAIMBACK, 1999, p. 21).

Esse termo refere-se à promoção de uma sociedade igualitária em que todo ser humano possa ter o direito às mesmas oportunidades para adquirir conhecimentos, desenvolvendo suas capacidades e exercendo sua cidadania, alcançando, desse modo, formas de integrar-se completamente ao meio social.

Em uma sociedade verdadeiramente democrática, em que todos os cidadãos possam ter seus direitos fundamentais garantidos, é preciso oferecer a todos os indivíduos uma educação de qualidade e inclusiva. Sobre isso, Nascimento (2014, p. 45) afirma que:

A sociedade inclusiva é, sim, possível, e, sem dúvida, será uma sociedade melhor não apenas para as pessoas com deficiências, com deficiências significativas, precariamente ou marginalmente incluídas, mas será uma sociedade muito melhor, muito mais digna, para todos nós.

Assim, a educação, sendo um pilar da sociedade, precisou reinventar-se, traçando novas estratégias de acolhimento aos sujeitos para que respondam e atendam às suas necessidades. Sobre isso, Mantoan (2003, p.33) assevera que “incluir é não deixar ninguém de fora da escola comum, ou seja, ensinar a todas as crianças indistintamente”.

Com isso, surge uma nova concepção de escola, que, segundo Martins et al. (2008, p. 19), precisa deixar de “ser a escola da homogeneidade e passe a ser a escola da heterogeneidade, para que a escola da discriminação dê lugar à escola aberta a todos”.

Nesse novo contexto, não basta apenas que o aluno seja matriculado por força da lei em uma turma de ensino regular, mas se faz necessário, principalmente, que a escola disponha de uma equipe preparada para acolhê-lo de modo que a inclusão se efetive.



### 3 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

É no cenário de inclusão que surge o Atendimento Educacional Especializado (AEE), criado por meio do Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, com o objetivo de atender o público-alvo da educação especial, ou seja, crianças com deficiências, Transtorno do Espectro Autista (TEA), altas habilidades e superdotação, eliminando, dessa forma, as barreiras que possam impossibilitar o processo de escolarização desses indivíduos.

De acordo com o Decreto Presidencial nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, os objetivos do AEE são:

- I – prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II – garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III – fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV – assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino.

Ao contrário do que se pensa, esse tipo de atendimento não é um reforço escolar, e sim um serviço da educação especial para atender os alunos que possuem necessidades educacionais especiais, durante toda a sua vida escolar, e que serve de apoio à sala de aula regular, cujo enfoque é “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (MEC/SEESP, 2008, p. 1).

Tendo em vista que a realidade escolar brasileira, de salas de aula lotadas e professores com pouca ou nenhuma formação continuada que lhes forneça conhecimentos específicos para atender às demandas desse público, o AEE possibilita aos alunos com NEE a atenção e cuidados especiais de que estes necessitam, atuando como um mediador da relação entre aluno e professor da sala de aula comum, possibilitando uma troca de experiência que contribua no aprendizado, em sala de aula regular, bem como no desenvolvimento de competências.

Nesse sentido, o AEE tem a função de complementar e/ou suplementar a formação do aluno com vistas a lhe fornecer a autonomia e independência necessárias para a convivência dentro e fora da escola.

Segundo a lei, o AEE deve ocorrer, preferencialmente, na rede regular de ensino, o que implica dizer que o ideal seria que a escola comum disponibilizasse

de uma Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e de uma equipe multiprofissional especializada e preparada para receber esse público.

Todavia, na ausência desse espaço na própria escola, há, ainda, a possibilidade de esse atendimento ocorrer em outra escola ou em um centro especializado público ou privado sem fins lucrativos, conveniado com a Secretaria de Educação.

O importante é que o espaço seja acessível e composto de recursos de tecnologia assistiva voltados para todas as deficiências e necessidades, com diversos jogos que estimulem o raciocínio lógico, a coordenação motora e a atenção, no qual o estudante seja assistido por um profissional habilitado com formação específica na área de atuação.

Os atendimentos devem acontecer no contraturno, ou seja, o aluno deverá possuir dupla matrícula, isto é, a primeira, na sala de aula comum do ensino regular; e a segunda, no AEE, onde lhe serão disponibilizados diversos recursos para a fomentação de uma educação justa, digna e inclusiva, possibilitando, de tal modo, que ele adquira as competências necessárias para a construção de sua autonomia e independência.

#### **4 ENSINO X PANDEMIA**

Em 2020, a comunidade escolar presenciou uma grande mudança em sua rotina devido à epidemia causada pelo novo coronavírus. No mês de março, as aulas precisaram ser suspensas por causa do risco de contágio, tendo em vista que se trata de um vírus que se espalha pelo ar e é transmissível, também, a partir do contato físico. Com essa situação vigente, o Conselho Nacional de Educação (CNE), órgão colegiado integrante da estrutura do Ministério da Educação (MEC), precisou planejar e articular ações que poderiam ser tomadas a fim de que o ano letivo de 2020 não fosse prejudicado.

Em 7 de julho de 2020, o CNE emitiu o Parecer CNE/CP nº 11/2020, que dispõe sobre “Orientações Educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais, no contexto da Pandemia”, por meio do qual se propôs uma série de atividades não presenciais que poderiam ser utilizadas pelas redes de ensino durante a pandemia. Meios digitais, videoaulas, plataformas virtuais, redes sociais e materiais impressos foram algumas das alternativas propostas pelo órgão para amenizar os impactos da pandemia na educação. Desse modo, as

escolas, educadores, pais e alunos tiveram que se adequar a uma nova modalidade de ensino, conhecido como remoto ou on-line.

Diante dessa realidade, o público-alvo da educação especial também foi afetado. Nesse sentido, o parecer citado dispõe, no item 8, acerca das orientações para o atendimento a esse público e determina que: “[...] o retorno à escola do público da Educação Especial deve seguir as mesmas orientações gerais, de acordo com o poder regulatório próprio dos sistemas de ensino federal, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios que possuem a liberdade de organização do fazer pedagógico” (CNE/MEC, 2020, p. 25).

Essa determinação deixa a cargo dos sistemas de ensino municipais e estaduais, bem como do Distrito Federal a tomada de decisões no que diz respeito ao trabalho a ser desenvolvido pelo AEE.

Em outubro de 2020, com o interesse de romper com qualquer ato que pudesse ser considerado discriminatório, o CNE realizou a revisão de algumas recomendações voltadas à educação especial por meio do Parecer nº 11/2020, no qual era recomendado aos sistemas de ensino que optassem pela permanência em atividades remotas ou não presenciais o dever de garantir a continuidade do atendimento escolar, bem como do AEE de acordo com as orientações a seguir:

- Os profissionais da Educação Especial devem dar continuidade ao trabalho juntamente com os professores regentes das salas de aula comuns inclusivas;
- Os sistemas educacionais, por meio de suas equipes educacionais e, em permanente diálogo com a família, devem garantir que os estudantes atendidos na Educação Especial tenham acesso às atividades remotas e/ou às presenciais, com especial atenção às condições de acesso aos meios e tecnologias de comunicação e informação, disponibilizando apoios necessários para que o atendimento escolar e o AEE ocorram de acordo com as especificidades de cada estudante;
- O sistema de ensino e a escola devem responsabilizar-se pela garantia de recursos pedagógicos a serem utilizados no processo educacional e no serviço de AEE e pela equipe educacional (professores da Educação Especial e regentes), pelas orientações necessárias para que os estudantes possam utilizá-los de modo funcional e favorável a aprendizagens significativas;
- O sistema de ensino e a equipe do AEE devem disponibilizar materiais pedagógicos necessários e adequados à acessibilidade curricular dos alunos com impedimentos de qualquer natureza;
- Devem ser previstas ações de apoio aos familiares ou mediadores, na realização de atividades remotas, avaliações, acompanhamento, bem como orientações sobre a logística, tanto no que se refere ao processo de escolarização formal, como nas atividades realizadas pelo AEE;
- Os professores do AEE devem elaborar, em conjunto com os professores regentes, e com apoio da equipe escolar e das famílias, um Plano de Ensino Individual (PEI) para cada aluno, considerando suas singularidades e condições de acesso às atividades remotas e/ou não presenciais;
- Os serviços de AEE não se limitam ao espaço físico da Sala de Recursos Multifuncionais;

- Alguns estudantes com deficiência mais severa, neste período de pandemia, precisarão ser acompanhados de forma mais intensa, como numa tutoria individual, tanto no processo de escolarização, quanto nas atividades de avaliação realizadas pela equipe do AEE;
- Os sistemas educacionais devem garantir acessibilidade linguística nos atendimentos remotos e/ou não presenciais aos estudantes surdos sinalizantes que optam pela Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua de instrução, comunicação e interação;
- Aos alunos com altas habilidades ou superdotação deve ser garantido acesso ao AEE, considerando seu programa de enriquecimento curricular, atividades suplementares necessárias, além do apoio especializado que atenda as especificidades dos estudantes;
- As orientações às atividades não presenciais deverão ocorrer por meio de ações articuladas entre os professores e o mediador presencial no domicílio, caso haja, ou com o próprio estudante quando possível, por meio de tecnologias de comunicação e/ou outros meios, que viabilizem atendimento ao aluno e apoio à família, para a realização das atividades;
- Nos atendimentos remotos ou não presenciais, deverão ser incluídas ações de apoio sistemático aos familiares ou responsáveis que atuem como mediadores presenciais para a realização das atividades remotas, assim como o acompanhamento em atividades de avaliação;
- Os profissionais do AEE e professores das escolas devem buscar alternativas para manter o contato social com os estudantes, para que não haja perda do vínculo e do sentimento de pertencimento dos educandos aos ambientes de escolarização e atendimentos especializados; e
- As aulas e interações on-line devem propiciar comunicações interpessoais, sempre que possível, para que os alunos não percam o vínculo com a sua turma (CNE/MEC, 2020, p. 7).

Ao observar essas recomendações, pode-se notar a preocupação do órgão para que os alunos dessa modalidade de ensino continuem sendo atendidos e acompanhados durante o período de pandemia, visto que o parecer determina a continuidade do trabalho a ser desenvolvido pelo AEE e seus profissionais.

De posse das orientações a nível federal, buscou-se conhecer quais documentos regem o ensino remoto no estado do Maranhão e no município de Imperatriz, onde foi possível encontrar a Resolução Estadual CEE/MA nº 94/2020, de 26 de março de 2020, e a Resolução Municipal CME nº 04/2020, de 25 de abril de 2020. O primeiro traz orientações para o desenvolvimento das atividades curriculares e a reorganização dos calendários escolares para as instituições integrantes do Sistema Estadual de Ensino do Maranhão; o segundo, por sua vez, estabelece as normas excepcionais de atividades escolares não presenciais para o Sistema Municipal de Educação de Imperatriz/MA.

Ambas trazem orientações e recomendações acerca do funcionamento do ensino remoto durante a pandemia. No entanto, nenhuma delas apresenta direcionamento específico ao AEE, mas, entendendo que a educação especial perpassa por todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, e que o AEE é um dos serviços oferecidos por ela, subentende-se que este se encontra incluído nos documentos supracitados.

A exemplo disso, tem-se o item V da Resolução CEE/MA nº 94/2020 quando orienta as instituições escolares no sentido de “utilizar os recursos oferecidos pelas Tecnologias de Informação e Comunicação com materiais específicos para cada componente curricular, de acordo com cada etapa e modalidade de ensino, com facilidade de execução e compartilhamento [...] (CEE/MA, 2020, p. 4 grifo nosso).

## 5 METODOLOGIA

A pesquisa de campo se deu por meio de entrevista realizada com a Sra. Leila Lopes, coordenadora do Siadi, do município de Imperatriz – MA, com vistas a analisar a atuação do AEE, no período de pandemia e isolamento social no município.

A metodologia utilizada foi a fenomenológica, a qual, segundo Gil (2008, p. 14), é definida como uma pesquisa cuja intenção é “proporcionar uma descrição direta da experiência tal como ela é, sem nenhuma consideração acerca de sua gênese psicológica e das explicações causais que os especialistas podem dar”, pois a mesma:

[...] parte do cotidiano, da compreensão do modo de viver das pessoas, e não de definições e conceitos, como ocorre nas pesquisas desenvolvidas segundo a abordagem positivista. Assim, a pesquisa desenvolvida sob o enfoque fenomenológico procura resgatar os significados atribuídos pelos sujeitos ao objeto que está sendo estudado (GIL, 2008, p. 15).

O estudo segue uma abordagem qualitativa, visto que o interesse está nos dados qualificáveis da realidade a partir da percepção de seus envolvidos (GIL, 2008). Assim sendo, o interesse está na análise dos fenômenos relacionados e mencionados por sujeitos envolvidos no contexto da educação especial.

## 6 ANÁLISE DOS RESULTADOS

As análises dos dados foram alcançadas por meio das respostas concedidas pela coordenadora do Siadi, do município de Imperatriz – MA, a Sra. Leila Lopes, em entrevista realizada por videochamada, onde se seguiu um roteiro de perguntas conforme descrito a seguir.

Primeiramente, perguntou-se à entrevistada quantas salas de *AEE* existem em funcionamento hoje, no município. Obteve-se a informação de que há, no momento, 25 salas em funcionamento, sendo 24 na zona urbana, e 1 na zona rural, no povoado de Coquelândia.

Ao ser perguntada sobre a quantidade de alunos atendidos por essas salas, a Sra. Leila respondeu que são atendidos, atualmente, uma média de 300 alunos. Então, questionou-se se esse é o quantitativo geral de alunos público-alvo da educação especial. A mesma respondeu que não, pois a lei garante a obrigatoriedade de oferta do serviço, mas a matrícula no AEE é opcional, ficando a cargo das famílias essa tomada de decisão.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007), o AEE tem caráter complementar e suplementar, sendo, portanto, um serviço de apoio cuja oferta é compulsória, e um direito que deve ser garantido pelas redes de ensino a todos os alunos com deficiência, TEA, superdotação e/ou altas habilidades, mas sua matrícula e frequência são facultativas ao interesse das famílias, levando-se em consideração as necessidades educacionais de cada indivíduo.

A questão seguinte refere-se ao que mudou na educação especial de Imperatriz desde o início da pandemia, e, sobre isso, a Sra. Leila disse que “muita coisa mudou”. Segundo ela, o AEE, mesmo tendo um funcionamento diferenciado, com hora marcada, duas vezes por semana, no contraturno e com um pequeno número de alunos, também teve que se adequar às orientações, passando do presencial para o atendimento remoto, tendo em vista que se trata de um público que, muitas vezes, apresenta comorbidades, estando, assim, mais “suscetíveis a doenças”. Ademais, mencionou que, entre os meses de agosto e setembro, foi realizada uma pesquisa com os pais sobre a intenção destes quanto ao retorno de seus filhos às SRMs, tendo como resposta a negativa da maioria.

Sobre a questão das doenças, o CNE, no Parecer nº 11/2020, orienta que:

Nos casos de estudantes com doenças crônicas (doenças cardiovasculares, hipertensão, diabetes, câncer, doenças respiratórias crônicas e cerebrovasculares), recomenda-se avaliação e cuidados diferenciados, tanto sobre a pertinência do retorno, quanto no processo de retorno às rotinas de escolarização e AEE presenciais (CNE/MEC, 2020, p. 15).

Posteriormente, perguntou-se qual o mecanismo ou plataforma está sendo utilizada pelos professores de AEE para manter os atendimentos aos alunos e seus familiares. A resposta recebida é de que, apesar de não haver uma plataforma específica para a educação especial, assim como há no ensino regular (Plataforma Geduc), entendendo que, no caso desse público, os vínculos são ainda mais primordiais, os professores estão fazendo uso das seguintes ferramentas: videochamadas pelo WhatsApp, blocos de atividades entregues aos pais e visitas em domicílio, em datas comemorativas, e, também, àquelas famílias que não foram até a SRM buscar os blocos.

Essa resposta está de acordo com o Parecer do Conselho Nacional de Educação nº 11/2020, quando diz que:

Os profissionais do AEE e professores das escolas devem buscar alternativas para manter o contato social com os estudantes, para que não haja perda do vínculo e do sentimento de pertencimento dos educandos aos ambientes de escolarização e atendimentos especializados (CNE/MEC, 2020, p. 7).

Ao ser questionada sobre o trabalho colaborativo entre os professores de AEE e os professores da sala comum, ela mencionou que todos foram orientados a manter o contato e proximidade nesse trabalho, sobretudo, no que diz respeito à realização de adaptações nas atividades postadas na Plataforma Geduc, que é a utilizada no ensino regular, no qual os alunos do AEE também estão inseridos. Além disso, a Sra. Leila afirma que, apesar de todas as adversidades, os profissionais estão trabalhando, colaborativamente, atendendo às orientações na medida do possível e, a exemplo disso, citou o trabalho desenvolvido pelos intérpretes e ledores.

Logo, o que a entrevistada apresenta vai ao encontro do que orienta o CNE, quando determina que “os profissionais da Educação Especial devem dar continuidade ao trabalho juntamente com os professores regentes das salas de aula comuns inclusivas” (CNE/MEC, 2020, p. 7), e, ainda, ao determinar que compete aos sistemas educacionais a garantia de que os alunos tenham acesso às atividades remotas e/ou presenciais, com atenção especial às suas condições de acesso aos meios e tecnologias de comunicação e informação, auxiliando-os de modo que as suas necessidades sejam atendidas.

## **7 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O ano de 2020 constituiu-se um enorme desafio para a sociedade como um todo. No cenário educacional, essa situação foi ainda mais desafiadora, haja vista que as instituições escolares, professores, alunos e famílias viram suas rotinas serem alteradas e precisaram se adequar a uma nova realidade de isolamento social e suspensão das aulas presenciais, ambas provocadas pela pandemia do coronavírus. No intuito de atender ao objetivo de analisar a atuação do AEE no período de pandemia e isolamento social, no município de Imperatriz-MA, buscaram-se respostas com a coordenadora do Siadi, do município mencionado, ficando evidente que, embora não haja uma plataforma específica para o AEE, os profissionais dessa modalidade de ensino, que perpassa todos os níveis e demais modalidades, continuam realizando o seu trabalho por meio de ferramentas digitais ou não, que se encontram ao alcance de seus estudantes, para que, desse modo, a inclusão não seja esquecida.

É possível perceber, diante do que foi apresentado, que, não obstante as inúmeras adversidades vivenciadas desde o início da pandemia, o Siadi bem como os profissionais da educação especial têm buscado cumprir, rotineiramente, com as orientações do CNE/MEC e, também, dos demais documentos legais que norteiam a educação inclusiva, promovendo, assim, a equidade de oportunidades no acesso ao ensino, de modo que nenhum aluno seja excluído desse processo.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008. Aprova o texto da **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência** e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Disponível em: [http://pfdc.pgr.mpf.gov.br/atuacao-e-conteudos-deapoio/legislacao/pessoa-deficiencia/Decreto\\_legislativo\\_186\\_2008](http://pfdc.pgr.mpf.gov.br/atuacao-e-conteudos-deapoio/legislacao/pessoa-deficiencia/Decreto_legislativo_186_2008). Acesso em: 15 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Brasília, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 15 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Declaração de Salamanca**. Brasília, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 14 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Visual**. Brasília: SEESP/SEED/MEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: SEESP/MEC, 2007.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 nov. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. 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 2008.



BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 04, de 02 de outubro de 2009. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica – Modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União Brasília**, nº190, 05 de outubro de 2009. Seção 01.p.17.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Nota Técnica nº 11** de 2010. Dispõe sobre Orientações para a institucionalização da oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas em escolas regulares.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Parecer CNE/CP nº 11/2020** de 7 de julho de 2020. Trata de Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da pandemia.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução nº 94/2020** de 26 de março de 2020. Traz orientações para o desenvolvimento das atividades curriculares e a reorganização dos calendários escolares para as Instituições integrantes do Sistema Estadual de Ensino do Maranhão.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução nº 004/2020** de 25 de abril de 2020. Estabelece normas Excepcionais de atividades escolares não presenciais para o Sistema Municipal de Educação de Imperatriz-MA.

Gil, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social** - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

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

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos; et al. **Inclusão: compartilhando saberes**.3.ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

NASCIMENTO. Laís Barros Pinto. **A importância da inclusão escolar desde a educação infantil**. 2014. 49 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia). Departamento de Educação – Faculdade Formação de Professores. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2014.

OLIVEIRA, I. A. de. Política de educação inclusiva nas escolas: trajetória de conflitos. In: JESUS, D; et al (org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 17 out. 2020.

STAIMBACK Susan; STAIMBACK William. **Inclusão:** um guia para educadores. Porto Alegre, Artmed, 1999.

## OS DESAFIOS DE ENSINAR LÍNGUA PORTUGUESA PARA ALUNOS SURDOS

Maria dos Santos Damasceno Sousa

### RESUMO

A pesquisa tem como objetivo analisar como é o processo de aquisição da Língua Portuguesa pela pessoa surda, seus desafios e possibilidades a partir de uma revisão de literatura, a qual consiste na construção de uma análise sobre o processo de aquisição por meio do bilinguismo. Nessa perspectiva, tem como problemática o seguinte questionamento: quais as barreiras enfrentadas pela pessoa surda no processo de aprendizagem de Língua Portuguesa? Compreende-se que essa disciplina, assim como a Libras, é relevante no processo de ensino-aprendizagem do aluno com surdez, uma vez que as ações educacionais devem proporcionar o desenvolvimento e a aprendizagem de forma democrática e inclusiva. No entanto, existem inúmeros desafios no processo de ensino, seja de Língua Portuguesa ou mesmo da Libras devido às formas de ensino tradicionais, pautadas em metodologias que pouco contribuem para a aprendizagem de modo inclusivo, ou seja, entaves, que não favorecem o acesso a práticas linguísticas significativas e que geram consequências. Apesar dos desafios enfrentados, há também muitas possibilidades com o uso de estratégias de intervenção adequadas ao processo educacional.

Palavras-chave: Língua Portuguesa. Inclusão. Surdez. Bilinguismo.

### ABSTRACT

The research aims to analyze how the process of acquisition of the Portuguese language by the deaf person, its challenges and possibilities, based on a literature review, which consists in the construction of an analysis on the acquisition process through bilingualism. In this perspective, the following question is problematic: What are the barriers faced by the deaf person in the process of learning the Portuguese language. It is understood that the Portuguese language, as well as LIBRAS, is relevant in the teaching process of learning the student with deafness, since educational actions must provide development and educational learning in a democratic and inclusive way.

However, there are countless challenges in the teaching process, whether from or even, due to the traditional forms of teaching, with methodologies that contribute little to inclusive learning, that is, barriers, that do not favor access to linguistic practices. significant. Therefore, there are consequences, but despite the challenges faced, there are also many possibilities with the use of intervention strategies appropriate to the teaching-learning process.

Keywords: Portuguese language. Inclusion. Deaf. Bilingualismo.

## 1 INTRODUÇÃO

A pesquisa aborda os desafios encontrados pelos professores de Língua Portuguesa no ensino de alunos surdos dentro da sala de aula com alunos oralizados. A Língua Portuguesa escrita tem preocupado os educadores, e os avanços são consideráveis dentro da perspectiva de normalidade de direitos e de inclusão no espaço escolar, mas a abordagem oralista ainda necessita de mais atenção para que o processo de ensino atenda à diversidade em suas particularidades.

Nessa perspectiva, a pesquisa vem reforçar a forma como a pessoa surda aprende Língua Portuguesa, também chamada de L2, e, para tanto, parte da seguinte inquietação: quais as barreiras enfrentadas pela pessoa surda no processo da aprendizagem de Língua Portuguesa? Objetivando responder à questão, buscou-se uma revisão de literatura, a qual consiste na construção de uma análise ampla sobre como se dá o processo de aquisição de Língua Portuguesa, de modo a contribuir para discussões, resultados da pesquisa, bem como para reflexões sobre a realização de futuros estudos que consigam identificar as características reais dos pensamentos incluídos na revisão.

O processo linguístico da pessoa surda tem seus desafios desde o momento em que esta entra em contato com a sua L2, haja vista que sua compreensão linguística acerca da gramática é um pouco diferenciada, ela não utiliza conectivos que são usados dentro da Língua Portuguesa regular e, além disso, não compreende o uso de gírias. O seu conhecimento é sempre literal, nunca figurativo. Assim, o bilinguismo, enquanto o uso de dois ou mais sistemas distintos da linguagem pela mesma pessoa, é uma proposta de ensino acessível à criança surda e à ouvinte. Duas línguas no contexto escolar fazendo parte da proposta pedagógica dos profissionais

da educação mediante o uso da Libras, chamada de L1, para que possam melhorar o ensino–aprendizagem do aluno surdo. É considerado mais que o simples uso de duas línguas, isto é, uma perspectiva educacional que está ligada às mudanças do sistema educativo. A educação bilíngue consiste na aquisição da Língua de Sinais como língua materna e Língua Portuguesa como uma segunda língua (FERNANDES, 2006, p. 122).

