

**CONGRESSO
LUSO - BRASILEIRO
de Educação Inclusiva
CONLUBRA 2022**

ATAS

Textos Completos

ORGANIZAÇÃO:



PIV PRÓ INCLUSÃO
Associação Nacional de Docentes de Educação Especial

COM O APOIO PATROCÍNIO
DE SUA EXCELENCIA



O Presidente da República

CONGRESSO
LUSO BRASILEIRO DE
EDUCAÇÃO INCLUSIVA

2022

TEXTOS COMPLETOS

FICHA TÉCNICA

Livro de Atas do Congresso Luso Brasileiro de Educação Inclusiva
- Textos Completos -

Organização

Centro de Investigação em Estudos da Criança, IE-Universidade do Minho – Portugal
Pró-Inclusão - Associação Nacional de Docentes de Educação Especial –Portugal
Universidade Federal de Pelotas – Brasil

Editores

Ana Paula da Silva Pereira

Elsa Soares

Helena Reis

Margarida Loureiro

Rita Cóssio Rodriguez

Designer

Christina Rebouço

ISBN

978-989-97306-5-6

Edição

Centro de Investigação em Estudos da Criança, IE-Universidade do Minho – Portugal

Pró-Inclusão - Associação Nacional de Docentes de Educação Especial –Portugal

Núcleo de Estudos e Pesquisas em Cognição e Aprendizagem - NEPCA, Universidade
Federal de Pelotas – Brasil

Braga, Portugal, 2022

Suporte: eletrónico

Formato: PDF / PDF/A

Nota Editorial

Os textos publicados neste livro de atas, não seguem obrigatoriamente o acordo ortográfico. A ortografia assim como a grafia, a opinião e a idoneidade dos textos são única e exclusivamente da responsabilidade dos seus autores. As normas e regras de referenciação bibliográfica adotadas no Livro de Atas são: APA 7 e o ABNT.

Organização:



Apoio:



Parceiros:



Comissão Organizadora

UMINHO:

Ana Maria Serrano (CIEC- UMinho)
Ana Paula da Silva Pereira (CIEC- UMinho)
Ana Paula Loução Martins (CIEC- UMinho)
Anabela Cruz dos Santos (CIEC-UMinho)
Anelise Cossio (UMinho)
Cátia Rute Couço Lucas (CIEC- UMinho)
Elsa Marta Soares (IPLeiria)
Helena Reis (IPLeiria)

PRÓ-INCLUSÃO, ANDEE:

Ana Paula Pinto Oliveira Lopes
David António Rodrigues
Eduarda Maria Nunes Afonso Martins
Helena Maria Lourenço Abreu Patrão Neves
Margarida Maria Simões Lopes Loureiro
Maria Adalgisa Portugal Ferreira da Silva
Babo
Maria João Gomes Lopes

UFPEL:

Andréa Tonini (UFSM/Brasil)
Claudete Lima (UNIPAMPA)
Franceli Brizolla (UFPR)
Francele Carlan (UFPEL)
Maria Teresa Nogueira (UFPEL)
Raquel Ludtke (UFPEL)
Rita de Cássia Morem Cóssio Rodriguez
(UFPEL)
Veronice Camargo (UERGS)

Comissão Científica

Ana Isabel A. Nascimento Rodrigues de Melo (FMH, ULisboa/Portugal)
Ana Maria Paula Marques Gomes (ESE de Paula Frassinetti/Portugal)
Ana Maria Serrano (CIEC-UMinho/Portugal)
Ana Paula da Silva Pereira (CIEC-UMinho/Portugal)
Ana Paula Loução Martins (CIEC-UMinho/Portugal)
Anabela Cruz Santos (CIEC-UMinho/Portugal)
Andréa Perosa Saigh Jurdi (UNIFESP/Brasil)
Andréa Tonini (UFSM/Brasil)
Ariana Cosme (FPCE, UPorto/Portugal)
Carla Cilene Baptista da Silva (UNIFESP/Brasil)
Carlo Schmidt (UFSM/Brasil)
Catarina Grande (FPCE, UPorto/Portugal)
Celeste Simões (FMH, ULisboa/Portugal)
Clarice Nunes (ESE/IPLisboa/Portugal)
Claudete Martins (UNIPAMPA/Brasil)
Dídia Lourenço (IE-ULisboa/Portugal)
Domingos Fernandes (ISCTE – IU de Lisboa/Portugal)
Elsa Marta Soares (IPLeiria/Portugal)
Fabiane Adela Tonetto Costas (UFSM/Brasil)
Francele Carlan (UFPEL/Brasil)
Franceli BRizolla (UNIPAMPA/Brasil)
Gilsenira Rangel (UFPEL/Brasil)
José Morgado (ISPA/IU de Lisboa/Portugal)
Jôse Storniolo Nunes Brasil (UNIPAMPA/Brasil)
Helena Isabel Silva Reis (IPLeiria/Portugal)
Inês Moura de Sousa Carvalho Relva (UTAD/Portugal)
Luzia Mara Lima-Rodrigues (CeEd/ULusófona & ESE/IP de Setúbal/Portugal)
Marco Corriente Rosa (UAlgarve/Portugal)
Maria do Céu Roldão (UCP, Porto/Portugal)
Maria Manuela Prata (CFAE-Alcobaça e Nazaré/Portugal)
Maria Manuela Sanches Ferreira (ESE/IP do Porto/Portugal)
Paula Marisa Fortunato Vaz (ESE/Instituto Politécnico de Bragança/Portugal).
Paula Santos (UAveiro/Portugal)
Quéli Dornelles Morais (UERGS/Brasil)
Rita de Cassia Morem Cóssio Rodriguez (UFPEL/Brasil)
Rochele da Silva Santaiana (UERGS/Brasil)
Siglia Camargo (UFPEL/Brasil)
Sofia Santos (Faculdade de Motricidade Humana, ULisboa/Portugal)
Susana Marinho (UFernando Pessoa, Porto/Portugal)
Teresa Brandão (FMH, ULisboa/Portugal)
Veronice Camargo (UERGS/Brasil)

INDICE

Nota introdutória	9
A perspectiva de pais/cuidadores quanto ao uso de comunicação aumentativa/alternativa em crianças/jovens com multideficiência	10
A inclusão escolar do aluno com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade nas escolas públicas do Acre: Primeiras impressões após a lei n.º 3.112/2015.....	17
As contribuições da tecnologia para o processo de ensino e de aprendizagem de estudantes surdos no ensino remoto	21
Formação em intervenção precoce na infância no Brasil: Iniciativa para uma mudança de paradigma	26
Educação inclusiva na Amazônia Sul-Occidental: Políticas, concepções e práticas do/no contexto brasileiro	32
Qualificação profissional para pessoas com deficiência intelectual: Uma possibilidade para promover a inclusão socioprofissional?	37
Inclusão: como aprender com métodos ativos no 1.º CEB?.....	43
Perfil de competências do docente de educação especial: contributos para a construção de uma identidade profissional.	48
Conhecimentos e crenças sobre PHDA de pais, professores e profissionais de uma equipa de atendimento especializado no Brasil	53
Avaliação dos perfis comportamentais, funcionamento executivo e empatia na perturbação do espectro do autismo e suas correlações: Orientações para a intervenção.....	58
A produção de vídeos educacionais abertos e acessíveis	64
A promoção de formatos diferenciados na formação de professores: gestão de dinâmicas e organização de grupos para uma aprendizagem mais inclusiva. Uma partilha de experiências entre Brasil e Portugal.	69
A importância da telenovela como recurso pedagógico no reconhecimento das diversidades sexuais	74
FOCUS 34-Portugal: Tradução, adaptação e aplicação em crianças com perturbações da comunicação dos 3 aos 10 anos.....	79
A Meliponicultura e a educação de crianças surdas e/ou deficientes auditivos em escola especial em Manaus/AM.....	84
Consultoria colaborativa do professor da educação especial para práxis inclusivas no ensino fundamental com base no desenho universal para aprendizagem (DUA)	89