Segundo Souza (2011), o ensino bilíngue não deve ser pensado apenas na questão pedagógica de sala de aula, quando é disponibilizada a presença do intérprete. Faz-se necessário que o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas seja bilíngue, com a participação dos sujeitos surdos, que as políticas educacionais contemplem uma educação que reconheça a surdez como diferença, e, principalmente, que ultrapasse os muros da escola e atinja outras instituições, em especial, a família. Nas aulas de Língua Portuguesa, pode ser observado que as formas de ensino tradicionais, com metodologias que pouco contribuem para a aprendizagem de modo inclusivo, são verdadeiros entraves, não sendo oportunizado ao aluno surdo o acesso a práticas linguísticas significativas, e isso gera consequências, desafios, cujo enfrentamento, que acontece por meio das variadas possibilidades de uso de estratégias adequadas, faz a diferença no processo de ensino-aprendizagem.

Compreende-se que a Língua Portuguesa é relevante no processo educacional do aluno com surdez, uma vez que as ações pedagógicas devem proporcionar o desenvolvimento e a aprendizagem de forma democrática e inclusiva, de modo que, para se garantir a aprendizagem da Língua Portuguesa escrita pela criança surda, é mister que as atividades realizadas que contemplam a escrita tenham significado para ela. Assim sendo, para Guarinello (2007), a ausência de atividades significativas com a escrita impede que os surdos percebam a função social e as diferenças entre língua majoritária e a Língua de Sinais.

Portanto, a abordagem sobre o processo de aquisição da L2 para a aprendizagem dos alunos surdos se faz necessária, tendo em vista que, a partir dos desafios desse processo, a aprendizagem pode ser refletida e avaliada em prol de mudanças significativas para os estudantes com surdez. Assim, a inclusão e o bilinguismo podem lhes proporcionar uma abrangência maior no desenvolvimento das competências e habilidades, ampliando sua autonomia e aprendizagem de modo mais significativo, democrático e inclusivo.

## **2 METODOLOGIA**

A pesquisa se realizou mediante uma revisão bibliográfica, a qual consiste na construção de uma análise sobre o processo de aquisição da Língua Portuguesa pela pessoa surda, seus desafios e possibilidades, contribuindo para discussões, resultados da pesquisa, bem como para reflexões sobre a realização de futuras investigações, haja vista a natureza do objeto de estudo e com ciência das possibilidades e limites do mesmo. Minayo (2004) tende a fazer parte da abordagem qualitativa.

Utilizaram-se documentos normativos, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996), para a fundamentação do presente trabalho, além de autores que abordam sobre o bilinguismo na educação de surdos, a saber: Salles (2007), Quadros (2005), Pereira (2014), entre outros, ressaltando as contribuições na educação inclusiva. De acordo com Gil (2002), a vantagem de um estudo bibliográfico é permitir uma ampla cobertura sobre o assunto pesquisado. No entanto, vale ressaltar a importância da qualidade das fontes de dados para que a pesquisa seja confiável e não reproduza informações equivocadas.

Logo, a pesquisa, ora explicitada, classifica-se, segundo a taxionomia de Vergara (2014), quanto aos fins, em bibliográfica, porque visa a um estudo sistematizado de materiais já publicados em livros, artigos, teses, entre outros meios para compor o marco teórico.

Em face das contribuições dos autores sobre a temática, em suas abordagens, essa revisão traz à pesquisa em questão conceitos e representações diversas coletados e analisados em prol de uma compreensão e reflexão sobre como o processo de aquisição da L2 ocorre frente aos seus desafios no cotidiano escolar dos alunos surdos, sendo, assim, um estudo significativo.

## **3 RESULTADOS E DISCUSSÕES**

A pesquisa está estruturada da seguinte forma: no primeiro tópico – O ensino da Língua Portuguesa e os reflexos no cotidiano do surdo, é feita uma abordagem acerca do ensino da Língua Portuguesa e sua ocorrência na escola em que há alunos surdos; no segundo tópico – A educação bilíngue e a educação inclusiva: desafios e possibilidades, destaca-se o bilinguismo em seus desafios e possibilidades no

processo inclusivo, que é entendido como sendo o caminho para a análise do problema suscitado neste artigo.

### 3.1 O ensino da Língua Portuguesa e os reflexos no cotidiano do surdo

No contexto escolar, a inclusão deve ocorrer em todos os níveis, desde o infantil até o superior. Desse modo, o surdo tem o direito de conhecer a própria língua, em especial, a Libras, bem como de ser acompanhado por um intérprete/tradutor nos diálogos entre as pessoas oralizadas e/ou surdas. É perceptível a reprodução, na escola, de uma cultura em que a pessoa surda é trabalhada por uma metodologia oralista, desenvolvendo, dessa maneira, uma forma de comunicação que desconhece tanto a língua de sinal como a portuguesa, o que não pode ocorrer, visto que a língua representa aos grupos sociais a sua identidade cultural e denota um elemento muito importante para a construção dessa representação.

Embora a comunidade surda compartilhe com a comunidade oralizada do mesmo espaço social hábitos e costumes, existem, em sua vivência, aspectos que são próprios da comunidade surda, como sua língua visual-espacial. Dessarte, é indispensável que a pessoa surda tenha contato com outros surdos e com a língua de sinais, a fim de que esta faça sentido, como afirma Skliar (1999 apud LEBEDEFF 2006, p. 57):

[...] A educação para surdos deve salientar o papel que desempenham a língua e as representações na construção de significados e de identidades surdas. A língua, nesse contexto, não seria um reflexo da realidade ou um instrumento de comunicação, mas justamente o que produz esta realidade.

O aluno surdo adquire o conhecimento da Libras, e ela lhe apresenta uma visão de mundo, evidenciando a importância da aquisição da mesma para o desenvolvimento da identidade surda, segundo Lopes (2007, p. 66):

[...] A convivência surda, tanto com a comunidade surda quanto com a comunidade ouvinte, imprime traços identitários distintos nos sujeitos surdos, pois esses partilham de elos que os posicionam de formas específicas, ora como surdos- quando estão na comunidade surda-, ora como não ouvintes- quando estão entre os ouvintes.

É por meio da sua L1 que o aluno surdo tem oportunidade de dialogar com seus pares. Afirma Fernandes (1999, p. 66) que:

(...) de modo semelhante à oralidade para os ouvintes, a língua de sinais organiza, de forma lógica, as ideias dos surdos e acaba tendo sua estrutura morfossintática refletida nas suas atividades. Como consequência, teremos produções textuais escolar, traduzida por práticas avaliativas extremamente excludentes; ou faltam critérios diferenciados ou sobram critérios arbitrários para avaliação desses textos.

Sobre isso, Lodi (2013, p. 49) considera que os sentidos dos conceitos de educação bilíngue e de inclusão apresentados nos dois documentos legais têm alimentado velhas tensões e inviabilizado o diálogo entre proposições da Política Nacional de Educação Especial (PNEE) e do Decreto 5.626/05, que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2001, e o artigo 18, da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Em seu capítulo VI – Da garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva – o Decreto nos afirma que:

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

I - escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II - escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa. § 1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo [...] (BRASIL, 2005, CAP. VI).

Freire (1999) afirma que a aprendizagem de Língua Portuguesa, como primeira ou como segunda língua, é direito de todo cidadão brasileiro, e que o ensino desta é de responsabilidade da escola. Se o fracasso existe, ele “deve ser enfrentado a partir de uma proposta calcada nas reais necessidades do aprendiz surdo, para quem a Libras é a primeira língua e o português é uma segunda língua com funções sociais determinadas” (FREIRE, 1999, p. 26).

Assim como ocorreu na educação de ouvintes, a adoção da concepção de língua como atividade discursiva pela escola trouxe mudanças também no ensino da Língua Portuguesa para alunos surdos. O ensino deixou de obedecer a padrões preestabelecidos pelo professor, que passou a expor aos alunos surdos a Língua Portuguesa escrita sem a preocupação de ensiná-la. A meta é que os alunos a usem e, com essa ação, elaborem hipóteses sobre o seu funcionamento, sozinhos ou com a ajuda do professor. O ensino da gramática será efetivado quando os alunos estiverem-na usando (PEREIRA, 2010).



A aquisição da língua de sinais deve acontecer em contexto semelhante ao vivenciado por crianças ouvintes e surdas, filhas de pais surdos, na interação com os mesmos. Em outras palavras, ela será a primeira língua das mesmas. Assim como os ouvintes, que têm a Língua Portuguesa como primeira e nela se baseiam para o aprendizado de outras línguas, os alunos surdos vão recorrer ao seu conhecimento de Libras quando do aprendizado de Língua Portuguesa, sua segunda língua, isto é, o conhecimento de mundo e de língua elaborado na Língua Brasileira de Sinais permitirá que os alunos surdos vivenciem práticas sociais que envolvem a escrita e, desse modo, constituam o conhecimento da Língua Portuguesa (PEREIRA, 2011).

Após várias lutas e reivindicações, além da organização de associações, instituições e da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis), ocorreu a oficialização da Libras, por meio da Lei Federal nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe, no seu art. 1º - É reconhecido como meio de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados (SALLES, 2007). Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - Lei 9394/ 1996), em seu artigo 58, cap. V, define a educação especial “como modalidade escolar para educandos portadores de necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.” A Libras ganha status de lei garantindo o acesso a ela por meio da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, no art. 1º- É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais- Libras [...] não poderá substituir a modalidade escrita da Língua Portuguesa.

Diante disso, percebe-se que a Língua Portuguesa deve ser apresentada ao aluno surdo como segunda língua para dar suporte à sua primeira língua, que é a Libras. Ademais, o ensino de Língua Portuguesa deve trazer temáticas que proporcionem o desenvolvimento e amplie as referências culturais dos alunos, ajudando-os a se identificarem enquanto cidadãos brasileiros. Conforme Skliar (1998, p. 28-29):

[a]s crianças surdas desconhecem o processo e os produtos que determinados grupos de surdos geram em relação ao teatro, ao brinquedo, à poesia visual e à literatura em língua de sinais em geral, à tecnologia etc. Dessa forma, segundo o mesmo autor, deve-se proporcionar a crianças surdas contato com o processo e produtos elaborados por grupos de surdos, como teatro, brinquedo, poesia visual, literatura em língua de sinais, tecnologia. Elas têm o direito à entrada na comunidade surda e ao acesso a seus processos culturais, sem nenhum condicionamento. As políticas linguísticas, do conhecimento das identidades.

As produções voltadas à pessoa surda são limitadas, e as que são produzidas não estão acessíveis a todo corpo docente, não se encontrando disponíveis como material didático. Nesse sentido, os educadores sentem dificuldades ao ensinar o

aluno surdo devido à falta de recursos para o desenvolvimento das atividades, e os alunos, diante disso, ficam submetidos a materiais alternativos que, por sua vez, não contribuem efetivamente para a ampliação da leitura e da escrita dos surdos.

Para Soares (2005), o oralismo, ou método oral, é o processo pelo qual se pretende capacitar o surdo na compreensão e na produção de linguagem oral. Ele parte do princípio de que a pessoa surda, ainda que não possua o nível de audição para receber os sons da fala, pode se tornar interlocutor por meio dessa linguagem.

Para a pessoa surda obter a segunda língua, que é o português, faz-se necessário o estímulo, e, quanto mais contato a pessoa tiver com a sua L2, mais rápido obterá resultados na sua aprendizagem.

A pesquisa em questão traz uma abordagem do processo linguístico da pessoa surda e os desafios encontrados no momento em que esta entra em contato com a sua L2, pois sua compreensão linguística da gramática é um pouco diferenciada, visto que a pessoa surda não usa conectivos que são usados dentro da Língua Portuguesa regular e, também, não compreende o uso de gírias, a sua compreensão é sempre literal e nunca figurativa. Por exemplo, na oração “Maria pisou na bola com João”, ele vai entender que Maria, realmente, pisou no objeto bola, isto é, no sentido real da frase. A compreensão se dá por meio das estruturas S+V+O (sujeito-verbo-objeto), S+O+V (sujeito-objeto-verbo), O+S+V (objeto-sujeito-verbo), o que faz com que a Língua Portuguesa se apresente como um grande desafio, daí a importância do bilinguismo, a junção da sua L1, que é a Libras, com a sua L2, que, associadas, podem facilitar a aprendizagem da pessoa surda dentro do contexto social.

De acordo com esse modelo, a aquisição é restringida por propriedades da Gramática Universal, que se constitui de princípios gerais (universais) e opções de variação ou parâmetros. As opções paramétricas são, por sua vez, realizadas em categorias funcionais, que codificam propriedades gramaticais da língua (em oposição a categorias lexicais). No decorrer do processo de aquisição, a Gramática Universal (GU) interage com outros mecanismos de aprendizagem: o input linguístico permite e desencadeia a sequência de reestruturações da gramática e a convergência com a representação da gramática da língua alvo. A reestruturação da gramática depende, por sua vez, da transformação do input em um gatilho, isto é, uma evidência positiva da opção paramétrica a ser fixada (por exemplo, a língua ter ordem Sujeito Verbo Objeto (SVO) ou Sujeito Objeto Verbo (SOV)). O estado mental final é atingido no momento em que não ocorrem mais reestruturações na gramática. (SALLES, 2007, p. 72).

Posto isso, o princípio fundamental da educação bilíngue é oferecer à criança surda um ambiente linguístico, no qual os interlocutores se comuniquem de uma forma natural, tal como é feito com a criança ouvinte, por intermédio da língua oral. Assim, a criança não terá apenas assegurada a aquisição e o desenvolvimento

da linguagem como, também, a integração de um autoconceito positivo. O bilinguismo possibilita à criança surda a oportunidade de se assumir à “semelhança de” e não à “impossibilidade de ser” (BAPTISTA, 2010).

Salles et al (2004b), quando se referem ao ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos, destacam que, por meio da Análise Contrastiva (AC), o professor poderá explicar aos estudantes os mecanismos gramaticais inexistentes na Língua Brasileira de Sinais, como as formas flexionais do paradigma de pronomes pessoais e o processo de concordância. Os conhecimentos adquiridos com o uso da Libras servem de base para que os estudantes surdos tenham acesso aos conteúdos de Língua Portuguesa. Para isso, os educadores devem ter domínio das duas línguas e do modo peculiar de funcionamento de cada uma delas em seus diferentes usos sociais, para possibilitar o acesso dos surdos aos conhecimentos de mundo em ambas. (LACERDA; LODI, 2009).

Assim como os ouvintes que têm a Língua Portuguesa como primeira língua e nela se baseiam para o aprendizado de outras línguas, os surdos devem recorrer ao seu conhecimento da Língua Brasileira de Sinais no aprendizado do português, sua segunda língua. Em outras palavras, o conhecimento de mundo e de língua elaborado na Libras permitirá que os estudantes surdos vivenciem práticas sociais que envolvem a escrita e, desse modo, constituam o conhecimento da Língua Portuguesa (PEREIRA, 2011b).

Diante disso, fica evidente que o ensino da segunda língua para surdos deve se efetivar por meio de textos, e não de palavras isoladas. No que concerne à ideia de que a palavra é a principal unidade linguística que carrega significado, visando à compreensão do significado de textos, a autora recomenda que se trabalhe com unidades maiores do texto e que se esclareça o significado para as crianças na Libras. Não se trata, no entanto, de transferência de conhecimentos da primeira língua para a segunda língua, mas sim de um processo paralelo de aquisição e aprendizagem em que cada língua apresenta seus papéis e valores sociais representados (QUADROS; SCHMIEDT, 2006).

### **3.2 A educação bilíngue e a inclusão: desafios e possibilidades**

No Brasil, o contexto bilíngue configura-se diante da coexistência da Língua Brasileira de Sinais e da Língua Portuguesa. Ao optar por oferecer uma educação bilíngue, a escola está assumindo uma política linguística em que duas línguas passam a se relacionar no espaço escolar (QUADROS; SCHMIEDT, 2006). A Língua

Brasileira de Sinais, por ser visual-espacial e, portanto, mais acessível aos surdos, é considerada língua de instrução e deve ser usada no ensino de todas as disciplinas, incluindo o de Língua Portuguesa.

Slomski (2010, p. 47) afirma que, quando do debate sobre a aceitação de duas línguas de instrução na escola e a formação de professores bilíngues, já se entra em outro campo: o da Educação Bilíngue, já que falar desta, no campo da educação dos surdos, consiste no reconhecimento da existência de duas línguas no contexto da criança surda e no direito que esta tem de adquirir uma língua natural e, ademais, de aprender a língua oficial do país (Língua Portuguesa, no caso do Brasil) como uma segunda língua .

Para que uma educação seja inclusiva, é mister que ela reconheça que cada ser é individual e que partilha da mesma cultura, do mesmo espaço social, bem como da mesma língua com outros seres. No Brasil, o português é identificado como a única língua, porém o que se sabe é que, dentro do mesmo país, há outros dialetos e os sinalizantes, que é a Libras. Nesse sentido, Quadros (2005) afirma que todas essas línguas faladas no Brasil também são línguas brasileiras, caracterizando o Brasil como realmente é: um país multilíngue.

O bilinguismo, como nos aponta Quadros (2010, p. 28), é entendido como “o uso que as pessoas fazem de diferentes línguas (duas ou mais) em diferentes contextos sociais”. Dessarte, os conteúdos devem ser trabalhados na língua nativa das crianças, ou seja, na Libras. Ainda segundo a concepção do autor, a Língua Portuguesa deverá ser ensinada em momentos específicos das aulas, e os alunos deverão saber que estão trabalhando com o objetivo de desenvolver tal língua. Em sala de aula, o ideal é que sejam trabalhadas a leitura e a escrita da Língua Portuguesa.

Sob o enfoque oralista, o estudante surdo utiliza a língua da comunidade ouvinte na modalidade oral como única possibilidade linguística, de uso da voz e da leitura labial, tanto na escola como na vida social. Todavia, não é possível atingir resultados satisfatórios. Para alguns alunos, resulta em dificuldades no aprendizado acadêmico, no relacionamento familiar, negando as diferenças entre surdos e ouvintes, dificultando a utilização da Língua de Sinais e não aceitando a diversidade entre surdos e ouvintes (MEC, 2007, p.19, ).

Nesse sentido, a educação bilíngue é uma proposta de ensino que prioriza o acesso a duas línguas, como possibilidade de levar em consideração a Libras como sua primeira língua e partindo dela para o ensino de Língua Portuguesa, o qual considerará os aspectos culturais e sociais com os quais a pessoa surda se relaciona. Com base na concepção de língua como código, o ensino de Português

às pessoas surdas se dava (e é ocorrente ainda em muitos lugares) pela introdução de palavras e prosseguia com a sua utilização em estruturas frasais, primeiramente, de modo simples e, depois, de forma cada vez mais longa e morfossintaticamente mais complexa. Por meio de cópias, ditados, exercícios de repetição e de substituição de elementos da frase, esperava-se que os estudantes memorizassem as estruturas frasais trabalhadas e as usassem. Quando eram apresentados textos, os mesmos eram curtos, com vocabulário e estruturas frasais adaptados pelo professor ao nível linguístico dos estudantes (PEREIRA, 2014).

Então, como já mencionado, os desafios, assim como todos os processos de ensino-aprendizagem, são evidenciados em suas metodologias e nos aspectos curriculares, por isso é importante percebê-los para que sejam sanados, e, somente dessa maneira, a inclusão ocorrerá de modo efetivo, o surdo terá acesso tanto à L1 quanto à L2, e as duas contribuirão para o seu desenvolvimento e autonomia.

Como resultado da concepção de língua e da ênfase na fala, embora alguns estudantes conseguissem atingir um bom nível no uso da Língua Portuguesa, a maior parte apresentava apenas estruturas fragmentadas da mesma. Faltavam os elementos de ligação (preposições e conjunções), os verbos não eram flexionados, e as palavras não seguiam a ordenação frasal da língua. Com um conhecimento fragmentado da Língua Portuguesa, a leitura e a escrita também ficavam prejudicadas (PEREIRA, 2010).

As dificuldades não podem limitar os surdos, sendo colocadas as suas deficiências como o motivo de sua não aprendizagem, pois muitos fatores contribuem para que ela não ocorra de modo coerente, como aspectos de acessibilidade, metodologia, currículo, família. Assim, para que essa aquisição ocorra, deve haver parceria, coletividade e inclusão.

Dessa forma, Salles (2007) enfoca a formação de professores, cujo desenvolvimento deverá ocorrer em ambiente acadêmico e institucional especializado, promovendo-se a investigação dos problemas dessa modalidade de educação, buscando-se oferecer soluções teoricamente fundamentadas e socialmente contextualizadas. Devem ser utilizados métodos e técnicas que contemplem códigos e linguagens apropriados às situações específicas de aprendizagem, incluindo-se, no caso de surdez, a capacitação em Língua Portuguesa e em Língua de Sinais .

A pessoa surda, ao ter acesso às duas línguas, será estimulada, e se desenvolverão as duas línguas, em diferentes contextos sociais, permitindo àquela a socialização no grupo oralizado e no grupo não oralizado e, além disso, o uso do código linguístico de acordo com seus interlocutores. Nesse caso, as línguas alternativas

de comunicação ativam, conforme quem está falando, o português ou a Libras, e permitem, assim, a interação linguística e a inclusão. Para Santos (2012), a LP seria usada nas situações em que há o contato com o ouvinte ou com a leitura e escrita. Já a Libras será usada no processo comunicativo.

Salles (2005) destaca a necessidade de a escola adotar, no ensino de Língua Portuguesa para surdos, materiais que apresentem a língua inserida em diferentes situações comunicativas, proporcionando ao aprendiz fazer uso do que ele aprende em sala para se comunicar adequadamente nas mais diversas situações com as quais ele, certamente, vai se deparar fora da sala de aula.

Logo, com esses desafios, podem ser perceptíveis as possibilidades para superá-los. Assim sendo, a pessoa surda, ao ter acesso às duas línguas, será estimulada, e se desenvolverão as duas línguas em diferentes contextos sociais, permitindo ao aluno surdo socializar no grupo oralizado e no grupo não oralizado e usar o código linguístico segundo seus interlocutores.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir da análise realizada, percebem-se, de modo mais evidente, os desafios encontrados pelos professores de Língua Portuguesa no ensino de alunos surdos dentro da sala de aula com alunos oralizados, bem como a preocupação dos educadores, pois muitos são esses desafios, porém os avanços são consideráveis e significativos dentro da perspectiva normativa de direitos e da inclusão no espaço escolar. Ainda assim, a abordagem oralista necessita de mais atenção para que o processo de ensino atenda à diversidade dos alunos em suas particularidades.

Desse modo, as dificuldades não podem limitar os estudantes com surdez, seja no espaço escolar ou nos demais espaços, uma vez que muitos fatores contribuem para que essa aprendizagem não ocorra de modo coerente, como, por exemplo, acessibilidade, metodologia, currículo, família. Por isso, deve haver uma parceria, coletiva e inclusiva, para que, de fato, ocorra o processo de aquisição da Língua Portuguesa (L2) pela pessoa surda, pois, não obstante os desafios, existem as possibilidades. Nessa perspectiva, compreende-se que a Língua Portuguesa, assim como a LIBRAS (L1), é relevante no processo de ensino-aprendizagem do aluno com surdez.

As ações educacionais devem proporcionar o desenvolvimento e a

aprendizagem de forma democrática e inclusiva. Contudo, há inúmeros desafios no processo de ensino, seja da L1 ou mesmo da L2, devido às formas de ensino tradicional, que se apropriam de metodologias que pouco favorecem a aprendizagem inclusiva. O processo de aquisição, no acesso às práticas linguísticas, em prol da aprendizagem, pode e deve fazer uso de estratégias e intervenções pedagógicas adequadas ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos surdos na L2.

Portanto, a pesquisa se fez necessária, no que tange à abordagem acerca do processo de aquisição da L2 para a aprendizagem das pessoas surdas, uma vez que, a partir dos desafios desse processo, a aprendizagem pode ser refletida e avaliada visando a mudanças significativas para os alunos com surdez. Assim, a inclusão e o bilinguismo podem lhes proporcionar uma abrangência maior no que se refere ao desenvolvimento das competências e habilidades, ampliando sua interação social e linguística, bem como a construção de suas identidades de forma autônoma e inclusiva no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula.

## REFERÊNCIAS

BAPTISTA, M. M. Estudantes surdos: aquisição da língua gestual e ensino da Língua Portuguesa. **Actas do I EIELP**. Exedra. v. 9, mar. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: República Federativa do Brasil: Poder Legislativo, Brasília, DF, 24 de abril 2002. p. 23.

BRASIL. **Decreto 5626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 2005.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Resolução nº 02/2001 e Parecer nº 017/2001 - CNE/CEB.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei Federal nº 10.436/2002**. Oficializa a Língua Brasileira de sinais em território nacional. Brasília: MEC, 2002.

FERNANDES, Sueli. **Educação Bilíngue para Surdos**: trilhando caminhos para a prática pedagógica. Curitiba: SEED/SUED/DEE, ago. 2004.

FERNANDES, Sueli. **Educação Bilíngue para Surdos**: desafios à Inclusão. Curitiba: SEED/SUED/DEE, 2006.

FERNANDES, Sueli. É possível ser surdo em português? Língua de Sinais escrita: em busca de uma aproximação. In: SKLIAR, Carlos (org). **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LACERDA, C. B. F.; LODI, A. C. B. **Uma escola duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LODI, Ana Claudia Balieiro. **Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 39, n.1, p. 49-63, jan.- mar. 2013.

MINAYO, Mario Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 23. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2004.

PEREIRA, M. C. C. A constituição de sentidos na leitura e na escrita por alunos surdos. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (org.). **Das margens ao centro**: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva. Araraquara, SP: Junqueira & Marins, 2010, p. 325-332.

PEREIRA, M. C. C. Aquisição da língua portuguesa escrita por crianças surdas. **Anais...**Simpósio Internacional de Ensino da Língua Portuguesa – SIELP.v. 1, n.1. Uberlândia, MG: EDUFU, 2011a, p. 610-617.

PEREIRA, M. C. C. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos metodológicos. **Educar em Revista**. Curitiba, Editora da UFPR, n. 2, 2014, p. 143-157, 2014. (Edição especial).

QUADROS, Ronice Müller de. **O 'BI' em bilinguismo na educação de surdos**. In:FERNANDES, Eulalia (org.); SILVA, Angela Carrancho da. Surdez e bilinguismo. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. 103 p.

QUADROS, R. M.; SCHIMIEDT, M. **Ideias para ensinar português para estudantes surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.



SALLES, Heloisa Maria Moreira Lima et al. **Ensino de língua portuguesa para surdos**: caminhos para a prática pedagógica. Brasília: MEC, SEESP, 2007. v. 1.

SKLIAR, Carlos (org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 1999. 2 v.

SOARES. Maria Aparecida Leite. **A educação do surdo no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SOUZA. Jorgina de Cássia Tannus. A família como agente de construção do letramento do sujeito surdo. In: SILVA, Luciene Maria e outros. **Pesquisa e formação em educação especial**. Salvador: CIAN, 2011.

SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez**: um olhar. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SKLIAR, Carlos. Um olhar sobre nosso olhar acerca da surdez e das diferenças. In: SKLIAR, Carlos (org.). **A Surdez, um olhar sobre as diferenças**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

SLOMSKI, Vilma Geni. **Educação bilíngue para surdos**: concepções e implicações práticas. Curitiba, PR: Juruá, 2010.

# OS DESAFIOS E AS CONTRIBUIÇÕES NO USO DAS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NO CONTEXTO ESCOLAR

Aline Borba Alves

## RESUMO

A pesquisa visa analisar os desafios e contribuições do uso das Tecnologias Assistivas (TAs), no contexto escolar, bem como as principais estratégias de mediações e acessibilidade no processo inclusivo. Na perspectiva pedagógica e inclusiva, busca refletir sobre a inclusão em seus múltiplos aspectos, evidenciando as estratégias acessíveis no contexto educativo. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, descritiva e com abordagem qualitativa. E, considerando a relevância do tema, a problemática parte do questionamento de como a escola enquanto espaço de aprendizagem e interação se utiliza das TAs em prol da inclusão, uma vez que a educação tende a potencializar o desenvolvimento dos alunos em suas particularidades. As TAs possibilitam a inclusão dos alunos nos mais diversos espaços, inclusive no escolar, ampliam seu desenvolvimento, autonomia e interação com o meio social e educacional, favorecendo, assim, a aprendizagem, e considerando suas competências e habilidades diversas.

Palavras-chave: Educação. Tecnologias Assistivas. Inclusão.

## ABSTRACT

The research aims to analyze the challenges and contributions of the use of Assistive Technologies (ATs), in the school context, as well as the main mediation and accessibility strategies in the inclusive process. From the pedagogical and inclusive perspective, it seeks to reflect on inclusion in its multiple aspects, highlighting accessible strategies in the educational context. It is a bibliographic, descriptive research with a qualitative approach. And, considering the relevance of the theme, the problematic starts from the questioning of how the school as a space of learning and interaction uses Assistive Technologies in favor of inclusion. Since education tends to enhance the development of students in its particularities. The ATs enable the inclusion of students in the most

diverse spaces, including the school space, expanding their development, autonomy and interaction with social and educational environments, thus favoring learning, considering their diverse skills and abilities.

Keywords: Education. Assistive Technologies. Inclusion.

## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo geral analisar os desafios e contribuições do uso das Tecnologias Assistivas (TAs) no contexto escolar, além dos objetivos específicos, que visam apresentar os desafios delas no convívio com as diferenças no espaço escolar; refletir sobre a inclusão em seus aspectos múltiplos, evidenciando as estratégias acessíveis no contexto educativo, bem como compreender as contribuições das TAs como estratégias de mediações e acessibilidade na escola, sendo elas as tecnologias utilizadas no contexto educacional como ferramentas pedagógicas e inclusivas nos mais diversos espaços.

O processo de ensino-aprendizagem passa por constantes transformações e, portanto, a cada dia, apresenta-se como plural, flexível, com vistas à superação dos desafios existentes. As constantes transformações têm relações intrínsecas ao processo educacional, que não está isento dos impactos que são visíveis quando abordamos sobre inclusão. A reflexão acerca dessa questão endossa o debate, sendo necessária tanto no bojo social quanto no educacional.

E, neste contexto, o presente artigo questiona como a escola, enquanto espaço de aprendizagem, utiliza-se das TAs no processo inclusivo. Tal questionamento parte de inquietações sobre a inclusão de modo a refletir sobre as ferramentas no processo de aprendizagem da pessoa com deficiência e a acessibilidade na escola.

Posto isso, a abordagem metodológica da pesquisa é de cunho bibliográfico e fundamenta-se em autores como Vygotsky (2010), Bersch (2013), Galvão Filho (2013), entre outros, por meio de suas teorias acerca do desenvolvimento dos sujeitos no ambiente de aprendizagem, correlacionando o uso das TAs na mediação, para potencializar o aprendizado e, conseqüentemente, o processo inclusivo.

De modo significativo, a pesquisa tende a contribuir com a educação, apesar das lacunas, na compreensão das estratégias de mediações e acessibilidade,

pensando a exclusão e a inclusão da pessoa com deficiência frente ao contexto educativo, no qual a escola busca adequar o uso das TAs às particularidades dos alunos.

São perceptíveis os avanços nos documentos normativos em prol de melhorias da educação, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases – LDB/1996 e da Lei Brasileira de Inclusão – LBI/2015, sendo, sem dúvida, importantes, haja vista que refletem os debates realizados nas últimas décadas em prol de uma educação melhor, com as ressignificações de práticas pedagógicas, da formação dos docentes, adequações curriculares e avaliativas.

Desse modo, a abordagem sobre as Tecnologias Assistivas, enquanto adaptação favorável ao acesso não só de pessoas deficientes, é relevante, pois a aprendizagem ocorre nas relações e interações com o meio social. Assim, entende-se que a possibilidade de estimular, explorar e adaptar recursos pedagógicos variados, a exemplo de TAs, de modo particular no contexto escolar, permite aos alunos deficientes ampliarem seu desenvolvimento e terem autonomia. Para Vygotsky (2007), “a construção do conhecimento implica em uma ação compartilhada exigindo uma cooperação e troca de informações mútuas.”

Os objetivos da Tecnologia Assistiva, portanto, apontam normalmente para recursos que geram autonomia pessoal e vida independente do usuário. Como salienta Lauand (2005), ou seja, no sentido amplo, o objeto da mesma é uma ampla variedade de recursos destinados a dar suporte (mecânico, elétrico, eletrônico, computadorizado etc.) a pessoas com deficiência física, visual, auditiva, mental ou múltipla. Esses suportes podem ser, por exemplo, uma cadeira de rodas [...], uma prótese, uma órtese, e uma série infindável de adaptações, aparelhos e equipamentos nas mais diversas áreas de necessidade pessoal (comunicação, alimentação, transporte, educação, lazer, esporte, trabalho, elementos arquitetônicos e outras) (LAUAND, 2005, p. 30).

Nessa perspectiva, Vygotsky (2010) considera a aprendizagem como um processo social, no qual os sujeitos constroem seus conhecimentos mediante sua interação com o meio e com os outros, numa inter-relação constante entre fatores internos e externos. O processo de transformação da aprendizagem de um processo que inicia socialmente e vai tornando-se individual foi chamado de internalização. Dessarte, a aprendizagem, apesar de seu processo individual, tem também um caráter social ao se desenvolver dentro de grupos.

As relações são mediadas pelos instrumentos, os quais se relacionam com os sujeitos/meio, e tal interação tem ações que se orientam coerentemente e potencializa o processo de aprendizagem, por isso as tecnologias podem ser vistas

frente à educação inclusiva como mediadoras das habilidades e competências de todos os sujeitos, caso suas particularidades tornem acessíveis essas relações entre os alunos com deficiência e as tecnologias, por exemplo.

Giroto, Poker e Omote (2012) salientam que tais recursos podem e devem ser utilizados no âmbito educacional, de forma a favorecer a aprendizagem dos alunos de modo geral. No entanto, destacam que, quando aplicados aos alunos com deficiência, uma vez que possibilitam o acesso à informação, aos conteúdos curriculares, além de sua multiplicidade organizacional, possibilitam a estruturação das atividades de modo a atender às necessidades educacionais especiais, ou seja, a pluralidade de condições e características dos estudantes.

No processo de inclusão, as tecnologias auxiliam a educação, mas muitos aspectos devem ser observados para que não haja exclusão nesse caminho, pois todos devem ser atendidos para que o ensino-aprendizagem seja inclusivo e democrático.

Bersch (2013) afirma que as tecnologias podem ser consideradas assistivas no contexto educacional quando elas são utilizadas por um aluno com deficiência e têm por objetivo romper barreiras sensoriais, motoras ou cognitivas que limitam/impedem seu acesso às informações ou limitam/impedem o registro e expressão sobre os conhecimentos adquiridos por ele, caso favoreçam seu acesso e participação ativa e autônoma em projetos pedagógicos; quando possibilita a manipulação de objetos de estudo; quando se percebe que, sem esse recurso tecnológico, a participação ativa do aluno, no desafio da aprendizagem, seria restrita ou inexistente.

A utilização das tecnologias é constante, mas nem sempre contextualizada. Contudo, se elas favorecem e simplificam as atividades do cotidiano, como recursos didáticos e pedagógicos que já estão sendo usados no dia a dia e que se apresentam em prol de facilitar o acesso e a interação nos diferentes espaços, a exemplo do espaço escolar, estas são importantes e necessárias.

Segundo Galvão Filho (2013), a superação de dificuldades relacionadas ao cognitivo no processo de inclusão refere-se a mediações simbólicas e pode ser subsidiada por tecnologias educacionais, e os recursos que auxiliam esse processo são os mesmos usados por qualquer outro aluno, ou seja, recursos educacionais.

Portanto, é preciso romper com as barreiras, sejam elas físicas ou mesmo os paradigmas, para que, assim, possibilitem aos alunos seu pleno e constante desenvolvimento. A utilização das tecnologias como ferramentas só se efetivará como recurso inclusivo se as mesmas forem exploradas e estimuladas no processo de ensino-aprendizagem e em suas relações sociais de interação.

## 2 METODOLOGIA

A pesquisa se realizou a partir de uma revisão bibliográfica, a qual consiste na construção de uma análise acerca das Tecnologias Assistivas (TAs) e seus desafios e contribuições no processo inclusivo. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, descritiva e com abordagem qualitativa. Para Marconi (2012), a pesquisa é concebida por meio de etapas formais, com métodos, que requerem um tratamento científico. Para tal, Gil (2010) ratifica que se trata de um tipo de pesquisa construído mediante o levantamento de publicações preexistentes, utilizando, principalmente, artigos científicos e livros.

Utilizou-se dos documentos normativos para a fundamentação que tange à garantia de direitos e os avanços no processo de inclusão no espaço escolar, a exemplo da LDB/1996 e da LBI/2015, além de autores, como Vygotsky (2010), Bersch (2013), Galvão Filho (2013), entre outros, por meio de suas teorias sobre o desenvolvimento dos sujeitos no ambiente de aprendizagem, correlacionando o uso das TAs na mediação, para potencializar a aprendizagem e, conseqüentemente, o processo inclusivo.

Para tanto, buscou-se apresentar conceitos, conhecimentos gerais e específicos sobre a abordagem feita, a fim de obter uma percepção mais ampla e embasada diante das demandas que perpassam as TAs no processo educacional inclusivo, seguindo padrões de rigor metodológico e clareza na apresentação dos resultados, de forma que se consiga identificar as características reais dos estudos da pesquisa em questão.

## 3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados foram organizados da seguinte forma: primeiro tópico – Inclusão no contexto tecnológico: as Tecnologias Assistivas no espaço escolar, o qual traz como abordagem o contexto da educação e alguns aportes legais para a educação inclusiva e as TAs; segundo tópico – As TAs como estratégias de mediações e acessibilidade no processo de ensino-aprendizagem, cuja abordagem destaca as estratégias de mediação feitas no espaço escolar; terceiro e último tópico – Os desafios e as contribuições das TAs no processo inclusivo, no qual são apresentados os desafios e as contribuições do uso dessas tecnologias na escola, o que se entende ser o caminho para a análise do problema suscitado neste artigo.

### 3.1 Inclusão no contexto tecnológico: as Tecnologias Assistivas no espaço escolar

A definição de inclusão é diversa, mas pode ser resumida em uma ação que acontece quando todas as pessoas têm condições de tal participação, de forma plena, com autonomia e segurança (GARCIA; BACCARIN; LEONARDO, 2018). E, no atual cenário, muito se discute sobre os desafios do ensino remoto nos contextos educacionais. Porém, pouca atenção tem sido dada à educação inclusiva.

A inclusão passa a se relacionar com as TAs, mas, além de uma ferramenta mediadora, as mesmas possuem barreiras que podem se apresentar de inúmeras maneiras. Não basta apenas a escola ter esse olhar inclusivo, é de fundamental importância a participação ativa da família e do Estado com políticas inclusivas que abrangem direitos básicos, como acessibilidade nos mais diversos espaços.

As questões concernentes à inclusão escolar no Brasil tiveram início com o advento da Declaração de Salamanca, documento produzido na Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em 1994, em Salamanca, e, por isso, é considerada o marco para o processo inclusivo (BUENO, 2008).

Atualmente, a legislação em prol da inclusão tem avanços significativos, a exemplo da Lei Brasileira de Inclusão (LBI), que define a pessoa com deficiência conforme artigo a seguir:

- Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.
- § 1º A avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará:
  - I - Os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo;
  - II - Os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais;
  - III - A limitação no desempenho de atividades; e
  - IV - A restrição de participação.
- § 2º O Poder Executivo criará instrumentos para avaliação da deficiência (BRASIL, 2015).

E, nessa perspectiva, o conceito de Tecnologia Assistiva adotado seguiu as orientações oficiais que a caracterizam como uma área do conhecimento interdisciplinar, que envolve dois ou mais sujeitos, e que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços, objetivando promover a funcionalidade relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência, incapacidade ou mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, à melhora da qualidade de vida e à inclusão social (BRASIL, 2009).

Por isso, as Tecnologias Assistivas são consideradas uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, uma vez que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (GALVÃO FILHO *et al.*, 2009, p. 26).

Como afirma Mantoan (2003, p. 16), “[...] se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos, que reconheça e valorize as diferenças”. Corroborando esse conceito, Moraes (2003, p. 49) destaca que “[...] a educação é um processo que só acontece por meio das relações de cuidado na convivência das diversidades. Educar é viver junto às potencialidades, respeitando as diferenças na aceitação do outro [...]”.

Coletivamente, o processo inclusivo tem mais facilidade de ocorrer, seja no espaço escolar e além dele. O meio social é diverso, e essa diversidade deve ser vista e respeitada tanto pelos professores, gestores quanto pela família, a qual tem um papel relevante frente aos sujeitos deficientes e às barreiras quanto ao acesso.

Portanto, as tecnologias, principalmente, as assistivas, são vistas como aliadas, já que facilitam a adaptação nos espaços, de modo coerente às necessidades das pessoas com deficiência. As TAs têm o papel, com os professores, de mediar a aprendizagem em prol da autonomia nos mais diversos espaços, se, assim, forem inclusas conforme determina os documentos normativos. Contudo, devem ser vistas para além da escola, haja vista que são possibilidades de inclusão efetiva em todos os espaços e precisam ser compreendidas pela sociedade como um todo em suas contribuições.

### **3.2 As TAs como estratégias de mediações e acessibilidade no processo de ensino- aprendizagem**

O novo cenário de evolução tecnológica está cada vez mais acelerado e exige novas formas de trabalho, novas maneiras de viver e de conviver, influenciando a economia, a política, as formas como as sociedades se organizam, de modo a demandar respostas ágeis, flexíveis e mecanismos mais interativos e participativos. Entretanto, a escola ainda não está preparada para formar adequadamente as novas gerações para que estas enfrentem os desafios atuais, já que insiste no uso de



metodologias cientificamente defasadas e que camuflam velhas teorias por meio de propostas que consideram o aluno como um mero espectador, um simples receptor de estímulos, um eterno copião e reproduzidor de informações (MORAES, 2003).

Em pleno século XXI, alguns segmentos da sociedade global ainda resistem, por diversos motivos, à penetração das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) nos ambientes educacionais, seja para a realização de projetos, seja para o complemento do ensino executado de forma tradicional. Como instrumentos desta época e mediadores da interação humana, as tecnologias digitais – possivelmente – têm contribuído para mudanças em algumas práticas sociais como a comunicação, a socialização, a organização, a mobilização e a aprendizagem (LALUEZA; CRESPO; CAMPS, 2010, p. 51).

Sabe-se que os serviços e a utilização das Tecnologias Assistivas são transdisciplinares, porém é importante destacar que, no contexto escolar, existem muitas TAs, sendo que nem toda tecnologia educacional é assistiva. As mesmas têm classificações diversas, entre as quais, as citadas abaixo de forma abrangente, nos mais diversos espaços de inclusão e acessibilidade.

Muitas dessas podem ser utilizadas como ferramentas, no processo educativo e de acesso aos espaços, possibilitando, assim, a inclusão. Devido a isso, o professor, cujo papel é o de mediador, tem ação relevante nesse processo e muitas possibilidades de superação das problemáticas, tendo as TAs como suas aliadas, caso haja uma adequação, para o atendimento às particularidades dos mais diversos sujeitos nos espaços sociais.

Segundo Kenski (2012), “as tecnologias são tão antigas quanto a espécie humana”. A palavra tecnologia se traduz desde os artefatos pré-históricos – como a descoberta do fogo ou a invenção da roda – até os objetos mais modernos – como os dispositivos móveis digitais. A linguagem também é uma tecnologia, e, desse modo, é possível compreender que o lápis, a caneta, o papel, entre tantas outras invenções, também são considerados tecnologias.

No Brasil, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2018, o número de pessoas com deficiência no Brasil era de 12,7 milhões, ou seja, 6,7% da população brasileira. Contudo, de acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), aproximadamente, 15% da população mundial tem algum tipo de deficiência. E os dados do Censo Escolar brasileiro, de 2019, apontam o quantitativo de 1,2 milhão de alunos na educação especial, sendo que 93% desses alunos estão incluídos em classes comuns, e 44% das escolas não possuem nenhum recurso de acessibilidade a crianças com deficiências, desse modo, quase 48 milhões de alunos matriculados no ensino básico.

Porém, na prática, as leis não se relacionam à realidade vigente, por muitos motivos, mas, no que diz respeito à inclusão e às tecnologias, está se traçando caminhos concretos e positivos, mesmo com os entraves sociais, políticos, econômicos e, até mesmo, culturais, de forma que as contribuições, se estimuladas no processo, tendem a favorecer a aprendizagem da pessoa com deficiência em sua interação em todos os outros espaços sociais.

Souza (2013) afirma que o processo de ensino e de aprendizagem para o trabalho com deficiências passa pela reformulação curricular para que dê sentido e significado às ações educativas e possibilite a construção de uma rede conceitual cognitiva, motora, afetiva e linguística. Por isso, cabe mencionar a importância do apoio e da mediação permanentes para além dos oferecidos atualmente pelo cenário escolar brasileiro, uma vez que a inclusão depende das experiências de aprendizagem intersubjetivas e compartilhadas no ambiente escolar, assim como de atividades que estimulem precocemente os sujeitos a exercerem a cidadania como oportunidade de participação da vida coletiva.

O professor, como mediador dessas ferramentas, contribui para a construção da identidade e da autonomia discentes e tem uma função de grande importância. Mas, para que a exerça de forma eficiente, também necessita de amparos pedagógicos e técnicos para aprimorar o processo de inclusão a partir das tecnologias.

Mantoan (2003, p. 16) afirma que, se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente que os planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos, que reconheça e valorize as diferenças. Corroborando esse conceito, Moraes (2003, p. 49) destaca que a educação é um processo que só acontece por meio das relações de cuidado na convivência das diversidades. Educar é viver junto às potencialidades, respeitando as diferenças na aceitação do outro.

A inovação deve partir da dinâmica da realidade educacional e social, por isso a formação de professores se configura também de acordo com as estratégias para favorecer e possibilitar aos alunos, independentemente da faixa etária e do nível de aprendizagem, a utilização das tecnologias de forma adequada, de modo a contribuir com sua aprendizagem, sendo de forma coletiva uma preocupação em prol de uma educação democrática e inclusiva.

### **3.3. Os desafios e as contribuições das TAs no processo inclusivo**

As tecnologias são vistas como aliadas, caso estejam adequadas aos espaços e de modo coerente às necessidades das pessoas com deficiência. As TAs,

por exemplo, têm o papel, com os professores, de mediar a aprendizagem em prol da autonomia nos mais diversos espaços, se, assim, forem inclusas conforme determina os documentos normativos acerca da educação inclusiva.

Mas essas tecnologias não estão isentas de desafios, como: utilização e acesso no cotidiano, principalmente, no escolar, na relação tecnologia/educação; questões financeiras e de organização; criação e disseminação de estereótipos em torno das limitações da deficiência, os quais potencializam as problemáticas, os desafios. Ainda que estes existam, o uso de TAs em sala de aula propicia a autonomia aos estudantes no processo de ensino. Portanto, deve-se refletir acerca de sua utilização de modo a estimular os alunos deficientes em seu acesso ao ensino, sua locomoção, liberdade e autonomia.

Ao tratar de inclusão, não há como deixar de falar dos aspectos que excluem na sociedade, não só na esfera educacional, uma vez que são reflexos das desigualdades sociais e econômicas. Os desafios são inúmeros, por isso se recomenda que os educadores utilizem de meios acessíveis nos espaços educacionais, os quais tenham recursos que atendam às particularidades dos discentes. E, sanando as dificuldades, a inclusão contribui com a aprendizagem de todos nos variados espaços, por meio de estratégias pedagógicas que utilizem as TAs a favor da educação.

Outro fator importante na perspectiva dos desafios é a forma como ocorre a implementação das TAs, sendo que as mesmas passarão por algumas fases, dentre as quais: a. coleta de informações do usuário; b. identificação de necessidades; c. identificação de resultados desejados; d. mecanismos de fortalecimento da equipe; e. avaliação das habilidades; f. seleção/confecção e teste de recursos; g. revisão dos resultados esperados; h. compra do recurso; i. seguimento e acompanhamento constante. (BERSCH; PELOSI, 2006). A análise das inúmeras fases, acima, descritas demonstra o quanto o emprego das TAs é complexo, exigindo qualificação e competência teórica/prática do professor, já que, para cada tipo de deficiência (auditiva, visual, física ou múltipla), exigirá intervenções distintas.

De acordo com Moran (2015), “as tecnologias são só apoio, meios. Mas elas nos permitem realizar atividades de aprendizagem de formas diferentes às de antes...”. No geral, a evolução tecnológica caminha para tornar a vida mais prática, e, para isso, são utilizadas, constantemente, ferramentas que foram desenvolvidas para favorecer e simplificar as atividades do cotidiano, como talheres, canetas, computadores, controle remoto, automóveis, telefones celulares, relógios, enfim, há uma infinidade de recursos para facilitar as funções de nossas tarefas.

Assim, para inserir as TAs no contexto educacional precisa-se de criatividade e disposição para encontrar alternativas adequadas a cada situação. Não basta o recurso, é mister que haja planejamento e, nesse caso, articulação com o conteúdo a ser ensinado, que é uma necessidade, pois as TAs não podem ser vistas apenas como meios e recursos para a manipulação exploratória. Segundo Galvão Filho (2009, p 207), “existe um número incontável de possibilidades, de recursos simples e de baixo custo que podem e devem ser disponibilizados em sala de aula”.

Há um número variado de Tecnologias Assistivas, e pode-se perceber que, embora haja desafios em sua utilização, estas favorecem a acessibilidade e o desenvolvimento dos alunos, sejam eles deficientes ou não, sendo que adequar e facilitar contribui com o processo de aprendizagem dos alunos.

Moran (2015) sintetiza, ainda, algumas contribuições possíveis das tecnologias para a educação, mas se destaca, principalmente, o fato de o aluno poder assumir o papel de aprendiz proativo e participante, sujeito de suas ações e protagonista do seu aprendizado. Porém, ele não estará sozinho nesse processo, pois o professor será o mediador e orientador. Para tanto, faz-se necessária uma mudança de entendimento e até de atitude pelos envolvidos; existem momentos nos quais o estudante trabalhará individualmente; outros, em grupos, mas o principal é que todos estejam dispostos a colaborar com sua aprendizagem. As tecnologias digitais possibilitam configurar espaços de aprendizagem, em que o conhecimento é construído conjuntamente, porque haverá interatividade.

Conforme ressalta Giroto, Poker e Omote (2012), a partir da caracterização da educação especial como modalidade de ensino transversal, e não mais substitutiva, a escolarização dos educandos com deficiência passa a compartilhar responsabilidades entre professores do ensino regular e professores especialistas, que deverão articular-se para garantir condições que atendam às necessidades específicas dos mesmos, possibilitando a eliminação de barreiras de acesso, a fim de oportunizar a apropriação do currículo.