Ensino colaborativo no ensino remoto: Um relato de sucesso.....	95
Promover a inclusão. E a música é condição.	100
A importância da formação continuada para práticas de educação inclusiva	105
A experiência de crianças com autismo com a musicoterapia: uma proposta de intervenção e estudo fenomenológico	114
Avaliação da flexibilidade cognitiva e da memória de trabalho em crianças com transtorno do espectro autista.....	119
Processamento sensorial e engajamento de crianças autistas nas rotinas infantis durante a pandemia de COVID-19.....	125
<i>Early communication indicator</i> – Portugal: Prova de avaliação da comunicação expressiva para idades precoces	132
A elaboração do Plano Nacional de Desenvolvimento da educação especial na perspectiva inclusiva em Angola: uma experiência participativa para elaboração de políticas públicas.....	138
Estabelecer metas locais para atingimento do ODS 4: A experiência da cidade de São Paulo.....	148
Se pudesses ver com os meus olhos. Quinze anos de estratégias para superar o autismo, mãe e professora. Relato de experiência.	153
Formação de graduandos de terapia ocupacional na perspectiva das práticas centradas na família: Um relato de experiência	158
Sobredotação: O caso da governança municipal da educação brasileira e portuguesa.....	164
Elegibilidade de crianças para a intervenção precoce na infância: perspectiva de equipas locais de intervenção	169
Perspetiva de profissionais de educação acerca da utilização do <i>Ages & Stages</i> Questionnaires (ASQ-PT)	174
Dispositivo clínico e educacional para o educador:Educação estruturante é possível?.....	179
Aprendizagem baseada na Ação: (trans)formação de professores para a inclusão.....	184
“ <i>Esperas</i> ” no encaminhamento para o processo de concessão do profissional agente de apoio em educação especial - AAEE junto ao centro municipal de educação alternativa de Itajaí (CEMESPI)	189
Criação de podcast de anatomia para os cursos da área da saúde: a tecnologia assistiva no ensino superior contribuindo para a educação inclusiva.....	195
Validação de conteúdo do instrumento “plano de ensino individualizado aplicado à educação física”: Uma proposta de intervenção em Portugal	201

Os desafios da educação inclusiva em diferentes países.....	217
Referenciais teórico-políticos para implementação de uma escola inclusiva anticapacitista	222
As contribuições da identificação do transtorno do espectro autista para o desenvolvimento da socialização, aprendizagem e autonomia da criança incluída na educação infantil	227
Os desafios da atuação do professor de educação especial: para além da formação acadêmica.....	232
Inclusão escolar dos alunos com transtorno do espectro do autismo na cidade de Manaus: Perspectivas de pais.....	237
Intercorporeidade nos desafios de uma educação especial inclusiva, durante a pandemia do novo coronavírus: Uma abordagem fenomenológica.....	242
Caraterização do perfil linguístico de crianças em risco: Um estudo exploratório na região norte.....	247
Panorama histórico-político da educação especial no Brasil	252
Jogos digitais pedagógicos e deficiência intelectual: Práticas de ensino no modelo remoto.	258
Ekọ Ati Íṣẹ Orọ Sisọ - Educação e oralidade: O dito e o não dito no educar sobre as pessoas com deficiência no candomblé.....	263
Educação especial e políticas de inclusão na rede estadual de ensino do Ceará-Brasil.....	275
A trajetória formativa de um estudante com deficiência visual no ensino médio integrado: Refletindo experiências no campo da educação física inclusiva.....	280
Políticas e práticas educativas inclusivas na formação de professores da educação básica...	285
“Só se vê bem com o coração, o essencial é invisível aos olhos” – Saint-Exupéry: experiências de 14 crianças com necessidades educativas especiais em escolas publicas portuguesas.”	291
Avaliação cognitiva para uma melhor intervenção inclusiva.....	296
Práticas de ajuda que capacitam as famílias: A sua utilização pelos profissionais do SNIPI.....	301
A voz cantada: um meio para a construção do ser relacional em crianças com perturbações da comunicação.....	309
Planejando o ensino inclusivo: Um estudo sobre o desenho universal para aprendizagem no contexto das escolas brasileiras	315
A educação dos surdos e o uso da língua brasileira de sinais (LIBRAS) na prática docente no ensino fundamental	320