O desenvolvimento de recursos e elementos das TAs beneficia todos aqueles que possuem mobilidade reduzida de maneira temporária ou permanente. Sua utilização “têm propiciado a valorização, integração e inclusão dessas pessoas, promovendo seus direitos humanos” (SASSAKI, 2003, p.31). O contexto e a situação do aluno com deficiência na escola são fundamentais para a prescrição, construção e adaptação dos recursos utilizados.

A inovação no processo inclusivo parte da dinâmica da realidade educacional e social, por isso muitos fatores devem ser colocados em debate, como a formação de

professores, gestão democrática, acessibilidade dentro e fora da sala de aula, garantia de direitos e deveres, entre outros. Tudo se configura, também, com as estratégias para favorecer os alunos em seu processo de aprendizagem.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A pesquisa, ao analisar os desafios e contribuições do uso das Tecnologias Assistivas (TAs), no contexto escolar, bem como as principais estratégias de mediações e acessibilidade no processo inclusivo, traz, em seu bojo, perspectivas diversas dos autores abordados, com panoramas de múltiplas formas que contribuem para a mediação no processo de ensino-aprendizagem, as quais se apresentam em suas vantagens e desvantagens, como outros recursos utilizados em sala de aula. Há, assim, contribuições desta revisão bibliográfica, ao apresentar os desafios das TAs no convívio com as diferenças no espaço escolar. As mesmas contribuem para a superação desses desafios, por isso a necessidade de se refletir sobre a inclusão em seus aspectos múltiplos, evidenciando as estratégias acessíveis no contexto educativo.

É pertinente e se reflete acerca da compreensão da acessibilidade no processo de aprendizado, em seus aspectos múltiplos, e na utilização das estratégias inclusivas no contexto educacional. Embora os desafios se apresentem como entraves, tais tecnologias podem se adequar em prol das particularidades dos alunos no que concerne às suas competências e habilidades diversas.

Contudo, é preciso, ainda, romper muitas barreiras para possibilitar aos alunos o seu pleno e constante desenvolvimento, já que o uso das TAs só se efetivará, enquanto recursos inclusivos, quando elas forem exploradas no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, no espaço escolar e nos demais espaços.

A escola, como um espaço de aprendizagem, a partir de seus sujeitos, pode e deve interagir, possibilitando a inclusão. O processo educacional não pode deixar de potencializar o desenvolvimento do aprendizado nos espaços educativos, principalmente, sob o viés das relações de singularidades no cotidiano escolar.

As TAs são utilizadas por alunos em suas pluralidades e especificidades, uma vez que objetiva romper as barreiras, sejam elas sensoriais, motoras ou cognitivas, que limitam/impedem seu acesso. Desse modo, elas devem favorecer a acessibilidade e autonomia dos alunos deficientes em seu desenvolvimento.

Portanto, o fazer pedagógico associado ao uso das Tecnologias Assistivas e dos materiais adaptados possibilita o enriquecimento do processo de aprendizagem, adequando-se às necessidades dos alunos em suas especificidades, a fim de que os mesmos consigam aprender e interagir de forma inclusiva e democrática em seu desenvolvimento.

## REFERÊNCIAS

BERSCH, R. **Introdução à tecnologia assistiva**. Porto Alegre - RS: Assistiva: Tecnologia e Educação, 2013.

BERSCH, R.; PELOSI, M. B. **Portal de ajudas técnicas para educação: equipamento e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física: tecnologia assistiva: recursos de acessibilidade do computador II**. Brasília: ABPEE – MEC: SEESP: Fascículo 3, 2006.

BUENO, J. G. S. As políticas de inclusão escolar, uma prerrogativa da educação especial. *In*: BUENO J. G.S; MENDES, G. M. L; SANTOS, R. A. (org.). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília: CAPES, 2008.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LDB Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Comitê de Ajudas Técnicas. **Tecnologia Assistiva**. Brasília: CORDE, castro, 2009. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/livrotecnologia-assistiva.pdf> . Acesso em: 25 abr. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação; Secretaria Executiva. **Parecer CNE/CP Nº 5/2020**, publicado no D.O.U. de 1º/6/2020, Seção 1, Pág. 32. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/wpcontent/uploads/2020/05/SU%CC%81MULA-DO-PARECER-CNECPN%C2%BA-52020.pdf>. Acesso em: 10 set. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei nº 13.146/2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 21. set. 2020.

GALVÃO FILHO, T. A. Tecnologia Assistiva: favorecendo o desenvolvimento e aprendizagem em contextos educacionais inclusivos. *In*: GIROTO, C. R. M.; POKER, R. B.; OMOTE, S. (org.). **As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas**. Marília: Cultura acadêmica, 2013.

GALVÃO FILHO, T. A. *et al.* Conceituação e estudo de normas. *In:* BRASIL, **Tecnologia Assistiva**. Brasília: CAT/SEDH/PR, 2009, p. 13-39.

GARCIA, Raquel Araújo Bonfim; BACARIN, Ana Paula Siltrão; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro. Acessibilidade e permanência na educação superior: percepção de estudantes com deficiência. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 22, n. spe, p. 33-40, 2018.

GIL, Carlos Alberto. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Editora Atlas, 2010.

GIROTO, C. R. M.; POKER, R. B.; OMOTE, S. Educação Especial, formação de professores e os usos das tecnologias de informação e comunicação: a construção de práticas pedagógicas inclusivas. *In:* GIROTO, C. R. M.; POKER, R. B.; OMOTE, S. (org.). **As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas**. Marília: Cultura acadêmica, 2012.

IBGE. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro, 2018/2019. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98965.pdf>. Acesso em: 21. set. 2020.

INSTITUTO ITARD. **Tecnologia Assistiva: o que é e como usar na escola sem saber informática**, 2019. Disponível em: <https://institutoitard.com.br/tecnologia-assistiva-o-que-e-e-como-usar-na-escola-sem-saber-informatica/#:~:text=%E2%80%9CTecnologia%20Assistiva%20%C3%A9%20uma%20%C3%A1rea,incapacidades%20ou%20mobilidade%20reduzida%2C%20visando>. Acesso em 19. out.2020.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

LALUEZA, J. L.; CRESPO, I.; CAMPS, S. As tecnologias da informação e da comunicação e os processos de desenvolvimento e socialização. *In:* COLL, C.; MONEREO, C. (org.). **Psicologia da educação virtual**: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LAUAND, G. B. A. **Fontes de informação sobre tecnologia assistiva para favorecer à inclusão escolar de alunos com deficiências físicas e múltiplas**. Tese (Doutorado em Educação Especial) Programa de Pós graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2005.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARCONI, Marina de Andrade. LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 7. ed. 6. reimp. São Paulo: Atlas, 2012.

MORAN, J. M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2015.

MORAES, M. Cândida. **Educar na biologia do amor e da solidariedade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. 5.ed. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

SOUZA, Flávia Faissal de. **Políticas de educação inclusiva: análise das condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência na instituição escolar**. 2013. 297p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2013.

VIGOTSKY, L.S. **Psicologia pedagógica**. 3 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



# TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO COMO FERRAMENTA NA INCLUSÃO DE ALUNOS AUTISTAS NA UE VIRGÍNIA RODRIGUES, EM SÃO BENEDITO DO RIO PRETO-MA

Lindomar de Oliveira Santana

## RESUMO

Vivem-se momentos de acontecimentos e transformações no meio tecnológico que impulsionam as instituições de ensino a se projetarem mediante as tecnologias que as rodeiam. Nesse caminho, o presente trabalho objetiva estudar acerca da importância das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) como ferramenta para a inclusão de alunos autistas na Unidade Escolar Virgínia Rodrigues, localizada no município de São Benedito do Rio Preto-MA, e teve como metodologia a pesquisa bibliográfica, estrutural e de campo, utilizando instrumentos importantes para a coleta dos dados, tais como: observação direta no ambiente da pesquisa, diálogos com a gestora da escola e com o corpo docente e questionário com os mesmos. Os sujeitos envolvidos no trabalho, cuja assertiva é que as TDICs têm um importante papel no desenvolvimento das ações dos docentes no tocante ao processo de inclusão dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), foram a gestora da referida Unidade Educacional, os alunos e professores. Ademais, apresenta, como resultados, a presença de obstáculos na parceria família, escola e comunidade, essa última estando em torno da instituição educacional. Às vezes, a falta de material didático-pedagógico, equipamentos que não funcionam e a necessidade de uma formação voltada para as TDICs na inclusão dos alunos acabam interferindo no aprendizado dos estudantes. Concluiu-se que a qualificação docente (formação inicial e continuada) voltada às tecnologias digitais como ferramentas no processo de inclusão de alunos com autismo é um caminho decisivo que traz benefício à família, escola e sociedade, uma vez que tal ferramenta age de forma positiva na inclusão e aprendizado dos educandos da escola Virgínia Rodrigues.

Palavras-chave: Tecnologia Digital da Informação e Comunicação. Inclusão. Autismo.

## ABSTRACT

Currently, the events and transformations in the technological field encourage educational institutions to take action in the face of technologies that surround them. In this context, the present work aims to study the importance of Digital Information and Communication Technologies (ICTs) as a tool for the inclusion of students with autism at the School Unit Virgínia Rodrigues, located in the municipality of São Benedito do Rio Preto-MA. The methodology used was bibliographic, structural, and field research, using important instruments for data collection, such as: direct observation of the research environment, discussions, and application of a questionnaire to the school manager and the teaching staff. The subjects involved in the work, which states that the ICTs have an important role in teachers' actions regarding the inclusive process of students with Autism Spectrum Disorder (ASD), were the school manager, the students, and teachers. It also presents as a result, the presence of obstacles in the partnership between family, school, and community, the latter being located around the educational institution. Sometimes, the lack of didactic material, malfunctioning equipment, and the need for an ICT-oriented training in the inclusion of students, ultimately interferes with student learning. It was concluded that teacher qualification (initial and continuing education) focused on digital technologies as tools in the inclusive process of students with autism is a crucial factor that benefits the family, school, and society, since it acts in a positive manner in the inclusiveness and learning of students from the Virgínia Rodrigues school.

Keywords: Digital Information and Communication Technology. Inclusion. Autism.

## 1 INTRODUÇÃO

As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) são vários equipamentos, programas, mídias e aplicativos, que visam à integração da comunicação entre seus usuários, ampliando, assim, as possibilidades de ensino-aprendizagem. Observa-se que tais ferramentas já fazem parte do cotidiano de muitas pessoas. Logo, é perceptível que a sociedade vem acompanhando as mudanças de comportamento dos meios tecnológicos, e a escola, enquanto instituição representativa da sociedade, precisa estar atenta a essa evolução. As TDICs têm papel significativo, quando direcionadas à área educacional, já que auxiliam o processo de inclusão e aprendizado dos alunos com deficiência, pois, em se tratando de uma geração que está inserida no mundo tecnológico, essa se sente mais atraída ao aprender no momento em que são utilizadas tecnologias atreladas aos demais materiais pedagógicos.

Desse modo, ressalta-se que as TDICs surgiram com o propósito de facilitar o cotidiano, haja vista abrir um leque de oportunidades na disseminação de conhecimento e aprendizagem. Seguindo esse alinhamento, o trabalho está centrado na seguinte problemática, a saber: como as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) podem contribuir para o processo de inclusão, favorecendo a aprendizagem de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) da Unidade Escolar Virgínia Rodrigues? Observa-se que as tecnologias supracitadas são ferramentas que podem ser utilizadas pelo corpo docente como instrumento de trabalho no ambiente escolar, com vistas à resolução dos diversos tipos de tarefas e, principalmente, à interação.

Por conseguinte, justifica-se a pesquisa devido à relevância das TDICs no processo de ações pedagógicas que objetivam a inclusão e aprendizagem de alunos com TEA, no ambiente escolar. Espera-se que, na Unidade Escolar Virgínia Rodrigues, haja o reconhecimento da relevância do uso das tecnologias no desenvolvimento das ações didático-pedagógicas dos docentes, pois é necessário o engajamento das TDICs na formação inicial e continuada dos professores da referida Unidade de Ensino.

Assim, os recursos digitais podem auxiliar a qualidade do aprendizado dos estudantes de forma geral, inclusive, dos discentes com autismo. Porém, para que essa ação se efetive, os educadores precisam de formação adequada e voltada, especialmente, às temáticas das TDICs e inclusão de estudantes com TEA.

Por essa razão, o presente artigo endossa a relevância do assunto no que concerne à vida pessoal e profissional do professor que está em ação direta no ambiente escolar e objetiva: investigar o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) como ferramenta pedagógica na inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na UE Virgínia Rodrigues, do município de São Benedito do Rio Preto-MA, e, ainda, compreender como a escola supracitada assegura os direitos de aprendizagem dos estudantes com TEA.

Assim, pode-se destacar que é essencial repensar as formas de ensino que assegurem a qualidade da aprendizagem dos alunos, e isso acontece quando lhes são, no processo de aprendizagem, possibilitadas as condições de acesso a recursos e ferramentas tecnológicas, e ao docente, quando da formação sobre as tecnologias digitais e, ainda, sobre um melhor direcionamento das mesmas.

Dessa maneira, a formação inicial e continuada do professor objetivando a utilização das tecnologias é um passo positivo para o trabalho em sala de aula. Tal importância é percebida pelo amparo na legislação nacional. Portanto, todos os entes federados, isto é, governo federal, estados e municípios, têm a responsabilidade de

proporcionar tais formações para os professores. Por sua vez, a pesquisa se encontra estruturada da seguinte forma: introdução; metodologia; seções, nas quais é discorrido acerca da educação inclusiva de alunos com TEA e sobre as TDICs como ferramenta na inclusão de alunos com TEA na UE Virgínia Rodrigues, de São Benedito do Rio Preto-MA; considerações finais e referências, parte em que se apresenta a sustentação teórica da pesquisa.

## **2 METODOLOGIA**

O estudo considerou as discussões referentes às TDICs como ferramenta na inclusão de estudantes com TEA, no município de São Benedito do Rio Preto-MA, especificamente, na Unidade Escolar Virgínia Rodrigues, uma escola da rede municipal que atende alunos moradores de vários bairros da cidade e de algumas comunidades localizadas na zona rural. As modalidades de ensino ofertadas pela escola são: educação infantil (1º e 2º ano) e ensino fundamental (anos iniciais).

A pesquisa teve a participação da gestora da instituição, de 15 professores do ensino comum e de 3 estudantes com TEA, da UE Virgínia Rodrigues. Usaram-se, para a coleta de dados, a aplicação de seis perguntas abertas, feitas presencialmente, mas obedecendo a todas as normas de prevenção contra a Covid-19; questionários com o corpo docente e observação direta realizada in loco para uma melhor reflexão sobre o cotidiano escolar. Após a fase de coleta de dados, passou-se à análise para posterior organização e construção do relatório final.

É importante ressaltar que houve vários encontros com a gestora e com os professores da escola, nos quais a abordagem era referente à obtenção de informações acerca dos alunos com TEA e à forma como se dava a utilização das TDICs no processo de inclusão desses. A pesquisa tem abordagem qualitativa, e sua sustentação teórica está, fundamentalmente, nos alicerces da Filosofia, Sociologia e Antropologia. Esses caminhos possíveis da pesquisa qualitativa conduzem diferentes técnicas e instrumentos, que podem ser utilizados para obtenção e análise dos dados. Assim, “há uma demanda de estudos rigorosa e persistente, no sentido de sua elucidação” (MINAYO; COSTA, 2018 p. 139-153).

O trabalho está sustentado em relevantes pilares da pesquisa, sendo que há um fortalecimento mútuo entre elas, a saber: pesquisa bibliográfica, documental e pesquisa de campo. A pesquisa bibliográfica é de suma importância para um trabalho acadêmico, seja na área da educação ou em qualquer outra área do conhecimento

científico, pois, por meio dos trabalhos já realizados e disponibilizados, pode-se buscar um embasamento daquilo que se está pretendendo alcançar, como nos afirma Fonseca (2002, p. 32):

É a primeira etapa de obtenção de dados sobre qualquer objeto a ser estudado. Esse tipo de pesquisa visa obter informações produzidas e disponibilizadas por pesquisadores e intelectuais, e estão em livros, revistas científicas, sites na internet, etc.

A pesquisa documental, por sua vez, também tem grande valor neste trabalho, haja vista que busca as “fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçaria, relatórios de empresas etc.”. (FONSECA, 2002, p. 32). A pesquisa de campo objetiva estreitar a relação entre o pesquisador e o objeto pesquisado. Dessarte, ações como observação, coleta de dados, análises e interpretações dos mesmos são elementos determinantes dessa pesquisa. Para Gonsalves (2001, p. 67),

A pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Neste caso o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu, e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...].

Percebe-se, por meio das palavras de Gonsalves (2001), que a pesquisa de campo é muito importante para o direcionamento dos estudos, além da coleta de informações diretamente com o objeto envolvido no trabalho. Quanto aos objetivos, a pesquisa é exploratória, pois estreita o conhecimento do pesquisador com o tema a ser estudado, colabora na formação de hipóteses e facilita a determinação de métodos e técnicas. Essa é uma etapa relevante do trabalho, porque há uma aproximação entre o pesquisador e o objeto estudado.

### **3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE ALUNOS COM TEA**

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um distúrbio no desenvolvimento humano que afeta, entre outras coisas, a interação social e a comunicação verbal e não verbal. As crianças com TEA precisam de atenção e acompanhamento por parte da família e das instituições em que estão inseridas. Roriz e Caniço, pautados no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V), pontuam algumas características do autismo, tais como:

a) Déficits persistentes na comunicação e na interação social, observáveis em diferentes contextos; b) comportamento repetitivo, restrito em interesses e atividades; c) os sintomas devem estar presentes no período inicial do desenvolvimento; d) os sintomas causam prejuízo significativo no funcionamento social ou ocupacional ou em outras áreas importantes do funcionamento atual; e) estes distúrbios não são melhores explicados por deficiência intelectual ou atraso no desenvolvimento global. A deficiência intelectual e o autismo frequentemente coexistem; para fazer o diagnóstico de desordem de espectro autista e deficiências intelectuais, a comunicação social deverá ser inferior ao esperado para o nível de desenvolvimento geral. (RORIZ; CANIÇO, 2018, p. 134).

É importante ressaltar que o diagnóstico realizado para a identificação de uma criança com TEA deve ser feito, a priori, por um profissional habilitado, preferencialmente, da área da saúde, haja vista que se pensa que o mesmo está mais propício para fazer tal diagnóstico. Segundo a APA (2013, p.162), “ocorreu uma alteração significativa no manual anterior, enquanto no DMS-IV, o luto era considerado uma situação excepcional na qual a aparição dos sintomas podia estender-se por dois meses, no caso DSM-V, esta excepcionalidade desaparece, ficando por conta do clínico a avaliação de cada situação concreta”.

É perceptível a mudança ou alteração no diagnóstico do TEA, segundo a APA, por isso é importante compreender seus níveis de gravidade, que são: nível 1, nível 2 e nível 3.

Nível 1 (exigindo apoio) - *Comunicação social*: Na ausência de apoio, déficits na comunicação social causam prejuízos notáveis. Dificuldade para iniciar interações sociais e exemplos claros de respostas atípicas ou sem sucesso a aberturas sociais dos outros;

- Pode apresentar interesse reduzido por interações sociais, como, por exemplo: uma pessoa que consegue falar frases completas e envolver-se na comunicação, embora apresente falhas na conversação com os outros, as tentativas de fazer amizade são estranhas e comumente mal sucedidas;
- *Comportamentos restritos e repetitivos*: inflexibilidade de comportamento causa interferência significativa no funcionamento, em um ou mais contextos. Dificuldade em trocar de atividade. Problemas para organização e planejamento são obstáculos à independência.

Nível 2 (exigindo apoio substancial) – *Comunicação social*: Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal; prejuízos sociais aparentes mesmo na presença de apoio; limitação em dar início a interações sociais e resposta reduzida ou anormal a aberturas sociais que partem dos outros. Por exemplo, uma pessoa que fala frases simples, cuja interação se limita a interesses especiais reduzidos e apresenta comunicação não verbal acentuadamente estranha.

- *Comportamentos restritos e repetitivos*: inflexibilidade do comportamento; a dificuldade de lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos aparece com frequência suficiente para serem óbvios ao observador casual e interferem no funcionamento em uma variedade de contextos. Sofrimento e/ou dificuldade de mudar o foco ou as ações.

Nível 3 (DSM-V) (exigindo apoio muito substancial) – *Comunicação social*: Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal causam prejuízos graves de funcionamento, grande limitação em dar início a interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais que partem dos outros. Por exemplo, uma pessoa com fala inteligível de poucas palavras que raramente inicia as interações e, quando o faz, tem abordagens incomuns apenas para satisfazer a necessidades e reage somente a abordagens sociais muito diretas.

- *Comportamentos restritos e repetitivos*: inflexibilidade de comportamento; a extrema dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos interfere acentuadamente no funcionamento em todas as esferas. Grande sofrimento e dificuldade para mudar o foco ou as ações.

Nesse contexto, a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e afirma que:

São consideradas pessoas com TEA as que possuem deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação social, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação” (BRASIL, 2012).

A mesma ressalta que, em casos de comprovada necessidade, a “pessoa com TEA, incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado”. Percebe-se que os estudantes com TEA estão amparados legalmente, a família e a sociedade que rodeiam as instituições de ensino precisam estar acompanhando no que tange à aplicação da Lei 12.764, que é uma forma de parceria entre instituições de ensino, família e sociedade. Dessarte, a educação especial possibilitará o processo de inclusão e aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais específicas, uma vez que a relação escola e família, para a educação de estudantes autistas, é importante na escolarização deles. Nesse sentido, Cunha (2014, p. 89) destaca que:

[...] escola e família precisam ser concordantes nas ações e nas intervenções na aprendizagem, principalmente, porque há grande suporte na educação comportamental. Isto significa dizer que a maneira como o autista come, veste-se, banha-se, escova os dentes, manuseia os objetos e os diversos estímulos que recebe para seu contato social precisam ser consoantes nos dois ambientes.

Logo, percebe-se a importância da família e da escola na educação, na convivência e, em especial, no aprendizado dessas crianças. Enfatiza-se, ainda, o desafio enfrentado por parte da sociedade e, até mesmo, de alguns familiares ao fazerem intervenções a respeito das crianças com Transtorno do Espectro Autista, às vezes, por falta de conhecimento sobre o assunto ou sobre as próprias leis que asseguram direitos, cuidados e acompanhamento das mesmas; outras, por falta de tempo para se dedicarem aos interesses dos estudantes com TEA.

## **4 TDICs COMO FERRAMENTA NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM TEA NA UE VIRGÍNIA RODRIGUES, DE SÃO BENEDITO DO RIO PRETO-MA**

### **4. 1 Breve histórico da escola campo de pesquisa**

A UE Virgínia Rodrigues localiza-se no município de São Benedito do Rio Preto-MA, à Rua Principal, Conjunto Habitacional Mutirão, s/n. Foi fundada no ano de 2004, na gestão do prefeito Raimundo Erre Rodrigues Filho. Atualmente, o público-alvo da escola são alunos da educação infantil e ensino fundamental menor, com faixa etária de 4 a 11 anos, de classe baixa e média renda. De acordo com a matrícula escolar de 2020, o quantitativo de alunos é de 268. É importante ressaltar que a estrutura física dessa unidade de ensino conta com um total de dez turmas: educação infantil I; 1º ao 3º ano no turno matutino e educação infantil II; 1º ano B ao 5º ano no turno vespertino. As salas de aula estão todas climatizadas e ornamentadas, enriquecendo o ambiente alfabetizador, e há, também, uma sala de recursos tecnológicos com dois notebooks, dez computadores, um datashow e acessórios, uma caixa de som, uma televisão com aparelho de DVD e uma impressora.

Pedagogicamente, a escola funciona com um corpo docente de 18 professores, divididos nos turnos matutino e vespertino. Desse total, 12 são concursados, e 6 são contratados; 9 tem graduação completa, dos quais, 7 possuem formação em Pedagogia, e 2, em História; 6 estão cursando Pedagogia, e 3 professores possuem ensino médio/magistério. Destaca-se que, na escola, não há docentes com formação na área da Informática.

Um pilar importante da UE Virgínia Rodrigues é o Projeto Político Pedagógico (PPP) da mesma, uma vez que este contempla ações administrativas e pedagógicas e está em constante alinhamento com documentos normativos de parâmetros nacionais e municipal. Ele se fundamenta em pilares éticos e filosóficos e apresenta



os seguintes elementos constitutivos: Regimento Interno; Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE); Plano de Ação; Calendário Escolar; Projeto Aprender com Datas Comemorativas; Projeto de Inclusão por meio das TDICs; Projeto Alimentação Saudável; Projeto Mais Alfabetização; Projeto de Leitura e Escrita; Planejamento das Ações Pedagógicas (mensal); Avaliação: Diagnóstica, Processual e Formativa, Quantitativa e Qualitativa. No que se refere à atualização das informações, geralmente, esta ocorre no mês de janeiro de cada ano, com a participação dos gestores da escola e corpo docente.

## 4.2 TDICs e a visão dos professores

Um importante instrumento de coleta de dados deste trabalho foi a aplicação de questionários. Essa ação se realizou de forma presencial e respeitou todas as recomendações de segurança da Secretaria de Saúde do município, a saber: distanciamento mínimo e uso de máscara e álcool em gel. Dos 18 professores que estão em atividade na UE Virginia Rodrigues, 15 participaram da pesquisa, quantitativo que representa 83,33% do efetivo de docentes dessa Unidade de Ensino, na qual são ofertadas as etapas da educação infantil (1º e 2º período) e ensino fundamental (anos iniciais).

Esse recurso teve um valor importante para a busca de informações referentes ao objetivo do trabalho em questão. Ressalta-se que, após ser explicada a finalidade deste estudo e a relevância do mesmo para a escola, os docentes, com apoio da Gestão Escolar, entraram em consenso e decidiram formar equipes compostas por representantes de cinco componentes curriculares no intuito de dialogarem e responderem aos questionários. Assim sendo, as equipes foram organizadas da seguinte forma: equipe 1, equipe 2 e equipe 3.

As respostas do questionário aplicado aos docentes da escola Virgínia Rodrigues possibilitaram a identificação da visão dos mesmos com relação às TDICs como ferramentas de inclusão do estudante com TEA.

O primeiro questionamento versou sobre as TDICs como ferramenta no processo de inclusão de estudantes com TEA: ***Na sua visão de docente, que influência as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação podem exercer no aprendizado desses alunos?*** Obtiveram-se estas respostas:

Equipe 01: *“Entendemos que as TDICs estão aí para ajudar os professores a fazerem várias tarefas da rotina pedagógica. Se bem planejada, com certeza, ajudará a desenvolver os alunos da escola que tem autismo”.*

Equipe 02: *“É muito importante para alavancar e enriquecer o trabalho dos profissionais da educação, mas é um pouco complicado trabalhar com as crianças deficientes”*.

Equipe 03: *“Entendemos pouco, mas já usamos algumas vezes com o auxílio do agente administrativo da escola, temos consciência que é muito importante e eficiente para pesquisar quando a internet da escola está boa, fazer trabalhos com os alunos e muito mais, porém é consenso desta equipe que foi muito difícil aplicar essa ferramenta com os alunos autistas”*.

Observou-se, mediante as respostas elencadas pelas equipes, que as mesmas têm dificuldades em colocar em prática as ações referentes às TDICs como ferramenta no processo de inclusão dos alunos com TEA, porém se ressalta que os esforços dos educadores são visíveis, e as atividades estão fluindo, mesmo que lentamente, por meio dessas tecnologias. Há vontade de estar melhorando seus trabalhos no âmbito pedagógico para que “[...] possam subsidiar a inclusão digital deste profissional” (BRITO, LEITE, MARTINS, 2014, p. 46).

No questionamento seguinte, abordaram-se as dificuldades pedagógicas que são encontradas na sala de aula no que tange à relação entre as TDICs e o aluno com TEA. Estas foram as respostas:

Equipe 01: *“Às vezes, falta de tempo para colocar essas tecnologias na discussão e na pauta do planejamento”*.

Equipe 02: *“Na realidade, falta profissionais qualificados para lidar completamente com as TDICs”*.

Equipe 03: *“Às vezes, falta de interesse mesmo por parte de alguns professores”*.

Deduz-se que, de acordo com as respostas, há pontos positivos e pontos negativos da questão acima. Os pontos positivos estão na veracidade das respostas dos professores, pois esses não se esquivaram em relatar que falta tempo, profissionais e, até mesmo, interesse por parte deles. Os pontos negativos, por sua vez, referem-se à falta de um equilíbrio entre o planejamento para a utilização dessas tecnologias e o interesse de alguns docentes.

Logo, verifica-se que esses entraves existentes no uso das tecnologias digitais no contexto escolar são pouco abordados nos afazeres pedagógicos, sobretudo, “porque a educação especial ocupou-se do público excludente do ensino regular” (MARTINS et al, 2014, p. 31), oferecendo diferentes formas de instruir com ferramentas tecnológicas que possam direcionar o aprendizado.

Ressalta-se que uma opção para melhorar essa situação é a formação continuada, que pode ocorrer em parceria com a Secretaria Municipal de Educação (Semed), voltada às dificuldades na inserção das TDICs na sala de aula, grupo de estudo, concurso, entre outros, usando as próprias TDICs.

A terceira pergunta se referiu à existência de parceria entre Gestão Escolar, Coordenação Pedagógica e corpo docente nas ações pedagógicas da escola focando os alunos com TEA. As seguintes respostas foram obtidas:

Equipe 01: *“Seria interessante, uma vez que as tecnologias estão em toda parte, já poderia estar na formação docente”.*

Equipe 02: *“Com certeza, seria maravilhoso, pois teríamos uma base sobre as tecnologias digitais”.*

Equipe 03: *“É muito importante que, na formação dos professores, tenha disciplinas voltadas para a utilização das tecnologias que já estão nas escolas”.*

Percebe-se que as respostas acima divergem um pouco da pergunta, contudo são interessantes, haja vista que mostram o anseio desses profissionais com relação às tecnologias na formação inicial e continuada, as quais podem variar desde o manejo de um simples datashow até uma ferramenta de TDIC, que reitera a visão de que “as tecnologias educacionais, quando utilizadas na formação de um ser no mundo e para o mundo em transformação, e que podem desencadear uma mudança de atitude em relação ao conhecimento, superando a visão fragmentária e restrita do mundo” (BRITO e PURIFICAÇÃO, 2015, p. 17).

No que concerne ao planejamento, questionou-se se há, no momento da elaboração do plano de aula da escola, discussões acerca da utilização das tecnologias existentes na mesma. Seguem as respostas:

Equipe 01: *“É ótimo, tem apenas que constar no planejamento do professor”.*

Equipe 02: *“É, sem dúvidas, um bom recurso para atrair o interesse dos estudantes.”*

Equipe 03: *“Como ferramentas, se bem manuseadas, podem transformar o processo de ensino e aprendizagem”.*

Diante das respostas obtidas, depreende-se que, em alguns momentos, falta colocar, na pauta do planejamento, o assunto tecnologias digitais e outras tecnologias existentes na escola, haja vista que, para eles, seria proveitoso o estudo sobre essas questões. É discutível que os docentes não sejam especialistas em todas as tecnologias, porém se espera que estejam habilitados para o exercício de sua prática de docência, que sejam capazes de direcionar e resolver as questões

na área educacional. Assim, “ninguém espera que os professores sejam experts em tecnologias, eles têm que ser especialistas em educação e pensar experiências de aprendizagem enriquecedoras usando tecnologias” (BRITO; PURIFICAÇÃO, 2015, p. 52), para isso os docentes necessitam se organizar, ou seja, preparar seu planejamento, direcionando-o às tecnologias.

A penúltima questão abordou a forma como a gestão da escola está direcionando os trabalhos pedagógicos em meio à pandemia. Obtiveram-se as seguintes respostas:

Equipe 01: *“Os estabelecimentos de ensino têm que fornecer material e organizar grupos de estudos ao menos a cada 15 dias para discutir as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação na inclusão dos alunos, principalmente, dos alunos autistas”.*

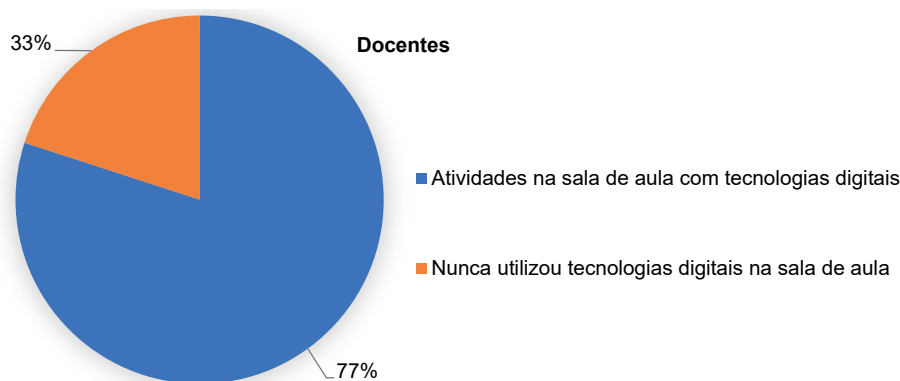
Equipe 02: *“Treinar os professores com o apoio da Secretaria de Educação do município acerca das TDICs”.*

Equipe 03: *“Buscar parcerias para qualificar seu corpo docente”.*

Percebe-se, novamente, que a relação dos professores com as TDICs consiste, em parte, na formação continuada, esta sendo realizada em parceria com a Semed, visto que a Secretaria é uma forte aliada da escola e pode, dessa forma, resolver situações que, às vezes, sozinha, a escola não tem como solucionar. Nesse sentido, entende-se que a TDIC “[...] pode ampliar ou melhorar as habilidades do corpo docente e também lhe permitir criar novas maneiras de enfrentar as tarefas que, por sua vez, mudam a própria natureza de uma atividade [...]” (BERNABÉ, 2012, p. 80).

A última pergunta se relacionou ao uso das TDICs pelos professores no contexto escolar: *Vocês já utilizaram as tecnologias digitais nas suas atividades de sala de aula?* Analisando as respostas, verificou-se que, dos 18 professores, um grupo de 6 docentes ainda não fez nenhuma atividade na qual era necessária a inserção das Tecnologias Digitais (TDs). O gráfico abaixo sintetiza a utilização das TDs nas atividades dos docentes.

Gráfico 1 - TDs nas atividades docentes



Fonte: Dados da pesquisa

Foi possível compreender um resultado importante dessa questão, pois se sabe que engajar as tecnologias digitais nas ações pedagógicas da rotina escolar ainda é um desafio para muitos profissionais. Na UE Virgínia Rodrigues, também há muitos obstáculos; porém se constatou, de acordo com o gráfico acima, que a grande maioria dos professores já fez alguma atividade com as TDs. Os docentes que ainda não se apropriaram do conhecimento acerca das TDICs vão se organizar em grupos de estudos para trabalharem com essas ferramentas, uma vez que o conhecimento está ao alcance dos mesmos. Assim, “o conhecimento não é algo acabado, mas uma construção que se faz e refaz constantemente” (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 21).

Embora esses professores sintam certa preocupação com relação ao uso das tecnologias/mídias digitais, conforme se percebeu, observaram-se dedicação e compromisso em assegurar os direitos de aprendizagem de cada estudante e, segundo os mesmos, a utilização das tecnologias digitais na transmissão das informações e dos conteúdos é de grande relevância para o processo de aquisição de conhecimentos. As respostas elencadas pelo corpo docente da instituição campo de pesquisa forneceram subsídios suficientes para que se pudesse realizar o trabalho focado num fator essencial: o uso das TDICs como ferramentas facilitadoras na inclusão dos alunos com TEA no processo de aprendizagem.

A geração atual está denominada de Geração Alfa, que, segundo os estudiosos, iniciou-se em 2010. Seu nascimento aconteceu no momento no qual houve a ascensão das tecnologias avançadas, e as crianças deste ciclo, as quais estão em meio às informações que chegam de maneiras variadas, têm mais facilidades de acesso a aplicativos e conteúdos por meio de aparelhos, tais como: celulares, tablets, notebooks, computadores, entre outros. Nesse sentido, a escola, mediante seu corpo docente, tem relevante missão de saber conduzir as ações no tocante à transmissão

e ao direcionamento do uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. Primmaz (2015, p. 27) destaca que:

O computador [...] propiciará a construção de ambientes ricos e auxiliará na alfabetização de crianças se existir uma reflexão por parte dos professores sobre as suas possibilidades, por meio de ferramentas de comunicação, jogos educacionais e multimídias.

Na escola Virgínia Rodrigues, a familiarização com tais equipamentos e ferramentas tecnológicas (TDICs) não é estranha para todos os professores, pois algumas ações relativas às mesmas já foram feitas por intermédio de projetos e de aulas elencados nos planejamentos. Contudo, percebeu-se que ainda há muito a ser feito, uma vez que nem todos os docentes, segundo eles próprios, têm conhecimento suficiente para a aplicação das tecnologias no cotidiano da sala de aula.

Esses educadores ressaltaram, ainda, que é importante a utilização das TDICs para uma melhor relação no aprendizado dos estudantes com TEA, pois, de acordo com esses profissionais, ficou evidente o interesse dos alunos no uso das TDICs em várias atividades, sobretudo, nas atividades de jogos, desenhos e figuras. É necessário que as tecnologias proporcionem aos educandos autonomia e segurança na disseminação de sua cultura e de seus conhecimentos. Outro item positivo nesse processo são os conhecimentos prévios, que não podem ser ignorados na escola e que são adquiridos pelos discentes em outros ambientes externos à escola, tais como: família, vizinhança, supermercados e em outros tantos lugares nos quais estão presentes. Com relação a isso, Serres (2013, p. 47) afirma que:

É preciso “saber ouvir os estudantes”, é necessário “saber o que eles sabem [...], escutar a novidade para compreender”, no intuito de observar o mundo onde os discentes convivem. Uma vez percebida e assimilada essa “novidade”, pode-se adaptar o ensino e, desse modo, “a relação ao saber alterou-se profundamente”.

Como foi exposto acima, as crianças da era digital chegam à escola com muitos saberes que, na maioria das vezes, são recebidos de forma involuntária, e isso ocorre de várias maneiras: pela televisão, pelos rádios das residências, pelos vídeos, pelo smartphone, nos comércios, supermercados, entre outras. Assim sendo, o que se percebe é que as tecnologias digitais já estão inseridas no contexto de uma grande parcela da população, inclusive, no escolar.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa confirmou que as TDICs, enquanto ferramentas no processo de inclusão de alunos autistas da Unidade Escolar Virgínia Rodrigues, têm influência positiva, uma vez que os estudantes mostraram interesse nas atividades feitas por meio dessa ferramenta. Ressalta-se que o estudo em questão permitiu a compreensão de forma abrangente do quanto é relevante a preparação dos docentes em vários setores do currículo, inclusive, na área das tecnologias digitais, podendo, desse modo, realizar o direcionamento dessas ferramentas para as ações pedagógicas da sala de aula, a fim de melhorar o processo de ensino- aprendizagem do educando.

É pertinente destacar que há obstáculos nesse processo e, ainda, na parceria família, escola e comunidade, essa última estando em torno da instituição educacional. Às vezes, a falta de material didático-pedagógico, equipamentos que não funcionam e a necessidade de uma formação voltada para as TDICs na inclusão dos alunos acabam interferindo no aprendizado dos estudantes. Nesse contexto, constataram-se os pressupostos que nortearam a pesquisa, que foi identificar como as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) podem contribuir no processo de inclusão favorecendo a aprendizagem de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) da Unidade Escolar Virgínia Rodrigues? Foi confirmado que as TDICs são uma forte aliada na construção do conhecimento e no processo de aprendizagem dos alunos com TEA, haja vista que houve aprendizado mediante o uso dessas tecnologias no projeto da escola e nas aulas rotineiras sobre as mesmas.

Foi possível concluir que a qualificação docente (formação inicial e continuada) voltada às TDICs, estas como ferramentas no processo de inclusão de alunos com autismo, é um caminho decisivo que traz benefícios para a família, escola, bem como para a sociedade, uma vez que tal recurso tem ação positiva na inclusão e aprendizado dos educandos da UE Virgínia Rodrigues. Espera-se que este trabalho não seja o final, e sim um meio por meio do qual se tenha uma continuidade significativa para as famílias, alunos e comunidade escolar.

## REFERÊNCIAS

APA – American Psychiatry Association. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental disorders** – DSM-5. Th. Washington: American Psychiatric Association, 2013.

BERNABÉ, I. Os professores como aprendizes com as TICs. *In*: BARBA, C.; CAPELLA, S. (org.). Computadores em sala de aula: métodos e uso. Porto Alegre: Penso, 2012.

BRASIL. Dispõe sobre a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, e altera o § 3º do art. (8 da Lei nº 8.112, de 11 de Dezembro de 1990. **Lei nº 12.764**. Brasília. 2012.

BRITO, G. S.; LEITE, L. P.; MARTINS, S. E. S. O. Tecnologias nas políticas em educação especial no Brasil: reflexões sobre a formação do professor. Cap. 1. *In*: MARTINS, S. E. S. O. et al. **Tecnologías de la Información y comunicación – TIC** – en educación especial. [s. l.]: HYPERLINK "<https://dialnet.unirioja.es/servlet/editor?codigo=607>" Editorial Universidad de Alcalá, 2014.

BRITO, G. S.; PURIFICAÇÃO, I. **Educação e novas tecnologias: um (re)pensar**. 2 ed. Revista e atualizada. Curitiba: EditoraInterSaberes. 2015.

CUNHA, E. **Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito de ensinar ideias e práticas pedagógicas**. 2 ed. Wak Editora, 2014.

FONSECA, J.J.S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GONSALVES, E. P. **Iniciação a pesquisa científica**. Campinas, SP: Alínea, 2001.

LÜDKE, M.; MENGA, E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E. P. U., 2013.

MARTINS, S. E. S. O.; SANTAROSA, L. M. C.; RODRIGUES, D. A.; HEREDERO, E. S. [Editores]. **Tecnologías de La información y comunicación- TIC. Educación Especial**. Obras Colectivas Ciencias de La Educación. n. 16. Universidad de Alcalá: España, 2014.

MINAYO, M. C. S.; COSTA, A. P. Fundamentos teóricos das técnicas de investigação qualitativa. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 40, n. 40, p. 139-153, 2018.

PIMMAZ, Danielle. **O uso da tecnologia da Alfabetização da criança**. 2015. TCC (MÍDIA NA EDUCAÇÃO)- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/133993/000979696.pdf>? Acesso em: 12 jan. 2021.

RORIZ, Diana Catarina Amorim; CANIÇO, Hernâni Pombas. **Autismo: o doente, a família e a sociedade**. Dissertação de Mestrado apresentada a Faculdade de Medicina da Universidade de Coimbra. Portugal, 2018.

SERRES, Michel. **Polegarzinha: uma nova forma de viver em harmonia e pensar as instituições, de ser e de saber**. Rio de Janeiro, RJ, Brasil: Bertrand Brasil, 2013.



## **O PAPEL DA FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: um Estado da Arte das pesquisas na Revista Brasileira de Educação Especial**

Cleomária da Silva Sousa

Ana Patrícia Sá Martins

### **RESUMO**

Este artigo tem como objetivo fomentar a discussão sobre o papel da família na educação inclusiva, trazendo dados relevantes que favoreçam a implementação de ações pedagógicas ao estudante com Necessidades Educacionais Especiais (NEE). Para isso, buscou-se apreciar os artigos publicados na plataforma digital e acadêmica da Revista Brasileira de Educação Especial (RBEE) e, por fim, realizar o levantamento das produções científicas que analisam o papel da família na educação inclusiva, utilizando o Estado da Arte como modelo de pesquisa. Metodologicamente, após a seleção de artigos sobre a temática, foram identificadas, nos resumos dos trabalhos selecionados, as seguintes categorias de análise: ano de publicação, autores, título, objetivos da pesquisa, procedimentos metodológicos e resultados. O critério de seleção dos artigos foi o de que estes abordassem a temática da família na educação inclusiva como objeto de pesquisa. Excluíram-se, conseqüentemente, artigos que tratavam de família sem relação com essa modalidade educacional, e vice-versa, assim como aqueles publicados em períodos anteriores ao último quinquênio, priorizando, por meio de uma busca em ordem decrescente, a partir do ano de 2020, os artigos mais recentes. Os principais resultados nos trabalhos apreciados indicam que há alusão somente a crianças de zero a seis anos, com ênfase àquelas na faixa etária de zero a três anos. Além disso, as famílias retratadas nos artigos consultados colocam-se numa posição de carência de informações e orientações no que se refere a como proceder frente às necessidades especiais de seus filhos com deficiência. Evidenciou-se, pois, uma carência de pesquisas que analisam e discutem, como objeto científico, o papel da família no processo de desenvolvimento educacional de alunos com necessidades especiais, potencializando, assim, intervenções acadêmicas e pedagógicas mais efetivamente qualitativas e colaborativas.

Palavras-chave: Família. Revista Brasileira de Educação Especial. Estado da Arte.

## **THE ROLE OF THE FAMILY IN INCLUSIVE EDUCATION: a state of the art of research in the Brazilian Journal of Special Education**

### **ABSTRACT**

This article aims to encourage discussion about the role of the family in Inclusive Education, bringing relevant data that favor the implementation of architectural and pedagogical actions to students with special educational needs. To this end, we sought to appreciate the articles present in the digital and academic platform of the Revista Brasileira de Educação Especial (RBEE), and, finally, carry out a survey of scientific productions that portray the importance of the family in Inclusive Education, using the Art as a research model. Methodologically, after the selection of articles on the theme and delimitation of the theme, the following categories of analysis were identified in the abstracts of the selected works: year of publication, authors, title, research objectives, methodological procedures and results. The article inclusion criteria established were: articles that addressed the family theme in inclusive education, available electronically in full. Consequently, articles that deal with families unrelated to inclusive education and contrariwise were excluded, and published outside the last five years. The main results in the studies analyzed indicate that there is only reference to children aged zero to six years, with emphasis on those in the age group of zero to three years. In addition, the families portrayed in the articles consulted put themselves in a position of lack of information, guidance and how to deal with the special needs of their children with disabilities.

Keywords: Family; Brazilian Journal of Special Education; State of art.

### **1 INTRODUÇÃO**

O conceito de família tem sido enfatizado de várias maneiras, e todos esses conceitos têm como elo o fato de a considerarem como primeira agência educacional do ser humano, responsável, dentre outras funções, pela forma de relação do sujeito com o mundo, a partir de sua localização na estrutura social (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2010). Compreende-se que, assim como existem diferentes realidades educacionais,

há, também, diferentes realidades familiares. Elas são constituídas por costumes, valores e histórias diferentes entre si. Entretanto, isso não impede que, diante de um filho com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), a família busque informações acerca dessas necessidades e de como lidar e superar as situações de dificuldades.

Nesse sentido, esta pesquisa originou-se a partir de uma investigação desenvolvida durante um Curso de Pós-Graduação em Educação Especial e Inclusiva, no último trimestre de 2020, de uma universidade pública na região Sul do estado do Maranhão, com a necessidade de conhecer o papel da família na educação inclusiva, bem como os desafios que são enfrentados quanto às dificuldades, dúvidas e preconceitos. Daí o surgimento da temática discutida: o papel da família na educação inclusiva: um Estado da Arte das pesquisas na Revista Brasileira de Educação Especial. Procurou-se, por meio deste estudo, responder aos questionamentos: a) o que revelam as produções acadêmicas quanto à importância da família na Educação Inclusiva? b) quais as implicações dessas produções para futuras investigações sobre o papel da família na educação inclusiva?

A finalidade desta pesquisa é fomentar a discussão sobre o papel da família no contexto educacional inclusivo, trazendo dados relevantes que favoreçam a implementação de ações pedagógicas ao estudante com NEE. Para tal, buscou-se a apreciação dos artigos publicados na plataforma digital e acadêmica da Revista Brasileira de Educação Especial (RBEE) e, por fim, a realização do levantamento das produções científicas que retratam a importância da família na educação inclusiva, utilizando o Estado da Arte como modelo de pesquisa.

Como procedimento metodológico, optou-se pelo estudo da pesquisa do Estado da Arte, que, em sua essência, é definida por Romanowski e Ens (2006) como bibliográfica, pois possibilita o mapeamento, análises, discussões e a avaliação dos resultados dos conhecimentos dos trabalhos publicados em determinada área. O mapeamento valida a construção de um patrimônio de pesquisas, evitando ocorrências repetitivas no campo das produções acadêmico-científicas. Esses estudos possibilitam uma visão holística do que vem sendo produzido em uma determinada área e uma ordenação da pesquisa na mesma.

Dessa forma, entender o papel e a participação da família na vida de um indivíduo, principalmente, se este possui alguma deficiência, mediante o Estado da Arte, pode permitir aos interessados identificar as características, evolução e lacunas relativas à temática em questão.

## 2 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A NOVA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não é um currículo, entretanto estabelece os objetivos que se espera alcançar e traz competências e habilidades a serem desenvolvidas desde a educação infantil até o ensino médio, considerando as peculiaridades de cada etapa. Dessarte, esse documento técnico foi construído a partir de outros documentos curriculares, como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

A BNCC é obrigatória por lei e reconhecida na Constituição Federal de 1988 (CF/1988), no Capítulo III – Da Educação, da Cultura e do Desporto, Seção I – Da Educação; na Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDB/1996); e no Plano Nacional de Educação (PNE), de 2014. Tanto as redes públicas quanto as particulares devem definir seus currículos a partir da BNCC, que se tornou referência obrigatória.

Conforme Brasil (2016, p. 124),

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

A LDB, Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu Capítulo II - Da Educação Básica, na Seção I - Disposições Gerais, especificamente, no artigo 26, regulamenta uma base nacional comum para a educação básica.

Art. 26 - Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

O PNE, em sua Meta 7, reitera as metas do Ideb fixadas para o período de 2015 a 2021. Para promover o alcance dessa meta, apresenta 36 estratégias que orientarão as políticas públicas e as ações governamentais nesse período. Dentre elas, encontram-se estratégias que focalizam a melhoria da aprendizagem dos alunos, tais como estabelecer e implantar diretrizes pedagógicas e a base nacional comum dos currículos [...] (BRASIL, 2015, p. 115).