O brincar no desenvolvimento da comunicação e da linguagem em crianças até aos 6 anos: Resultados preliminares de uma revisão sistemática da literatura.....	329
A implementação do Programa de Mentorias no Agrupamento de Escolas da Boa Água. A regulação entre pares em contexto escolar na inclusão, na promoção do sucesso escolar e na regulação de comportamentos.	336
Estudio piloto sobre las interacciones profesional-familia durante la intervención en atención temprana	341
Adaptações para alunos com deficiências sensoriais no ensino a distância em Portugal	347
Rastreio de literacia emergente pré-escolar (RaLEPE): Instrumento de deteção precoce em Portugal	354
A inclusão como um processo individual.	359
Intervenção precoce na infância: Revisão de literatura no contexto brasileiro.....	374
Interlocação saúde e educação: A experiência de um hospital de reabilitação, no contexto da inclusão escolar em MG.	378
Experiências de atendimento educacional especializado com estudantes autistas em colégios universitários: Possibilidades e desafios no ensino colaborativo	383
Educação inclusiva em Cabo Verde: Atitude dos educadores	388
Educação inclusiva: Um olhar de professores das províncias da Huíla e Lunda-Norte, Angola.	401
Perturbação do desenvolvimento da linguagem: abordagem ao conceito.....	407
Incluarte - arte como instrumento facilitador no processo da inclusão.....	412

Nota introdutória

As Atas dos Atos

Aqui está o relato (ata) do ato (Congresso Luso Brasileiro de Educação Inclusiva) realizado em julho de 2022, na magnífica cidade de Braga.

Estes momentos em que pessoas com interesses semelhantes se reúnem durante alguns dias, têm enormes motivos de interesse. Antes de mais pelo convívio, o encontrar “cara a cara” as pessoas que conosco partilham compromissos e interesses. Para isso, os congressos não devem nunca esquecer os importantíssimos intervalos, pausas de café, programa social, etc. Sabemos que estes momentos, em que os afetos estão mais presentes, são também os momentos que mais marcados ficam nas nossas memórias e, agora, de um modo particular, devido à pandemia da Covid-19 que nos obrigou ao isolamento e ao distanciamento social. Mas existe outro interesse, de igual monta, que os congressos celebram: o interesse científico. O interesse de conhecer mais, mais profundamente e de forma mais abrangente a área em que desenvolvemos a nossa atividade profissional. Este Congresso foi muito intenso neste ponto de vista: tivemos excelentes conferências plenárias, esclarecedoras mesas redondas e estimulantes grupos focais e comunicações livres.

Desta vertente científica, fica como testemunho esta publicação. Publicar um texto nestas atas é um ato de legítimo respeito pela abordagem científica que queremos que informe e melhore as nossas práticas, questione os nossos valores e enriqueça a nossa investigação.

Por uma e por outra razão, um congresso é sempre uma janela de oportunidade para o maravilhamento, para a surpresa, para a entrega e para a aceitação.

Finalmente, a edição destas atas não seria possível sem o trabalho da Comissão Organizadora do Congresso, de um modo particular das Professoras Ana Paula da Silva Pereira, Margarida Loureiro e Rita Cóssio Rodriguez. São só três nomes que corporizam o trabalho de toda uma equipa que sente como missão o compromisso voluntário de levar a Educação Inclusiva mais longe. Desejamos que estas atas preencham todas as expectativas de quem as consultar e que reforce a convicção de que a Inclusão é não só desejável, mas possível. Assim passemos nós das atas aos atos.

A perspetiva de pais/cuidadores quanto ao uso de comunicação aumentativa/alternativa em crianças/jovens com multideficiência

Irina Afonso, AE da Bemposta/FCS – Universidade Fernando Pessoa, Portugal

Fátima Maia, FP-I3ID/FP-BHS/Escola Superior de Saúde Fernando Pessoa, Portugal

Rute F. Meneses, FCHS/FP-I3ID/CTEC/Universidade Fernando Pessoa, Portugal

RESUMO

Este estudo tem como objetivo apresentar a perspetiva de pais/cuidadores de crianças/jovens com multideficiência (MD), relativamente aos principais benefícios/vantagens na utilização de comunicação aumentativa e/ou alternativa (CAA), às barreiras/constrangimentos que enfrentam e às principais estratégias que adotam nesse processo. O estudo tem caráter quantitativo e transversal e a recolha de dados foi realizada mediante a aplicação de um questionário online, durante o período de 6 de junho a 10 de outubro de 2021. O tratamento de dados baseou-se em estatística descritiva, tendo-se salvaguardado todas as questões éticas. Os resultados mostram-se de acordo com a literatura/estudos científicos neste âmbito, no que remete a benefícios/vantagens, constrangimentos/barreiras e estratégias facilitadoras na implementação de CAA. Assim, considera-se que este estudo reforça a importância da CAA na participação de crianças/jovens com MD, pretendendo-se, desta forma, contribuir para a melhoria da intervenção quanto à implementação de CAA em crianças/jovens com MD.