Por meio da BNCC, de 6 de abril de 2017, são definidas as aprendizagens essenciais e desenvolvimentos comuns que todos os estudantes têm direito de adquirir ao longo da educação básica. A base da aprendizagem proposta no documento referido é um conjunto de dez competências gerais que levam em consideração todos os aspectos a serem desenvolvidos nos discentes: intelectual, emocional, corporal, social e cultural.

Resumidamente, as competências gerais são: conhecimento; pensamento científico, crítico e criativo; repertório cultural; comunicação; cultura digital; trabalho e projeto de vida; argumentação; autoconhecimento e autocuidado; empatia e cooperação; responsabilidade e cidadania. Elas foram definidas a partir dos direitos éticos, estéticos e políticos, assegurados pelas (DCNs), e de conhecimentos, valores e atitudes essenciais para o preparo dos estudantes em suas múltiplas dimensões, em prol da construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

A Política Nacional de Educação Especial (PNEE) foi ampliada, em 2020, pelo governo federal, trazendo uma nova perspectiva aos portadores de necessidades especiais. O 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. Por se tratar de um decreto, ele poderá ser revogado caso pressuponha valores contrários à Constituição Federal, que é a lei máxima do país. Conforme sugere a PNEE, em seu Capítulo I, Disposições gerais:

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 educacional especializado aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

De acordo com o documento supracitado, no Capítulo V - Dos serviços e dos recursos da educação especial, é enfatizado, dentre outros preceitos, no art. 7º, que “são considerados serviços e recursos da educação especial: XV - serviços de atendimento educacional especializado para crianças de zero a três anos”.

Ademais, é destacado o Capítulo VII- Da implementação, onde, em seu artigo 9º, menciona que “a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida será implementada por meio das seguintes ações: elaboração de estratégias de gestão dos sistemas de ensino para as escolas regulares inclusivas, as escolas especializadas e as escolas bilíngues de surdos, que contemplarão também a orientação sobre o papel da família, do educando, da escola, dos profissionais especializados e da comunidade, e a normatização dos procedimentos de elaboração de material didático especializado.”

Uma das garantias que a PNEE propõe é permitir às famílias e ao público que necessita da educação especial o direito de escolher em que instituição de ensino este irá estudar, que pode ser em escolas/ classes comuns inclusivas, escolas/ classes especiais ou escolas/ classes bilíngues de surdos. Isso permite ampliar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) a educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação no país, evitando a evasão. Sobre essas turmas e escolas especializadas que atendem apenas estudantes com deficiência, há quem não esteja de acordo e enxerga isso como fator de exclusão.

Opiniões e análises iniciais de alguns especialistas podem ser encontradas em mídias como: portal de notícias brasileiro Rede Brasil Atual (RBA, 2020), jornal Nexo (2020) e o blog Vencer Limites (2020), nos quais são identificadas críticas à PNEE enfatizando que tal documento desconsidera os avanços do processo de inclusão das pessoas com deficiência na escola comum, rompendo com a ideia de democratização do ensino, sob a justificativa de dar às famílias o poder de escolha sobre onde esses alunos devem estudar (se na escola/classe especial ou na escola comum), podendo contribuir, também, para que as vagas sejam negadas nas escolas de ensino regular. Esse fato é considerado como uma prática de discriminação, reforçando as concepções de exclusão, segregação e retrocesso.

Sabe-se que, na Constituição Federal de 1998, em seu artigo 206, inciso I, é estabelecido que o ensino deve ser ministrado com base no seguinte princípio: “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e garante, como dever do Estado, no inciso III, “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (art. 208). Por outro lado, o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, em seu Capítulo IV, artigo 6º, delega à família o direito de escolher sobre o ambiente para o atendimento educacional de seus filhos com deficiência, se na escola/classe regular ou especial:

IV - priorizar a participação do educando e de sua família no processo de decisão sobre os serviços e os recursos do atendimento educacional especializado, considerados o impedimento de longo prazo e as barreiras a serem eliminadas ou minimizadas para que ele tenha as melhores condições de participação na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas.

Ressalta-se que priorizar a participação tanto da família como do educando no ensino-aprendizagem é de suma importância para a formação e desenvolvimento discente. Entretanto, esse poder de decisão da família e do aluno sobre os serviços e recursos não está voltado ao processo de escolarização e, dessa forma, estará em desencontro ao que prega a Constituição Federal em seus artigos 206 e 208 supracitados, os quais não mencionam classes especiais e nem segregadas, mas

ênfatizam a oferta do ensino regular e em igualdade de condições. Além disso, documentos como a BNCC já estabelecem conhecimentos, competências e habilidades que todos os alunos deverão desenvolver na educação básica, concretizando o que já prevê a CF de 1998. Entende-se, pois, que seja necessário um maior esclarecimento aos familiares e às instituições escolares acerca do real papel destes na escolha do local, bem como do tipo de educação e formação oportunizadas aos alunos com necessidades especiais.

Diante desses paradoxos com relação ao que propõe o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que deveriam ter como foco oferecer melhorias e democratização do ensino a pessoas com deficiência, muitas discussões poderiam ser realizadas a fim de evitar discrepâncias de ideias e retrocessos no atendimento educacional a esse público. Por meio de debates, seria possível encontrar alternativas que norteassem ações de melhoramento no âmbito da educação especial, assegurando aos estudantes com deficiência o que já é garantido por lei. Nesse sentido, discorresse, a seguir, sobre a pesquisa de Estado da Arte sobre o papel da família, analisado em artigos publicados na Revista Brasileira de Educação Especial.

### **3 CONSTRUINDO A PESQUISA**

A pesquisa caracteriza-se por um estudo que tem como objeto de investigação as produções de artigos publicados na Revista Brasileira de Educação Especial (RBEE). Diante dessa escolha, optou-se em utilizar a pesquisa denominada Estado da Arte, na qual é característico realizar um levantamento sobre o que está sendo produzido por pesquisadores e quais os principais enfoques das pesquisas relacionadas à temática em estudo.

Para tanto, elencou-se a RBEE, revista criada em 1993. As publicações são trimestrais, e a mesma é mantida pela Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE). Desse modo, a partir dela, foi realizada, durante os meses de setembro a novembro de 2020, a busca por artigos que abordassem a educação especial com foco na importância da família dentro desse contexto. Para conduzir o caminho percorrido no Estado da Arte, optou-se por realizar o levantamento das produções científicas, que se organizou em etapas, as quais foram sistematizadas e planejadas, conforme descrito a seguir.

Primeiramente, a RBEE foi a revista escolhida para ser a plataforma digital e acadêmica deste trabalho pelo fato de abordar a temática referida e ser um meio

eletrônico legitimado cientificamente e utilizado por vários pesquisadores, abrindo espaço para ensaios, resenhas e entrevistas, além de oportunizar a construção de novos conhecimentos e fomentar a produção científica brasileira. Ressalta-se que a revista contém artigos de 2005 a 2020, entretanto, para a realização deste estudo, foram selecionados alguns dos artigos publicados entre os anos de 2015 a 2020.

Santos *et al* (2007) focalizam a seleção dos termos de busca como estratégia de escolha dos critérios de inclusão e exclusão na categorização dos artigos. Segundo os autores, na identificação dos termos (descritores), encontram-se: os descritores controlados, conhecidos como descritores de assunto; e os descritores não controlados, que são as palavras textuais e seus sinônimos, variações de grafia e correlatos. Desse modo, na etapa 2, de pré-seleção dos artigos, os critérios aplicados foram: seleção com base em termos, título e resumo dos artigos publicados nas bases de dados, condizentes com o objetivo proposto e palavras-chave em evidência, além da leitura do resumo. Os termos utilizados na pesquisa para a localização de artigos afins com a temática proposta foram os descritores controlados: “família”, “inclusão” e “educação”, e descritores não controlados: “mães”, “pais”, “familiares”, “deficiência”, definindo-se a procura dos termos citados no título, no resumo ou nas palavras-chave. Assim, foi realizado um refinamento para permanecerem somente os artigos que tivessem relação com os termos citados.

Na etapa 3, de seleção propriamente dita dos artigos, realizou-se a leitura na íntegra de cada artigo, na qual houve a exclusão dos materiais que não se encaixavam nos critérios utilizados. Para a etapa 4, de análise e interpretação dos dados, foi elaborado um quadro no Programa Word com as seguintes colunas de sintetização: ano de publicação, volume, número do volume, número de artigos, artigos pré-selecionados e artigos selecionados.

Dessa forma, para uma melhor organização e identificação dos dados coletados, conforme foi mencionado acima, a última etapa desse processo de seleção de artigos foi a elaboração de um quadro Word. O quadro 1 apresenta as buscas realizadas para a seleção dos artigos incluídos neste estudo. Devido à natureza interdisciplinar e ao caráter exploratório dessa temática, foram encontrados 66 artigos que possuem abrangência na área das Ciências Humanas, principalmente, na Educação. Destacaram-se dez artigos pré-selecionados e que, a priori, estavam de acordo com o assunto em discussão.

Nessa triagem, foram desconsiderados artigos que mostravam outro enfoque, totalizando a eliminação de 56 artigos. Contudo, de dez artigos, cinco foram utilizados, cujas publicações ocorreram entre os anos de 2015 e 2020, que elucidavam o papel



da família na educação inclusiva. A coleta e análise dos dados selecionados nesses artigos consistiram etapas de grande relevância neste trabalho, pois contemplaram os achados mais relevantes dos pesquisadores que já investigaram sobre esse papel. Alguns elementos foram sistematizados em um quadro, a partir da leitura atenta de cada artigo, sendo eles: autores, objetivos, características metodológicas dos estudos e resultados.

## 4 ESTADO DA ARTE DA REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

### 4.1 Família x educação inclusiva

De acordo com os autores Vitta *et al* (2016), uma maior atenção deve ser dada às crianças de zero a três anos, por representarem uma etapa fundamental ao desenvolvimento e aquisição de aprendizagens básicas indispensáveis a elas. Essa fase tem função importante no que tange à promoção do desenvolvimento e à prevenção de deficiências, principalmente, àquelas que se encontram em situações de vulnerabilidade social. Conforme Maturana e Cia (2015, p. 350), “a família constitui o primeiro grupo social do qual o indivíduo faz parte, tendo normas, regras, crenças, valores, papéis próprios e previamente definidos, caracterizando-se como a primeira mediadora, por excelência, entre indivíduo e sociedade”.

Gonçalves *et al* (2017) corroboram o pensamento de Maturana e Cia (2015) e acrescentam que família e escola devem manter um vínculo de confiança, participando ativamente no processo educacional dos indivíduos. Essa contribuição é relevante para que os filhos tenham uma relação positiva com os estudos. Sendo assim, ao tratar da educação inclusiva para os alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), a proposta da inclusão abre espaço para que a família assegure seu papel educativo e colabore com a escola. Diante disso:

É importante que a família compreenda o trabalho que realizamos na escola, como apoio para a melhoria no desempenho do aluno, pois, muitas vezes, acredita que, para o problema da criança não exista solução, o que é prejudicial para o filho, impedindo assim que este supere suas limitações ou ainda, não se sinta motivado para seguir adiante na escolarização; talvez, essa situação desestimule nosso aluno a não desejar superar ou simplesmente não resolver problemas ou dificuldades vividas. (GONÇALVES *et al*, 2017, p. 102).

Na perspectiva da educação inclusiva, há legislações e documentos que tratam da mesma com ênfase na família e políticas públicas.

As Políticas inclusivas possuem o intuito de transformar o cenário escolar, de modo que proclamam avanços em prol de uma escola acolhedora, afirmando a possibilidade da educação da pessoa com deficiência em classes e escolas regulares. Logo, notamos que a inclusão escolar passa a ser fundamental para se viver uma educação democrática (ANDRADE; DAMASCENO, 2017, p. 206).

Desse modo, depreende-se que, tendo a família como parceira, a instituição escolar pode realizar melhor a sua função. A escola inclusiva tem como referência a participação compartilhada de todos os sujeitos no processo educacional. No que diz respeito ao levantamento das ações que podem ser propostas para os alunos com NEE, os pais podem revelar dados relevantes sobre seus filhos, informações que favoreçam a ampliação das discussões e a efetivação das ações de ensino-aprendizagem, visando ao apoio do trabalho docente e da escola como um todo.

Assim, é preciso reforçar a autoestima do aluno e reconhecer as especificidades deste. O próprio educando, assim como a família, precisa aceitar e se adaptar às suas limitações sem ser considerado inferior ou protegido por essa condição.

## 4.2 Representação da família à luz dos autores- pesquisadores

Nos quadros a seguir, estão destacadas as produções selecionadas no decorrer desta pesquisa, nos quais são descritos em cada banco de dados: o ano de publicação, volume, nº do volume, nº de artigos, artigos pré- selecionados e artigos selecionados (quadro 1), constando, ainda, ano de publicação, autores, títulos, objetivos, procedimentos metodológicos e resultados (quadro 2).

Quadro 1 - Levantamento de artigos publicados na Revista Brasileira de Educação Especial (2015- 2020)

ANO DE PUBLICAÇÃO	VOLUME	Nº DO VOLUME	Nº DE ARTIGOS	ARTIGOS PRÉ-SELECIONADOS	ARTIGOS SELECIONADOS
Abr- Jun 2020	26	2	10	1	1
Abr- Jun 2019	25	2	10	1	1
2018	24	Edição Especial	12	3	1
Jan- Mar 2016	22	1	11	1	0
Abr-Jun 2016	22	2	12	1	1
Jul- Set 2015	21	3	11	3	1

Fonte: Elaborado pelas autoras, com base na pesquisa realizada.

Como é perceptível, apenas cinco artigos foram selecionados para estudo por seguir as premissas expostas no tópico “Metodologia”.

Quadro 2 - Artigos selecionados

AUTORES E ANO	TÍTULO	OBJETIVOS	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	RESULTADOS
Valverde; Jurdi (2020)	Análise das relações entre intervenção precoce e Qualidade de vida familiar	Relacionar as formas de organização das famílias para o processo de intervenção precoce com a qualidade de vida familiar, a partir do olhar de um familiar.	Pesquisa qualitativa.  Participaram da pesquisa dez mães de dez crianças de zero a três anos com possíveis ou já presentes alterações do desenvolvimento.  Instrumentos: entrevista semiestruturada e a Escala de Qualidade De Vida Familiar (EQVF).	Com base nos dados apontados pelas participantes da pesquisa, as mães que enfrentam obstáculos relacionados à falta de suporte emocional e apontam a baixa frequência escolar das crianças.
Azevedo; Cia; Spinazola (2019)	Correlação entre o relacionamento conjugal, rotina familiar, suporte social, necessidades e qualidade de vida de pais e mães de crianças com deficiência	Correlacionar variáveis familiares apontadas no título.	Pesquisa participativa qualitativa. Desenvolvida com 60 pais e 60 mães de crianças com deficiência. Seguiu o método de delineamento correlacional, a partir do qual puderam ser comparadas as ocorrências de variáveis em momentos/situações distintas, contando com cinco tipos de questionários como instrumentos da pesquisa. Para a análise dos dados, utilizou-se o teste de correlação de Pearson.	Foram fatores de influência positiva a autoestima, a saúde emocional, a parceria e as estratégias de resolução de problemas; frequência de reuniões familiares; o apoio recíproco entre o casal e a interação entre todos os membros. Entretanto, quanto mais os pais apresentavam características que não agradavam seu cônjuge, menos eram os suportes sociais e outros disponíveis a eles.

Spinazola <i>et al</i> (2018)	Crianças com deficiência física, Síndrome de Down e Autismo: comparação de características familiares na perspectiva materna na realidade brasileira	Identificar e comparar as necessidades familiares e o suporte social das famílias de crianças com deficiência, na perspectiva das mães.	Pesquisa participativa qualitativa. Participaram da pesquisa 60 mães de crianças com deficiência, as quais foram agrupadas em três grupos, de acordo com a deficiência dos filhos. Os instrumentos utilizados como medidas avaliativas foram dois questionários, e a análise dos dados foi por meio de média e de desvio padrão. Para comparação dos grupos, foi realizado teste-t.	Foram identificadas diferenças estatisticamente significativas, que apontam para a necessidade de implementação de políticas e programas de apoio a essas famílias desde o nascimento da criança com deficiência.
Vitta <i>et al</i> (2016)	Educação da criança de zero a três anos e Educação Especial: uma leitura crítica dos documentos que norteiam a Educação Básica	Responder às seguintes questões: como a creche é tratada nesses documentos? Ela tem garantido o atendimento à modalidade Educação Especial nessa fase? Que contribuições são ainda necessárias para que a educação na creche atenda de maneira eficiente a todas as crianças?	Revisão bibliográfica.	Pelos estudos, constatou-se que a LDB/ 1996 preconiza a creche para as crianças de zero a três anos e a pré-escola para as de quatro a cinco anos. Entretanto, não faz referências sobre como será o atendimento ao público da Educação Especial nem cita a formação do professor para essa modalidade.
Azevedo <i>et al</i> (2015)	Avaliação das Mães de Crianças Pequenas Público-Alvo da Educação Especial sobre um Programa de Intervenção	Avaliar a opinião de mães de crianças público-alvo da educação especial sobre um programa de intervenção.	Pesquisa participativa quantitativa e qualitativa. Participaram da intervenção sete mães de crianças público-alvo da educação especial, divididas em dois grupos, G1 (quatro mães) e G2 (três mães). Os instrumentos de avaliação foram dois questionários.	O programa de intervenção para mães de crianças público-alvo da educação especial foi avaliado positivamente pelas mães, por meio do qual obtiveram informações, opinaram sobre o programa de intervenção e puderam interagir com o grupo.

Fonte: Elaborado pelas autoras, com base na pesquisa realizada.

Os autores Azevedo *et al* (2015, 2019), Vitta *et al* (2016), Spinazola *et al* (2018) e Valverde e Jurdi (2020) testificam que os anos iniciais da vida de um indivíduo são imprescindíveis para o desenvolvimento afetivo, cognitivo e emocional do ser humano, sendo considerado como fator fundamental o protagonismo familiar dentro

desse contexto, principalmente, quando diz respeito à presença de uma criança com deficiência no seio familiar.

Na realização de suas pesquisas, os autores supracitados optaram por realizar seus estudos com os familiares de crianças com deficiência na faixa etária de zero a três anos, com exceção de Spinazola *et al* (2018) e Azevedo *et al* (2019), que preferiram apresentar, em seus respectivos trabalhos, a faixa etária de zero a seis anos. Dentre as deficiências citadas nas pesquisas, estão as deficiências físicas e intelectuais, autismo, Síndrome de Down, atraso no desenvolvimento infantil, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, mielomeningocele e artrogripose.

Azevedo *et al* (2015) salientam que o ambiente familiar influencia a vida de um indivíduo. Entretanto, os familiares precisam estar preparados e, em algumas situações, é necessário que recebam capacitações e auxílio de profissionais habilitados, que proporcionem melhores resultados para as crianças e suas famílias. Ressalta-se, diante disso, que, quando estas recebem essas intervenções, em um sistema de cuidados crescentes em serviços, esses programas auxiliam diretamente a criança, além de oferecerem apoio às famílias.

Azevedo *et al* (2015 e 2019) enfatizam, ainda, que programas de intervenção com famílias são cruciais para facilitar o desenvolvimento das crianças, em especial, daquelas com deficiência, nos quais também é oferecida estimulação e apoio por profissionais da saúde e da educação às crianças. Além disso, propõem ações, em termos de políticas públicas, direcionadas aos familiares de crianças com deficiência, e não unicamente com as mães.

Os autores Vitta *et al* (2016) enfatizam que essa fase infantil é bastante negligenciada nas políticas pública e que há dificuldade em incorporar a atenção para a criança de zero a três anos na lista de discussões sobre direitos e deveres. É citada por Vitta *et al* (2016) a LDB, promulgada em 1996, período este em que a educação básica inseriu à educação infantil o atendimento à criança de zero a três anos – denominado creche. Os autores destacam o atendimento à criança dessa faixa etária, onde há a dificuldade de unir a educação e o cuidado, pois não existem profissionais com formação, e estes continuam a exercer função assistencialista. Com relação à educação especial na creche, não se reporta à formação do professor.

De acordo com os autores mencionados acima, a CF, de 1988, e a LDB, de 1996, mostram especificidades e particularidades dessa faixa etária e de sua relação com as necessidades familiares e sociais da atualidade. Outros documentos são apontados pelos autores, como: o Referencial Curricular Nacional para a Educação

Infantil (RCNEI), as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica (DCNs), o PNE 2001-2010, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e a Conferência Nacional de Educação (CONAE) 2010, nos quais se verificou que há dificuldades na implementação de uma proposta de qualidade para a educação infantil que contemple a educação para todos.

Esses mesmos autores destacam, ainda, na análise desses documentos, a falta de menção à faixa etária de zero a três anos e ao atendimento da criança com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, observando que o tratamento dispensado nos registros referentes a esses assuntos é bastante escasso. Assim, os fatores que interferem na qualidade da educação infantil para todos são conceituais, de recursos físicos, materiais e humanos.

As autoras Spinazola *et al* (2018) propuseram identificar e comparar, em seus estudos, as necessidades familiares e o suporte social das famílias de crianças com deficiência física, Síndrome de Down e autismo, na perspectiva das mães. Spinazola *et al* (2018) destacaram a importância que as famílias refletem no desenvolvimento de cada indivíduo ao longo da vida, principalmente, quando se trata de cuidados, de estímulos, de interações, entre outros. É enfatizado que as famílias de crianças com deficiência podem necessitar de maiores apoios devido ao maior envolvimento exigido, considerando que sejam oportunas as intervenções nesse tema. Dessa forma, participaram da pesquisa 60 mães de crianças com deficiência na faixa etária de zero a seis anos de idade.

Em conformidade com as autoras, Azevedo *et al* (2015 e 2019) ressaltam que a família tem grande influência no desenvolvimento infantil e discorrem a respeito do que pensam acerca dos familiares de crianças público-alvo da educação especial, apontando para a relevância da família no seu papel de educar, cuidar e, também, como suporte social para todos os envolvidos. Com isso, a instituição familiar ainda não é percebida como unidade, uma vez que é pouco enfatizada nas políticas públicas, que persistem no assistencialismo.

Azevedo *et al* (2019) ratificam que tanto a mãe quanto o pai têm seus papéis indispensáveis para o desenvolvimento socioemocional e o ajustamento em diversos contextos do indivíduo. Dessarte, evidencia-se, pela visão das autoras mencionadas, que as famílias vêm passando por modificações que resultaram na diversidade da constituição familiar. Com isso, verifica-se que o conceito familiar ganhou inúmeras combinações que constituem diferentes tipos de famílias, denominadas de: (a) nuclear ou tradicional, (b) recasadas, (c) monoparentais (composta apenas pelo pai ou pela mãe), (d) homossexuais, dentre outras.

As autoras Valverde e Jurdi (2020) enfatizam que os familiares colocam como grandes desafios, no contexto educacional, a necessidade de adaptação e os receios relativos à inserção da criança, bem como as condições particulares de acesso aos serviços e às possibilidades de organização estrutural e de rotina da família.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O presente estudo, desenvolvido mediante investigação em um Curso de Pós-Graduação em Educação Especial e Inclusiva, no último trimestre de 2020, de uma universidade pública na região Sul do estado do Maranhão, com a necessidade de conhecer o papel da família na educação inclusiva, bem como os desafios que são enfrentados quanto às dificuldades, dúvidas e preconceitos, visou responder às seguintes problemáticas: a) o que revelam as produções acadêmicas quanto à importância da família na Educação Inclusiva? b) quais as implicações dessas produções para futuras investigações acerca do papel da família na educação inclusiva? Assim, com base no levantamento dos dados na Revista Brasileira de Educação Especial (RBEE), constatou-se que, ao se tratar do papel da família no contexto educacional inclusivo, é apresentada, como lacuna, a alusão somente a crianças, sobretudo, àquelas na faixa etária de zero a três anos. As análises das produções acadêmicas na RBEE revelaram que, embora seja reiterado o papel da família no cuidar e educar, dando estrutura emocional, no que se refere às crianças com algum tipo de deficiência, a família coloca-se numa posição de dependência e carência de informações, orientações e de como proceder frente às necessidades especiais de seus filhos com deficiência.

Diante disso, há a busca de intervenções de profissionais habilitados, com o intuito de proporcionar auxílio às crianças com deficiência e, também, aos familiares. Quando da indisponibilidade desses serviços, a família tende a manter a criança em casa, esquecendo-se de que ela também tem o direito de frequentar a escola e ter um atendimento educacional especializado, com os cuidados de pessoas habilitadas para tal função.

Ao serem discutidas algumas prescrições das políticas educacionais, como as da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) e da Política Nacional de Educação Especial (PNEE, 2020), percebeu-se que, mesmo preconizando em legislações o direito a um aprendizado democrático e inclusivo, tais documentos carecem de posturas mais responsivas e responsáveis quanto ao esclarecimento e

discernimento das funções dos familiares na educação de crianças com necessidades especiais. Além da família, a escola, enquanto instituição social, também precisa de mais políticas de fomento à formação de profissionais que prestam orientação e assistência a elas.