Palavras-chave: Multideficiência; Comunicação aumentativa e alternativa; benefícios/vantagens; constrangimentos/barreiras; estratégias de implementação.

1. INTRODUÇÃO/CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

A MD define-se por acentuadas limitações no domínio cognitivo, associadas a problemáticas no domínio motor e/ou sensorial, podendo ainda necessitar de cuidados de saúde especiais (Orelove, Sobsey, & Silbberman, 2004).

A comunicação destas crianças/jovens encontra-se gravemente afetada (De Bortoli, Arthur-Kelly, Mathisen, & Balandin, 2014; Folch-Mas, Cortés-Ruiz, Calderón, & Martínez-Leal, 2017). A afetação das áreas mencionadas impossibilita o desenvolvimento da fala, limitando a capacidade de comunicar e de interagir com quem os rodeia (Santos & Silveira-Maia, 2016), existindo necessidade de implementar CAA.

Esta é uma área de pesquisa e prática clínica e educacional que estuda e compensa, temporária ou permanentemente, danos, limitações na atividade e restrições na participação em indivíduos com dificuldades acentuadas na produção/compreensão de fala e de linguagem falada e escrita (American Speech-Language-Hearing Association, 2022).

A eficácia desta intervenção com crianças/jovens com MD é documentada por Afonso, Maia e Meneses (2019), destacando a importância dos parceiros de comunicação, como por exemplo, pais/cuidadores. Estes são fundamentais na implementação de CAA (Jansen, Van Der Putten, & Vlaskamp, 2016; O'Neill & Wilkinson, 2020), devendo ser incluídos logo no início do processo, pois contribuem para a avaliação/intervenção dando informações sobre: criança/jovem, atividades da sua preferência, rotinas diárias, interpretação do seu comportamento e possíveis diferenças culturais da realidade do contexto familiar (Jansen et al., 2016).

2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

O estudo é quantitativo e transversal e tem como objetivo apresentar a perspectiva de pais/cuidadores de crianças/jovens com MD, quanto aos benefícios/vantagens, barreiras/constrangimentos e estratégias facilitadoras ao uso de CAA.

Como critério de inclusão, os participantes seriam pais/cuidadores de crianças/jovens com MD que frequentassem o contexto educativo, com idades entre os 6 e os 18 anos.

A recolha de dados foi considerada a nível nacional, através da divulgação do *link* do questionário *online* por email/redes sociais e o tratamento de dados realizado por estatística descritiva.

Foram validadas 33 respostas aos questionários. Na sua maioria, os participantes pertenciam ao sexo feminino (87,9%; $n=29$), eram casados/viviam em união de facto (75,8%; $n=25$), possuíam o ensino básico/secundário (54,6%; $n=18$) e o grau de parentesco com a criança/jovem com MD, é o de mãe (81,8%; $n=27$). As idades encontravam-se entre os 37 e os 76 anos.

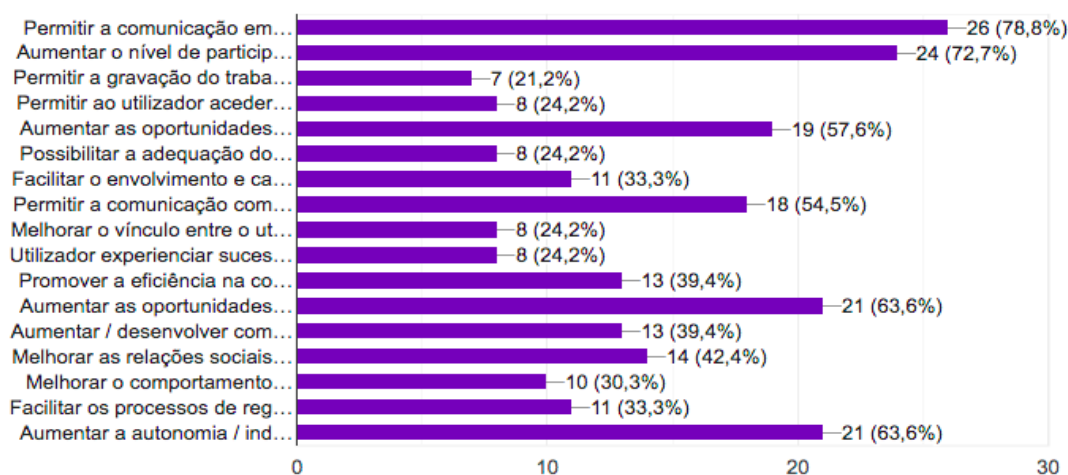
3. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nos benefícios/vantagens, pais/cuidadores identificaram com maior percentagem o facto de a CAA: permitir a comunicação em diferentes contextos (familiar, escolar, recreativo e vocacional) (78,8%), aumentar o nível de participação do utilizador nas atividades diárias