A discussão empreendida neste trabalho revela que futuras investigações acadêmicas acerca do papel da família na educação inclusiva ainda necessitam ser suscitadas, a partir dos mais diversos contextos sociais, econômicos e culturais, sobretudo, priorizando estratégias formativas para uma rede de apoio e orientação, tanto aos familiares quanto aos profissionais que, cotidianamente, assistem a esses alunos.

Diante do exposto, argumenta-se que esta pesquisa do Estado da Arte possibilitou evidenciar as lacunas na produção acadêmica no que se refere ao papel da família na educação inclusiva e, assim, fomentar e provocar investigações futuras, especialmente, com possibilidades reais e efetivas de assistência à formação e orientação, conforme as proposições das autoras deste trabalho, como se pretende discutir em outra oportunidade.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Patrícia Ferreira de; DAMASCENO, Alan Rocha. Políticas públicas de educação inclusiva: reflexões acerca da educação e da sociedade à luz da Teoria Crítica. **Textura**, v. 19 n.39, jan./abr.2017.

ASSUNÇÃO, Clara; LIMA, Helder (organizadores). **Política de Bolsonaro para pessoas com deficiência retrocede 30 anos, critica ativista**. 02/10/2020.

Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2020/10/nova-politica-de-educacao-especial-pessoas-com-deficiencia/>. Acesso em: 17 fev.2021.

AZEVEDO, Tássia Lopes de, et al. Avaliação das Mães de Crianças Pequenas Público-Alvo da Educação Especial sobre um Programa de Intervenção. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 21, n. 3, p. 377-394, Jul.-Set., 2015.

AZEVEDO, Tássia Lopes de; CIA, Fabiana; SPINAZOLA, Cariza de Cássia. Correlação entre o Relacionamento Conjugal, Rotina Familiar, Suporte Social, Necessidades e Qualidade de Vida de Pais e Mães de Crianças com Deficiência. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v.25, n.2, p.205-218, abr.-jun., 2019.



BRASIL. [Constituição (1988)] **Constituição da República Federativa do Brasil : texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008**. Brasília, DF : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024 : Linha de Base**. Brasília, DF : Inep, 2015.

BRASIL. Diário oficial da união. **DECRETO Nº 10.502, DE 30 DE SETEMBRO DE 2020**. Publicado em: 01/10/2020. Edição: 189. Seção: 1. Página: 6. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: 07 nov. 2020.

GONÇALVES, Tássia Ananias, et al. Família e inclusão escolar - desafios observados por bolsistas do PIBID Pedagogia da FFC. **Revista InterAtividade**, Andradina, SP, v.5, n.1, 1º sem. 2017.

LDB : **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 4. ed. Brasília, DF : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020.

MATURANA, Ana Paula Pacheco Moraes; CIA, Fabiana. Educação Especial e a Relação Família - Escola: Análise da produção científica de teses e dissertações. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP, v. 19, n. 2, Maio/Ago., p. 349-358, 2015.

OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista de; ARAÚJO, Claisy Maria Marinho. A relação família-escola: intersecções e desafios. **Estud. psicol.**, Campinas, v.27, n.1, jan./mar., 2010.

RAMOS, Paula. **O que (não) há de novo na nova política de educação especial**. 10 de Outubro de 2020. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/ensaio/2020/O-que-n%C3%A3o-h%C3%A1-de-novo-na-nova-pol%C3%ADtica-de-educa%C3%A7%C3%A3o-especial>. Acesso em: 17 fev. 2021.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional [en linea]**. 2006, 6 (19), 37-50 [fecha de Consulta 26 de Octubre de 2020]. ISSN: 1518-3483. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189116275004>. Acesso em: 17 fev. 2021.

SANTOS, Cristina Mamédio da Costa; PIMENTA, Cibele Andrucio de Mattos; NOBRE, Moacyr Roberto Cuce. A ESTRATÉGIA PICO PARA A CONSTRUÇÃO DAPERGUNTA DE PESQUISA E BUSCA DE EVIDÊNCIAS. **Rev Latino-am Enfermagem**, 15(3), 2007, maio-jun. Disponível em: [www.eerp.usp.br/rlae](http://www.eerp.usp.br/rlae). Acesso em: 17 fev. 2021.

SPINAZOLA, Cariza de Cássia; CIA, Fabiana; AZEVEDO, Tássia Lopes de; GUALDA, Danielli Silva. Crianças com Deficiência Física, Síndrome de Down e Autismo: Comparação de Características Familiares na Perspectiva Materna na Realidade Brasileira. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.24, n.2, abr.-jun.,2018.

VALVERDE, Bianca Beraldo dos Reis; JURDI , Andréa Perosa Saigh. Análise das Relações entre Intervenção Precoce e Qualidade de Vida Familiar. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v.26, n.2, abr.-jun., 2020.

VENTURA, Luiz Alexandre Souza. **Especialistas em inclusão escolar reprovam nova Política de Educação Especial e pedem revogação de decreto**. 01 de outubro de 2020. Disponível em: <https://brasil.estadao.com.br/blogs/vencer-limites/especialistas-em-inclusao-escolar-reprovam-nova-politica-de-educacao-especial-e-pedem-revogacao-de-decreto/>. Acesso em: 17 fev. 2021.

VITTA, Fabiana Cristina Frigieri de; SILVA, Carla Cilene Baptista da; ZANIOLO, Leandro Osni. Educação da Criança de Zero a Três Anos e Educação Especial: uma Leitura Crítica dos Documentos que Norteiam a Educação Básica. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 22, n. 1, jan.-mar., 2016.

## **OS DESAFIOS DA INCLUSÃO DO ESTUDANTE COM MIELOMENINGOCELE NO AMBIENTE ESCOLAR: uma revisão sistemática da SciELO (2010 a 2020)**

Patriciane Mesquita

D'layne Giordana Pereira Soares

### **RESUMO**

A mielomeningocele pode ser compreendida como um deslocamento ou movimentação que acomete a medula espinhal e as meninges, causando, mais especificamente, defeitos no fechamento do tubo neural e que ocorre na quarta semana do período gestacional. O estudo teve como objetivo geral: apresentar uma revisão sistemática de artigos científicos publicados na SciELO, na Revista Científica Educação Especial e nos anais do 10º Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão – Siepe (2011 a 2020), que versam sobre a deficiência mielomeningocele. Ademais, como objetivos específicos: compreender o conceito de mielomeningocele e suas especificidades; discutir sobre inclusão escolar e analisar produções científicas que discutem acerca da mielomeningocele. Ao final, foi respondida à seguinte questão: quais as principais demandas encontradas e que são referentes aos obstáculos enfrentados pelos professores e família durante o processo de aprendizagem das crianças com mielomeningocele? Quanto à sua metodologia, este trabalho seguiu os caminhos da abordagem qualitativa em consonância com o procedimento Revisão Sistemática da Literatura (RSL). Sua fundamentação teórica está baseada em Assis & Martinez (2011), Galvão (2009) e Gonçalves (2014). Dessa forma, podemos afirmar que ainda são necessárias inúmeras investigações científicas sobre essa área de discussão para que, por meio delas, sejam elaboradas práticas e metodologias de ensino que, realmente, sejam eficientes para os alunos com mielomeningocele.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Mielomeningocele. Educação inclusiva.

## ABSTRACT

Myelomeningocele can be understood as a displacement or movement, which contains the spinal cord and meninges, which is caused more specifically by the closing of the neural tube, in the gestational period of the fourth week. The study has as its general objective: to present a systematic review of published scientific articles in the publications of Scielo, Revista Científica Educacional Especial and annals of the 10th International Salon for Teaching, Research and Extension - Siepe, (2011 to 2020) dealing with myelomeningocele disability. The specific objectives are: to understand the concept of myelomeningocele and its specificities; discuss school inclusion and analyze scientific productions that discuss myelomeningocele. In the end, the following question will be answered: what are the main demands found regarding the obstacles faced by teachers and family during the learning process of children with myelomeningocele? As for its methodology, this study follows the paths of the qualitative approach in line with the procedure - Systematic Literature Review (RSL). Its theoretical foundation is based on Assis & Martinez (2011), Galvão (2009), Gonçalves (2014). Thus, it can be said that there is still a need for numerous scientific investigations on this area of discussion so that through this it is possible to elaborate teaching practices and methodologies that are really efficient for students with Myelomeningocele.

Keywords: School inclusion. Students with myelomeningocele. Inclusive education

## 1 INTRODUÇÃO

A principal finalidade da inclusão é assegurar que todas as pessoas sejam integradas ao mesmo corpo social, no qual todos os cidadãos são membros importantes e que têm direito ao discernimento, à diversidade, e a mesma fortalece a instituição escolar, uma vez que viabiliza novos métodos para a obtenção de conhecimentos, indagando os métodos anteriores de educação expelida aos cidadãos considerados portadores de necessidades ou que, por qualquer outro fator, não conseguem se habituar à organização escolar.

A mielomeningocele se trata de uma doença que agride o embrião durante o período de gestação devido à má formação congênita. A sua circunstância ainda

é uma incógnita, mas estudos recomendam uma origem relacionada a interações entre fatores genéticos e ambientais, sendo que os fatores mencionados são genéticos, ou seja, doenças complexas em mulheres com dieta desprovidas de ácido fólico, diabetes maternas, deficiência de zinco e consumo de substâncias alucinógenas.

O estudo possui como objetivo geral: apresentar uma revisão sistemática de artigos científicos publicados nas publicações da SciELO, Revista Científica Educação Especial e anais do 10º Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão – Siepe (2011 a 2020), que versam sobre a deficiência mielomeningocele, e como objetivos específicos: compreender o conceito de mielomeningocele e suas especificidades; discutir sobre inclusão escolar e analisar produções científicas que discutem acerca da mielomeningocele.

O trabalho faz uso de pesquisa bibliográfica do tipo Revisão Sistemática da Literatura (RSL) e pesquisa qualitativa. A pesquisa bibliográfica sistemática utiliza, como fontes de dados, produções literárias publicadas sobre o assunto, tendo como principais autores Assis & Martinez (2011), Galvão (2009) e Gonçalves (2014).

Concluimos que a mielomeningocele é uma das patologias mais comuns que envolvem a medula espinhal, porém se observa a existência de poucas produções científicas que se debruçam sobre a inclusão escolar do aluno com essa deficiência, por isso é indispensável um olhar mais focado e sensível a esse assunto. Sem contar que, durante esse processo de inclusão escolar, os sujeitos que compõem os membros escolares devem estar qualificados para atender essas pessoas e ofertar um processo de aprendizagem eficiente e eficaz.

## **2. METODOLOGIA**

O presente estudo tratou-se de uma pesquisa bibliográfica do tipo Revisão Sistemática da Literatura (RSL). Esse procedimento foi escolhido devido à possibilidade de síntese e análise do conhecimento científico já produzido sobre o tema: “Educação inclusiva do aluno com necessidades especiais: um estudo sobre mielomeningocele”.

O trabalho fez uso de pesquisa bibliográfica sistemática, na qual se utilizou, como fonte de obtenção de dados, as produções literárias publicadas sobre o assunto. Segundo Sampaio e Mancini (2006), a mesma disponibiliza um claro resumo das principais evidências relacionadas à intervenção específica, diante da aplicação de métodos explícitos.

Outro tipo de pesquisa utilizado foi a qualitativa. Desse modo, cabe ressaltar que:

A pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas sim com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização etc. Os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa opõem-se ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências sociais têm sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia própria (GERHARDT & SILVEIRA, 2009).

A pesquisa exploratória, por sua vez, tem como objetivo proporcionar uma maior aproximação com o objeto estudado, fazendo com que ele se torne mais explícito ou que sejam construídas hipóteses sobre o tema (GIL, 2007). Ela contribui diretamente para a produção de conhecimento científico, haja vista que familiariza o pesquisador com o seu objeto de investigação, proporcionando, assim, uma maior compreensão e precisão.

As buscas foram realizadas nas principais bases de dados científicos, como PubMed, SciELO e LILACS, e, ao finalizar as pesquisas em cada uma delas, as referências duplicadas foram excluídas. Foram selecionados artigos publicados entre os anos de 2015 a 2020, escritos em Inglês, Português e Espanhol. No que tange à RSL, esta foi realizada com cinco artigos publicados na base de dados científicos da SciELO, Revista Científica Poiésis Pedagógica, Revista Científica Educação Especial e nos anais do 10º Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão – Siepe.

Como critérios de inclusão, foram utilizados estudos disponíveis em sua integralidade, publicados nos últimos cinco anos, isto é, de 2015 até 2020, nos idiomas Português, Espanhol e Inglês. Foram excluídos da pesquisa inicial capítulos de livros, publicações incompletas, dissertações, explicações técnicas e outros estudos que não se encaixam em artigos científicos completos.

Foram exploradas as informações retiradas nos artigos científicos e elaboradas categorias analíticas que contribuíram na estruturação de cada instrução. Cada organização foi desempenhada de modo descritivo, informando os dados mais expressivos para o estudo. A consulta considerou os aspectos éticos do estudo quanto às citações, reverenciando a autoria das concepções, as caracterizações e as definições presentes nos artigos incluídos na revisão.

### 3. CONHECENDO A MIELOMENINGOCELE

#### 3.1 Conceituação e características

A mielomeningocele é uma das formas mais graves da espinha bífida e pode, de acordo com Brandão, Fujisawa e Cardoso (2009), ser compreendida como uma protrusão cística, ou seja, um deslocamento ou movimentação, que contém a medula espinhal e as meninges, que é causada, mais especificamente, no fechamento do tubo neural, no período gestacional da quarta semana. A mielomeningocele pode ser compreendida ainda como:

Uma desordem caracterizada pelo fechamento parcial do tubo neural embrionário, decorrente da proliferação inadequada de células ectodérmicas durante o segundo trimestre de gestação, deixando uma abertura na coluna vertebral, com um saco dorsal contendo líquido e tecido nervoso no seu interior. Essa abertura pode ocorrer em qualquer região da medula, mas 75% são de localização lombossacral (BRONZERI *et. al.* 2011, p. 215).

Essa deficiência possui causa desconhecida. Contudo, podemos afirmar que os fatores genéticos e ambientais podem ter um papel significativo; dentro desse cenário, o ácido fólico também é considerado um fator de risco extremamente relevante para os defeitos ocasionados no tubo neural (FEELEY; OTSUKA, 2003).

Essa patologia afeta diretamente os sistemas nervoso, musculoesquelético e geniturinário, e a gravidade e a inabilidade dependem do local em que ocorre a protrusão medular, assim como dos fatores neurológicos. Dessa forma, para que ocorra o tratamento, é essencial que haja um diagnóstico precoce da mesma, haja vista que possibilita a adoção de medidas que podem resultar em melhorias na qualidade de vida das crianças com mielomeningocele (LITTLEWOOD *et. al.*, 2003).

Com o acaso da doença, as crianças por ela acometidas possuem inúmeras dificuldades e limitações na realização das atividades diárias, além da diminuição ou perda total da mobilidade, o que pode acabar prejudicando diretamente o sistema vascular e gerando empecilhos no desenvolvimento das relações sociais. A lesão provocada pela mielomeningocele ocorre no desenvolvimento embrionário do sistema nervoso; sendo assim, o tubo neural que se transforma no sistema nervoso acaba ficando aberto nas extremidades do crânio e caudal por volta do 24º dia de gestação (ZAMBELLI *et. al.* 2007).

É necessária, dessa forma, uma atenção maior do Estado às crianças com essa deficiência, pois se deparam com inúmeros entraves no que tange ao convívio social e à aprendizagem no ambiente escolar.

### **3. 2 Diagnóstico e tratamento**

O diagnóstico da mielomeningocele pode ser realizado ainda na fase intrauterina, o que provoca um aumento das chances de sucesso no tratamento. Quando é identificada, é optado pela realização de uma cesariana, pois diminui, consideravelmente, os riscos de rotura da mielomeningocele e, além disso, de contrair alguma infecção. Logo após esse processo, por meio de radiografias, tomografias computadorizadas e ressonância magnética, é possível a identificação das malformações anatômicas do bebê (WARF, 2011).

Dessa forma, o tratamento da mielomeningocele começa a se realizar pela correção da deformação que existe no dorso, cujo objetivo é de restabelecer todas as barreiras naturais que são responsáveis por isolar o tecido nervoso do meio externo. A cirurgia deve ser realizada o mais cedo possível, pois reduz a incidência de infecções e óbitos (COSTA; ALVES; LUNARDI, 2006).

Ainda de acordo com os estudos de Costa, Alves & Lunardi (2006), é necessário, nesses casos, analisar todo o quadro clínico da criança, tendo em vista que a mielomeningocele pode estar atrelada à hidrocefalia, em que há um aumento do crânio, tendo, como tratamento cirúrgico, a colocação de uma válvula que drena o excesso de líquido cefalorraquidiano (LCR) para o interior do abdômen ou coração. É importante ressaltar que cerca de 80% das crianças com casos de mielomeningocele apresentam também hidrocefalia.

Dessa forma, depois do ato cirúrgico, a criança é encaminhada para a realização do tratamento fisioterapêutico, que traz resultados positivos para a sua qualidade de vida. Portanto, é extremamente relevante que a doença seja diagnosticada precocemente para que a equipe médica possa realizar atos cirúrgicos e melhorar o bem-estar dos acometidos por ela.



#### **4. A INCLUSÃO ESCOLAR DO ESTUDANTE COM MIELOMENINGOCELE:** principais desafios

Ao longo da história, a inclusão escolar foi e continua sendo permeada por inúmeras lutas históricas, pautada nos debates da sociedade civil e, principalmente, de pais de crianças que possuíam e possuem algum tipo de necessidade específica. Ela requer mudanças, tanto organizacionais como físicas nas escolas brasileiras, e a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva cita que a educação especial é uma modalidade de ensino que percorre todos os outros níveis de escolaridade, pois deve subsidiar atendimento especializado para todos os alunos, independente das suas necessidades. Desse modo, um ensino de qualidade deve ser garantido a todos, sem nenhuma exceção.

A mielomeningocele pode ser considerada como uma deficiência física, porém, desde o nascimento, a criança tem inúmeras sequelas, uma vez que existem graus variados de paralisia, que podem estar relacionados à altura da lesão que provoca a má formação no tubo neural, que se estabelece na coluna e pode atingir a região lombar, torácica e sacral. Cabe ressaltar, ainda, que a patologia pode gerar outras alterações, como pés tortos e alteração no quadril (ASSIS; MARTINEZ, 2011).

Dentro desse cenário, pode-se apontar que a escola é uma das instituições que desempenha um papel extremamente importante na vida de todas as crianças, e, no que concerne às com mielomeningocele, essa realidade ganha uma importância maior, pois o acesso à educação, ao tratamento adequado e aos serviços essenciais pode trazer resultados positivos, o que contribui para que ocorra um maior desenvolvimento físico, mental e social em suas vidas (MACEDO, 2001).

Dentro desse contexto de inclusão, os recursos de tecnologia estão em ascensão e têm ganhado um papel de destaque, visto que se mostram como uma possibilidade para melhorar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiências físicas e funcionam como instrumentos que propiciam até melhorias na autoestima dos alunos (GALVÃO, 2009).

Cabe ressaltar que, nas escolas em que essas Tecnologias Assistivas (TAs) têm estruturação física, é possível notar que alguns profissionais ainda não estão qualificados para usá-las, o que também se constitui um desafio para a efetivação do processo educacional de crianças com mielomeningocele; não basta apenas oferecer um recurso especial, é necessária a utilização de metodologias e procedimentos adequados com profissionais qualificados para que ocorra a evolução da educação para as pessoas com necessidades específicas (COOK; HUSSEY, 2000).

Pensar na sua implementação é fundamental, promover a identificação das NEEs dos alunos com Mielomeningocele pelos professores, pois ainda são evidentes as dificuldades encontradas nesse processo. Portanto, tal fato é considerado como fator precursor de problemas no desenvolvimento escolar do aluno com sequela de Mielomeningocele, porque, uma vez não identificadas as reais necessidades, os professores não realizam as adaptações necessárias a fim de proporcionar uma maior independência e autonomia do aluno no contexto escolar (ASSIS, 2010, p. 55).

No ambiente educacional, os recursos de TAs devem estar dispostos em todo o contexto pedagógico, isto é, nos mobiliários, equipamentos, adaptação das salas de aulas, bem como nas ferramentas utilizadas, assim como se deve pensar em atividades de interação entre os alunos, pois é mister que as pessoas com necessidades específicas interajam com as outras crianças, porque o ambiente escolar deve ser digno e igualitário para todos (BARNES; TURNER, 2001).

Diante desse cenário desafiador, a comunidade escolar deve organizar-se da melhor forma possível de modo a garantir um processo de ensino-aprendizagem com mais qualidade e igualdade às crianças com mielomeningocele, levando em consideração que a inclusão escolar deve ser garantida e efetivada a fim de trazer resultados positivos para a vida de todos.

#### **4.1 Resultados das pesquisas sobre mielomeningocele**

Segundo a realização da Revisão Sistemática da Literatura (RSL), optamos por pesquisar acerca dos desafios da inclusão do estudante com mielomeningocele no ambiente escolar, mediante o rastreamento dos descritores “alunos com mielomeningocele”, “educação inclusiva” e “inclusão escolar”, em um número razoável de artigos científicos disponíveis em um importante site nacional, cuja abordagem versa sobre temas relativos à educação inclusiva. Portanto, foram consideradas as publicações entre os anos de 2015 a 2020, oriundas de anais de educação especial em formato eletrônico, que tratam de pesquisas em educação.

Diante do exposto, para os descritores utilizados, foram selecionados cinco artigos da base de dados científica SciElo. Em seguida, foram determinadas as fontes e a temporalidade a ser pesquisada (2011 a 2020). Posteriormente, foram escolhidos os itens a serem preenchidos em cada artigo encontrado, a saber: fonte, site, autor/título/ano, resumo e palavras-chave.

## REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA (RSL)

Tema: Os desafios do estudante com mielomeningocele no ambiente escolar

Descritores:

(05 ARTIGOS)

01

**FONTE:** SciELO ([https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2179-64912011000400007&script=sci\\_arttext&lng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2179-64912011000400007&script=sci_arttext&lng=pt))

### AUTOR/TÍTULO/ANO:

Autores: Dionísia Aparecida Cusin Lamônica; Luciana Paula Maximino; Greyce Kelly da Silva; Adriano Yacubian-Fernandes; Patrícia Abreu Pinheiro Crenitte

Título: Habilidades psicolinguísticas e escolares em crianças com mielomeningocele

Ano: 2011

### RESUMO

Objetivo: Descrever o desempenho de indivíduos com mielomeningocele quanto às habilidades psicolinguísticas e escolares. Métodos: Participaram cinco indivíduos, com idade cronológica entre 9 anos e 10 meses e 11 anos e 7 meses, com diagnóstico de mielomeningocele e lesão lombossacral (Grupo 1 – G1), e cinco indivíduos com desenvolvimento típico (Grupo 2 – G2), que foram pareados ao G1 quanto à idade, gênero e grau de escolaridade. A avaliação constou de entrevista com os responsáveis e aplicação dos seguintes testes: Teste de Illinois de Habilidades Psicolinguísticas; Teste de Desempenho Escolar; Teste de Velocidade de Leitura e Teste de Nomeação Automática Rápida. Resultados: A comparação entre os grupos nos subtestes do Teste de Illinois de Habilidades Psicolinguísticas indicou que os valores máximos obtidos pelo G1 corresponderam aproximadamente aos valores mínimos obtidos pelo G2, confirmando a diferença entre eles, exceto para o subteste clausura auditiva. No Teste de Desempenho Escolar, foram observadas alterações significativas no desempenho do G1 em todas as provas. Nos testes de Velocidade de Leitura e de Nomeação Rápida, os indivíduos do G1 também apresentaram prejuízos consideráveis, cometendo mais erros nas tarefas e realizando a atividade de modo mais lento. Conclusão: Indivíduos com mielomeningocele apresentam alterações nas habilidades psicolinguísticas, no desempenho escolar, na velocidade de leitura e na nomeação automática rápida.

02

**FONTE:** Revista Científica Educação Especial

### AUTOR/TÍTULO/ANO:

Autores: Caroline Penteado Assis; Claudia Maria Simões Martinez

Título: Alunos com mielomeningocele: uma discussão sobre sua participação no contexto escolar

Ano: 2011

### RESUMO

O objetivo deste estudo foi o de descrever como os professores avaliam o desempenho escolar dos alunos com sequelas de mielomeningocele e, ainda, relacionar semelhanças e diferenças na visão identificadas por professores e pesquisadores. Fizeram parte desta pesquisa seis professores de três alunos com sequelas de mielomeningocele inseridos no ensino regular. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram a escala de percepção dos professores sobre os alunos com sequelas de mielomeningocele e o roteiro de observação do desempenho do aluno com sequela de mielomeningocele. Analisaram-se os dados com base na abordagem qualitativa e comparativa. Os resultados revelaram que houve dificuldades de os professores identificarem as Necessidades Educacionais Especiais apresentadas pelos alunos com sequelas de mielomeningocele. Considera-se essa identificação defasada como um fator precursor de problemas para a inclusão escolar desses alunos, pois compromete o atendimento das necessidades escolares específicas. Dessa forma, acredita-se que os profissionais da área da saúde, a partir de formação de parcerias com os professores, possam contribuir com a realização de ações integradas e formativas com o intuito de amenizar os desafios encontrados na inclusão escolar.