(72,7%), aumentar a autonomia/independência do utilizador (63,6%) e aumentar as oportunidades comunicativas para o utilizador (63,6%) (Gráfico 1).

Figura 1

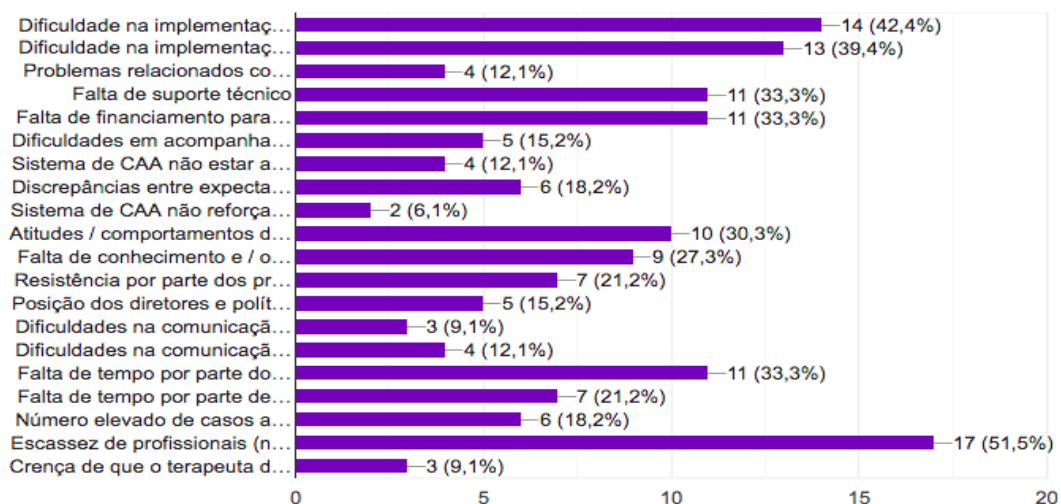
Benefícios/Vantagens no Uso de CAA



Quanto a constrangimentos/barreiras, foram identificados com maiores percentagens: escassez de profissionais (nomeadamente, terapeutas da fala) para dar resposta aos alunos com necessidades complexas de comunicação (51,5%), dificuldade na implementação de CAA nas rotinas diárias (42,4%) e dificuldade na implementação de CAA em diferentes contextos (39,4%) (Gráfico 2).

Figura 2

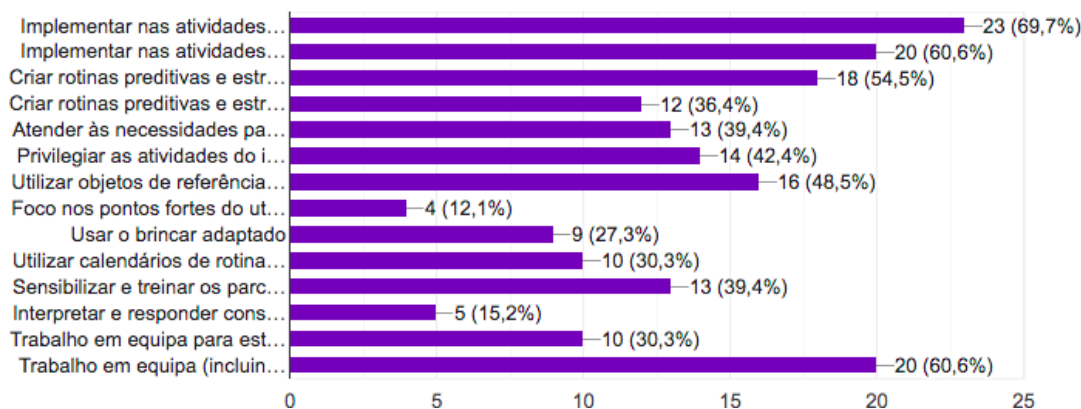
Constrangimentos/Barreiras ao Uso de CAA



Os pais/cuidadores identificaram com percentagens mais altas as estratégias facilitadoras: implementar nas atividades das rotinas em contexto escolar, implementar nas atividades das rotinas em contexto domiciliário e trabalho em equipa (incluindo a família) para implementação de CAA (Gráfico 3).