<b>03</b>	<b>FONTE:</b> Revista Científica Poiésis Pedagógica
<b>AUTOR/TÍTULO/ANO:</b>	
Autores: Adriana Garcia Gonçalves	
Título: DESAFIOS E CONDIÇÕES PARA APRENDIZAGEM DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA FÍSICA NO CONTEXTO DA ESCOLA INCLUSIVA	
Ano: 2014	
<b>RESUMO:</b>	
<p>O presente artigo discute acerca da aprendizagem do aluno com deficiência física no contexto da escola inclusiva. Os desafios para que o aluno com deficiência física faça parte constitutiva da escola inclusiva requerem providências, como a implementação de recursos e estratégias específicas que vão ao encontro das necessidades do aluno. Assim, os recursos de Tecnologia Assistiva discutidos neste artigo compreendem comunicação alternativa e suplementar; adequação de mobiliário; dispositivos computacionais e recursos pedagógicos adaptados; adequações arquitetônicas para mobilidade do aluno com deficiência física. Tais recursos foram destacados para que o aluno com deficiência física alcance um currículo que deve ser construído e pensado de maneira coletiva na escola inclusiva. Vale ressaltar a importância do trabalho em equipe interdisciplinar para que as reais necessidades do aluno sejam contempladas, e o aprendizado possa acontecer com qualidade. A busca incessante de novos conhecimentos e sua disseminação, na tentativa de minimizar as barreiras atitudinais frente às reais condições de aprendizagem, é o primeiro passo para a efetivação do direito à escolarização do aluno com deficiência física no contexto da escola inclusiva.</p>	
<b>04</b>	<b>FONTE:</b> SciELO
<b>AUTOR/TÍTULO/ANO:</b>	
Autores: Caroline Penteado de Assis, Cláudia Maria Simões Martinez	
Título: A inclusão escolar de alunos com sequelas de mielomeningocele	
Ano: 2011	
<b>RESUMO:</b>	
<p>O objetivo deste estudo consistiu em identificar, analisar e discutir a utilização de recursos de Tecnologia Assistiva, em função das sequelas apresentadas pelos alunos com mielomeningocele incluídos no ensino regular. Participaram desta pesquisa 12 pessoas, sendo 4 alunos com sequelas de mielomeningocele e 7 professores. Para a coleta de dados, foram utilizados três instrumentos: a Escala de Percepção dos Professores sobre a Mielomeningocele, que tinha o objetivo de levantar o desempenho escolar dos alunos; o Roteiro de Observação do Desempenho do Aluno com Sequela de Mielomeningocele, utilizado para descrever o desempenho do aluno no contexto escolar, e, por fim, o Roteiro de Categorização do Uso da Tecnologia Assistiva no Contexto Escolar, que proporcionava a orientação da observação sobre o uso das tecnologias no contexto escolar. Os resultados indicaram que os únicos recursos encontrados para promover a participação dos alunos na escola foram duas cadeiras de rodas e uma órtese de posicionamento do tornozelo, recursos que o próprio aluno trazia para a escola. Foi possível perceber que ainda há o desconhecimento por parte dos professores sobre as possibilidades concretas de implementação dos recursos de tecnologia, as quais estão relacionadas à falta de recursos, capacitação e identificação das reais necessidades e potencialidades dos alunos.</p>	
<b>05</b>	<b>FONTE:</b> Anais do 10º Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão – Siepe
<b>AUTOR/TÍTULO/ANO:</b>	
Autores: Jéssica da Rosa Machado; Nara Rosane Machado de Oliveira; Claudete da Silva Lima Martins; Francéli Brizolla	
Título: Mielomeningocele: Um Estudo de Caso sobre a Inclusão Escolar	
Ano: 2018	

**RESUMO:**

O presente trabalho foi realizado no Componente Curricular “Processos de Ensino-Aprendizagem na Perspectiva da Educação Inclusiva”, do Curso de Mestrado em Ensino (MAE) da UNIPAMPA (Campus Bagé), no qual foi elaborado um estudo de caso de uma criança diagnosticada com mielomeningocele, também conhecida como espinha bífida, uma doença que ocorre nos primeiros dois meses de gestação, caracterizada pela má formação congênita do tubo neural. Ela tem 10 anos de idade, do sexo masculino, atualmente está matriculada no quinto ano do ensino fundamental. Para tanto, foi realizado um estudo de caso, com a realização de observações, entrevistas e análise documental na Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Senhora das Graças, situada no município de Aceguá/RS. A partir deste estudo, buscou-se fazer relação com os estudos e leis que tratam sobre o assunto. O objetivo geral, portanto, foi investigar possíveis barreiras pedagógicas em relação ao planejamento didático-pedagógico para um estudante com tal característica, tendo em vista o paradigma da inclusão escolar.

Ao analisarmos os artigos selecionados, observamos que as discussões continham temáticas semelhantes e que envolviam o universo da educação especial e o estudo da deficiência mielomeningocele, conseqüentemente, da educação especial de estudantes com deficiência física. Algumas das temáticas mais relevantes são estas: dificuldades no processo de ensino-aprendizagem de crianças com mielomeningocele; aprendizagem de crianças com sequelas de mielomeningocele e educação inclusiva.

O artigo 1 tem como autores Lamônica *et al* (2011) e traz, em sua discussão, reflexões sobre as habilidades psicolinguísticas e escolares em crianças com mielomeningocele, abordando, nesse cenário, o desempenho desses alunos na escola. O estudo relativo a esse artigo foi realizado mediante pesquisa de campo com crianças entre 9 anos e 10 meses e 11 anos e 7 meses, na qual houve a aplicação de entrevistas e Testes de Illinois de Habilidades Psicolinguísticas; Teste de Desempenho Escolar e Teste de Velocidade de Leitura e Nomeação Automática Rápida.

Em seu estudo, Lamônica *et al* (2011) apontam que as habilidades linguísticas básicas das crianças com mielomeningocele, de forma geral, não possuem deformidades e/ou alterações. No entanto, ao analisar as habilidades discursivas e o uso da linguagem, é possível compreender que há um certo dano, o que reflete, diretamente, no processo de ensino-aprendizagem.

Assim, o desenvolvimento da aprendizagem escolar dos alunos com mielomeningocele é um processo que exige acompanhamento e participação ativa dos sujeitos envolvidos, sendo necessário ocorrer a realização de programas que os auxiliem e os incentivem a desenvolverem as suas habilidades (LAMÔNICA *et al*, 2011).

O artigo 2 tem como autores Assis e Martinez (2011) e descreve como os professores devem realizar a avaliação do desempenho escolar dos alunos com sequelas de mielomeningocele, relacionando, ainda, as semelhanças e diferenças

na visão dos professores e pesquisadores. A metodologia usada foi a pesquisa de campo com a aplicação da escala de percepção dos professores sobre os alunos com sequelas de mielomeningocele e o roteiro de observação do desempenho do aluno com sequela de mielomeningocele a seis professores de três alunos que apresentam essa deficiência e que estavam matriculados na rede de ensino regular.

Assis e Martinez (2011) constataram que os professores tiveram uma enorme dificuldade na identificação das necessidades educacionais especiais desses alunos, o que acaba comprometendo a aprendizagem, uma vez que a torna defasada e distante da efetividade de uma educação inclusiva.

O artigo 3 aborda os principais desafios e condições para a aprendizagem do aluno com deficiência física no contexto da escola inclusiva. Segundo Gonçalves (2014), para que realmente ocorra uma educação inclusiva de qualidade, é necessário que sejam eliminados os inúmeros desafios que permeiam esse processo, por meio da implantação de programas e serviços que prezem a inclusão escolar.

Dessa forma, é importante destacar que os recursos de TAs podem ser fundamentais para esse processo, os quais compreendem os seguintes aspectos: comunicação alternativa e suplementar; adequação de mobiliário; dispositivos computacionais e recursos pedagógicos adaptados; adequações arquitetônicas para mobilidade do aluno com deficiência física (GONÇALVES, 2014). Portanto, essas mudanças possibilitaram uma maior qualidade no ensino-aprendizagem das crianças com sequelas de mielomeningocele.

Com relação ao artigo 4, verificamos que ele se dedica à temática da inclusão escolar dos alunos com sequelas de mielomeningocele. Dessarte, nesse estudo, os autores Assis e Martinez (2011) discutem a respeito da utilização de recursos de TAs com as crianças que apresentam esse tipo de deficiência. No que tange à metodologia, foi utilizada a escala de percepção dos professores sobre a mielomeningocele, roteiro de observação do desempenho escolar do aluno com sequela de mielomeningocele e o roteiro de categorização do uso da Tecnologia Assistiva no contexto escolar. Esses instrumentos foram aplicados a 12 pessoas, sendo 4 alunos com deficiência e 7 professores da rede de ensino regular.

Os autores acima destacaram que os únicos recursos que promoveram efetivamente a participação desses alunos foram cadeiras de rodas e órtese de posicionamento do tornozelo, levados pelos próprios estudantes, o que significa que o ambiente escolar não os disponibiliza. Além disso, os docentes precisam de capacitações e formações para que possam desenvolver metodologias e práticas de ensino que garantam a tão sonhada educação inclusiva.

O artigo 5, por sua vez, discute sobre as barreiras pedagógicas que existem no planejamento didático-pedagógico para o trabalho com o estudante com mielomeningocele, a partir do paradigma de inclusão escolar. Dessa maneira, segundo Machado et al (2018), é possível identificar que os professores possuem um papel extremamente importante para o desenvolvimento dessa criança, por isso é indispensável que o trabalho e as práticas de ensino considerem as individualidades de cada uma, pois, somente assim, será lhe garantido um processo de qualidade e, até mesmo, um sentimento de pertencimento à escola.

Portanto, ao analisar os artigos, é possível verificar que as produções científicas corroboram a ideia de melhorias no que concerne à educação inclusiva, uma vez que esse processo ainda é lento e possui inúmeras falhas. Destaca-se, ainda, a necessidade de mais produções científicas nessa área, haja vista que estas são poucas.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A mielomeningocele deve ser vista com um olhar mais sensível por parte dos professores e de todo o corpo escolar no contexto escolar, e, por meio do presente estudo, observamos que, infelizmente, o processo de inclusão escolar ainda possui inúmeras falhas, como a falta de estrutura física e de recursos de Tecnologias Assistivas (TAs), as quais se opõem a um processo de ensino-aprendizagem com mais resultados positivos.

O presente estudo analisou e discutiu sobre os principais desafios que permeiam o processo de aprendizado das pessoas com mielomeningocele, identificando o conceito dessa deficiência, bem como as suas especificidades. Retratando como acontece o processo de inclusão escolar e mediante a Revisão Sistemática da Literatura (RSL), foi possível analisar os principais trabalhos que discutem sobre a mielomeningocele, logo esta pesquisa alcançou todos os objetivos previstos.

É imprescindível que sejam conhecidos todos os aspectos que envolvem a mielomeningocele no ambiente escolar, pois isso contribuirá para que, realmente, haja uma educação inclusiva, assim como possibilitará que o aluno se sinta parte do cenário da escola, e não como alguém que deve ser excluído. Ademais, constatamos que existem inúmeras maneiras de pensarmos acerca dos problemas enfrentados por essas crianças no dia a dia, por esse motivo é mister que os professores analisem, especificamente, cada aluno com vistas à elaboração de um plano de aula que atenda a cada uma das particularidades presentes no cenário educativo.

Dessa forma, ao analisar todo esse contexto, é importante salientar que, mesmo com a existência de políticas públicas que preconizam a educação inclusiva, ainda é necessária a criação de estratégias que, realmente, efetivem esses preceitos dispostos em lei, pois, somente dessa forma, será possível a garantia de um processo de ensino-aprendizagem de qualidade.

É importante destacar que os professores são fundamentais para a inclusão escolar das pessoas com essa deficiência, haja vista que, por meio da sua capacitação profissional, podem elaborar estratégias e metodologias de ensino particulares às necessidades dos estudantes, assim como podem conscientizar os demais membros escolares a lutarem pela consolidação da educação inclusiva. Sabemos que essa situação não acontecerá rápida e facilmente, porém é necessário o uso de estratégias que mobilizem as instituições governamentais e a sociedade civil para que haja mudanças físicas e TAs de qualidade, que, realmente, possibilitem a participação dos alunos com mielomeningocele no ambiente escolar.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR MJB, CAMPOS AS, AGUIAR RALP, LANA AMA, MAGALHÃES RL, BABETO LT. **Defeitos de fechamento do tubo neural e fatores associados em recém-nascidos vivos e natimortos**. J Pediatr. 2003;79(2):129-34.

ASSIS, Caroline Penteado. **A utilização da Tecnologia Assistiva como um recurso para inclusão de alunos com sequelas de mielomeningocele**. 2010. 232f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de PósGraduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

ASSIS, Caroline Penteado de; MARTINEZ, Cláudia Maria Simões. A inclusão escolar de alunos com sequelas de mielomeningocele. **Rev. Educ. Especial**, 2011.

BRANDÃO, Aline Dias; FUJISAWAB, Dirce Shizuko; CARDOSO, Jefferson Rosa. CARACTERÍSTICAS DE CRIANÇAS COM MIELOMENINGOCELE: implicações para a fisioterapia. **Fisioter Mov**. 2009 jan/mar;22(1):69-75.

BRONZERI, Fernanda Graciano; COIMBRA, Patrícia Carla Falcão Cruz; FARIA, Tatiana dos Santos; FRANGELLA, Vera Silvia; SILVA, Fernanda Simões de Andrade. Mielomeningocele e nutrição: proposta de protocolo de atendimento. **O Mundo da Saúde**, São Paulo: 2011;35(2):215-224.



CAT. Ata da Reunião VII, de dezembro de 2007. **Comitê de Ajudas Técnicas**. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (CORDE/ SEDH/PR) Disponível em: Acesso em 20 jan. 2010.

COSTA VT, ALVES PC, LUNARDI VL. Vivendo uma doença crônica e falando sobre ser cuidado. **Rev Enferm UERJ**. 2006 Mar;27(1):27-36.

FEELEY BT, Ip TC, OTSUKA NY. Skeletal maturity in myelomeningocele. **J Pediatr Orthop**. 2003;23(6):718-21.

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

LAMÔNICA, D. A. C.; MAXIMINO, L. P.; SILVA, G.K.; FERNANDES, A. Y.; CRENITTE, P. A. P. **Habilidades psicolinguísticas e escolares em crianças com mielomeningocele**, 2011. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2179-64912011000400007&script=sci\\_arttext&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2179-64912011000400007&script=sci_arttext&tlng=pt). Acesso: 17-12-2020.

LITTLEWOOD RA, TROCKI O, SHEPHERD RW, SHEPHERD K, DAVIES PSW. **Resting energy expenditure and body composition in children with myelomeningocele**. *Pediatr Rehabil*. 2003;6(1):31-7.

MACHADO, Jéssica da Rosa; OLIVEIRA, Nara Rosane Machado de; MARTINS, Claudete da Silva Lima; BRIZOLLA, Francéli. Mielomeningocele: um estudo de caso sobre a inclusão escolar. **Anais...do 10º SALÃO INTERNACIONAL DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO – SIEPE**,2018.

SAMPAIO RF E MANCINI MC. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Rev. bras. fisioter.**, São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83-89, jan./fev. 2007.

ZAMBELLI H, CARELLI E, HONORATO D, ET AL. Assessment of neurosurgical outcome in children prenatally diagnosed with myelomeningocele and development of a protocol for fetal surgery to prevent hydrocephalus. **Childs Nerv Syst**. 2007;23:421-5. doi: 10.1007/s00381-006-0261-x.

WARF BC. Hydrocephalus associated with neural tube defects: characteristics, management, and outcome in sub-Saharan Africa. **Childs Nerv Syst**. 2011;27:1589-94. doi: 10.1007/ s00381-011-1484-z

## AUTORES

### **Antonia Neilma Gomes e Silva**

---

Graduada em Licenciatura em Química, especialista em Educação Especial e Inclusiva e mestranda em Educação Profissional e Tecnológica.

### **Francisca Noleto de Souza dos Santos**

---

Graduada em Letras - Inglês pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA/2014). Atualmente é professora da Prefeitura Municipal de Barra do Corda.

### **Julia da Silva Correia**

---

Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA/2016).

Especialista em Educação Especial e Inclusiva (UEMA).

### **Alessandro José de Araujo Freitas**

---

Graduado em Música Licenciatura pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA/2011).

Especialista em Educação Especial e Inclusiva (UEMA).

### **Brasilena Gottschall Pinto Trindade**

---

Graduada em Licenciatura em Música pela Universidade Federal da Bahia (1980), com Mestrado em Música/Educação Musical pela Universidade Federal da Bahia (1997) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2008).

Realizou três cursos de Especialização: 1) Metodologia do Ensino Superior; 2) Educação Especial - DV; e 3) Musicoterapia.

Atualmente coordena o Grupo de Pesquisa Música na Educação e na Saúde UFMA/CNPq.

Sócia-Fundadora da ABEM e Associação de Musicoterapia do Maranhão (EMMT).

Filiada a Associação Brasileira de Cognição e Artes Musicais (ABCM).

### **Orlando de Lima Monteiro**

---

Graduado em Tecnologia em Processos Gerencias pela Faculdade Evangélica do Meio Norte (2011).

Especialista em: Educação Especial e Inclusiva (UEMA); Gestão Pública (UEMA/2016); Docência do Ensino Superior (UCAM/2017).

### **Ariadne Rafaela Nogueira Lima**

---

Graduada em Pedagogia (UFMA).

Especialista em Educação Especial Inclusiva (UEMA).

### **Maria dos Santos Damasceno Sousa**

---

Graduada em História pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA/2016).

Especialista em Educação Especial Inclusiva (UEMA).

### **Aline Borba Alves**

---

Licenciada em História pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA).

Especialista em: História do Brasil pelo Instituto de Ensino Superior Franciscano (IESF); Educação Especial Inclusiva (UEMA); Gestão Escolar pelo Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC).

Graduanda em Pedagogia (UEMA).

### **Lindomar de Oliveira Santana**

---

Especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA).

### **Cleomária da Silva Sousa**

---

Graduada em Pedagogia.

Especialista em Educação Especial e Inclusiva pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA).

### **Ana Patrícia Sá Martins**

---

Professora Adjunta no Departamento de Letras e no Programa de Pós-Graduação do Mestrado em Educação, da Universidade Estadual do Maranhão.

Possui Doutorado em Linguística Aplicada, pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) e é coordenadora do Grupo de Pesquisa do CNPq Multiletramentos no Ensino de Línguas.

### **Karla Gyzelle Rodrigues de Oliveira**

---

Graduada em Licenciatura Plena em Música pela Universidade Federal do Pará (2010). Especialista em Metodologia do Ensino das Artes pela UNINTER (2018).

Especialista em Educação Especial e Inclusiva.

Atuou como Pesquisadora pelo PIBIC/CNPq.

Atualmente é concursada como Professora Nível III - Ensino fundamental anos finais - Música, na secretaria de educação Imperatriz-MA.

### **Patriciane Mesquita**

---

Especialista em Educação Especial e Inclusiva.

### **D'layne Giordana Pereira Soares**

---

Mestra em Educação (UFMA).

Especialista em Docência do Ensino Superior - Universidade Tecnológica Nacional (UTN/ARG), Neuropsicóloga (FAVENE-SP), Especialista em Educação Especial (FSF/MA), Pós-graduada em Psicanálise – Faculdade HOKEMÃ/MA.

Graduada em Pedagogia (UFMA).

Membro do grupo de pesquisa em Ciências e Matemática e Educação Inclusiva (IFMA).

Professora colaboradora dos cursos de extensão na área de deficiência visual.

## ORGANIZADORES

### **Maira Rejane Oliveira Pereira**

---

Mestra em Educação baseada em Competência/UTalca (Chile).

Especialista em Educação Ambiental e Sustentabilidade/UNINTER.

Graduada em Geografia Licenciatura/UFMA.

Atua há 10 anos em Educação a distância.

Docente do ensino presencial na educação básica e na educação superior.

### **Marilda de Fátima Lopes**

---

Mestra em Ciências da Educação (ILAC/UEMA).

Pós-graduação em Alfabetização, Planejamento Educacional, Educação Especial, Psicopedagogia, Administração Educacional.

Graduada em Pedagogia (UFMA).

Técnica em Assuntos Estudantis (UFMA) aposentada.

Professora auxiliar da Universidade Estadual do Maranhão.

Coordenadora do Núcleo de Acessibilidade da Universidade Estadual do Maranhão.

Coordenadora da Pós-graduação em Educação Especial e Inclusiva.

Coordenadora Pedagógica do Programa de Formação de Professores-Ensinar/UEMA.

### **Silmayra Pinto Lima**

---

Graduada em Letras/Espanhol – UEMA.

Pós-graduada em Educação Especial/Inclusiva – IESF.

Bacharelada em Psicologia - Faculdade Pitágoras.

Pós-graduanda em Literatura e Ensino – UEMAnet.

Possui experiência como tutora e orientadora de TCC da Pós-graduação em Educação Especial/ Inclusiva – UEMANET; Professora regente de Língua Portuguesa do Ensino Básico - Rosa de Sharon e na Secretaria da Direção de Letras do Programa Ensinar – UEMA.

### **Raimunda Rodrigues Moreno da Silva**

---

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Amaral.

Pós-graduada em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Santa Fé e Educação Especial e Inclusiva pelo Centro de Ensino Superior Santa Fé.

Mestranda em Ciência da Educação pela Instituição Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – ULHT.

Professora no Ensino Superior.

Tutora de Pós-graduação.

Orientadora de graduação e pós-graduação.

Palestrante.

### **Daulinda Santos Muniz**

---

Mestra em Educação pela UFMA.

Especialista em Educação do Campo pela UEMA.

Especialista em Gestão Pública pela UEMA.

Especialista em Educação Especial/ Inclusiva pela UEMA.

Graduação em Pedagogia pela UFMA.

Área de atuação: História da Educação, Filosofia da Educação e Psicologia em Educação.

Membro dos grupos de estudo em Sociologia e Tecnologia na Educação.

### **Gilsene Daura da Silva Barros**

---

Mestra em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (2013).

Graduada em Letras pela Universidade Federal do Maranhão (1999).

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão (1999).

Especializações nas áreas: Educação Especial e Práticas Pedagógicas Inovadoras-UEMA; da Psicopedagogia pelo instituto Sedes Sapientiae-SP; deficiência Mental pela UNESP/Marília e Atendimento Educacional Especializado-UFCE.

Foi Professora e supervisora do Centro de Ensino Especial Helena Antipoff -SEDUC-MA, atualmente professora do Instituto de Ensino Superior Franciscano- IESF presencial e em EAD, professora substituta da UEMA com a disciplina de Didática, Programa Ensinar-UEMA e da UEMAnet no curso de Especialização em Educação Especial (orientação de artigos) e Orientação de TCC.

Integra os Grupos de Estudos GEPAAE/ Colun/UFMA (Grupo de Pesquisa do AEE) e o Grupo de Pesquisa em Currículo e Educação Básica na linha de Pesquisa Currículo e Docência na Educação Básica do Programa de Pós-graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica-PPGEBB-UFMA.

### **Francisco das Chagas Barbosa Brandão**

---

Graduado em Pedagogia, Letras e Teologia.

Mestre em Teologia.

Doutor em Educação.

Doutorando em Teologia.

### **Ricardo Barros**

---

Mestre em Estudos da Tradução.

Especialista em Libras e Bacharel em Letras Libras.

Tradutor-intérprete de Libras na Assembleia Legislativa do Maranhão e Professor no Núcleo de Acessibilidade da UEMA.

Membro dos grupos de pesquisa Maranhão em Sinais (UFMA) e Literatura Surda e Sinalizada (UFSC).

### **Marcia Pereira de Sousa**

---

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação - POSEDUC da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN.

Especialista em Língua Brasileira de Sinais - Libras pela faculdade Santa Fé (2017), Especialista em Libras e Práticas Pedagógicas Aplicadas à Educação Bilíngue de Surdos e Especialista em Educação Técnica e Tecnológica pela Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão - UEMASUL (2019).

Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Maranhão (2017).

Atualmente professora Intérprete de Libras da Secretaria Municipal de Educação de Paço do Lumiar - MA.

### **Raul Germano de Sousa Vilhena**

---

Mestre em Educação (Universidade Federal do Maranhão-UFMA, 2013).

Pós-graduado em Educação Especial e Práticas Pedagógicas Inovadoras (Universidade Estadual do Maranhão-UEMA, 2008); pós-graduado em Perícias e Licenciamento Ambiental (Universidade Federal de São Carlos-UFSCar, 2017).

Graduado em Zootecnia (Universidade Federal da Paraíba-UFPB, 1981) e em Pedagogia (Centro Universitário Leonardo da Vinci-UNIASSELVI, 2017).

Professor de Psicologia da Educação em Curso de Graduação do Programa Darcy Ribeiro/ UEMA.

Professor das disciplinas Papiloscopia, Identificação Humana e Inteligência Policial na Academia Nacional de Polícia do Departamento de Polícia Federal (DPF/MJ), onde exerceu o cargo de Papiloscopista Policial Federal e as funções de Gestor da Unidade de Ensino a Distância da Superintendência Regional do DPF no Maranhão.

### **Hilda Diniz**

---

Pedagoga (UEMA) e especialista em Educação especial (UEMA).