Figura 3

Estratégias Facilitadoras ao Uso de CAA



Os benefícios/vantagens identificados focam pontos fundamentais que a intervenção com CAA na MD deve contemplar e que melhoram substancialmente a sua participação (contextos, interações sociais, aumento de competências do utilizador) (Afonso et al., 2019; Beukelman & Mirenda, 2010; O'Neill & Wilkinson, 2020).

Nos constrangimentos/barreiras, afirma-se que o terapeuta da fala tem um papel fundamental na intervenção com CAA, pelo que a sua escassez no contexto escolar constitui uma barreira à sua utilização (De Bortoli et al., 2014). A implementação de CAA nos contextos e nas rotinas diárias do utilizador é um aspeto determinante, pelo que a sua dificuldade remete para possíveis lacunas na formação/treino de parceiros de comunicação (Flink, Johnels, Broberg, & Thunberg, 2020; Kent-Walsh, Murza, Malani, & Binger, 2015; Light, McNaughton, & Caron, 2019).

Nas estratégias facilitadoras, volta a destacar-se a importância da implementação em diferentes contextos, reforçando-se a importância e eficácia deste tipo de estratégias, uma vez que favorecem o desenvolvimento e a interação social da criança/jovem com MD, permitindo-lhes participar mais ativamente na sociedade/comunidade (Bronfenbrenner, 2011; Light & McNaughton, 2014, 2015). O trabalho em equipa, com a família incluída, é um dos pilares da implementação de CAA pelo que a sua aplicação como estratégia é ressaltada pela literatura

pela sua pertinência na prática neste âmbito (Bailey, Parette, Stoner, Angell, & Carroll, 2006; O'Neill & Wilkinson, 2020; Owens, 2014).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os pais/cuidadores que participaram neste estudo revelam ter noção/conhecimento dos principais benefícios/vantagens, constrangimentos/barreiras e estratégias facilitadoras à utilização de CAA, estando todos os exemplos referenciados de acordo com a literatura/estudos científicos na área. Considera-se que o conhecimento da perspectiva de pais/cuidadores permitirá aos profissionais tomar consciência da sua visão e contribuir para a melhoria da intervenção neste campo.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, I., Maia, F., & Meneses, R. F. (2019). Intervenção com comunicação aumentativa e alternativa na multideficiência e surdocegueira: revisão sistemática. *Distúrbios Da Comunicação, 31*(3), 394–410. <https://doi.org/10.23925/2176-2724.2019v31i3p394-410>
- American Speech-Language-Hearing Association. (2022). Augmentative and Alternative Communication. Retrieved June 13, 2022, from https://www.asha.org/practice-portal/professional-issues/augmentative-and-alternative-communication/#collapse_1
- Bailey, R., Parette, H., Stoner, J., Angell, M., & Carroll, K. (2006). Family Members' Perceptions of Augmentative and Alternative Communication Device Use. *Language, Speech and Hearing Services in Schools, 37*(1), 50–60.
- Beukelman, D., & Mirenda, P. (2010). *Augmentative & alternative communication: supporting children & adults with complex communication needs* (3^a). Baltimore (MD): Brookes.
- Bronfenbrenner, U. (2011). *Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos*. Porto Alegre: Artmed.
- De Bortoli, T., Arthur-Kelly, M., Mathisen, B., & Balandin, S. (2014). Speech-language pathologists' perceptions of implementing communication intervention with students with multiple and severe disabilities. *AAC: Augmentative and Alternative Communication, 30*(1), 55–70. <https://doi.org/10.3109/07434618.2014.881916>

- Flink, A., Johnels, J., Broberg, M., & Thunberg, G. (2020). Examining perceptions of a communication course for parents of children with profound intellectual and multiple disabilities. *International Journal of Developmental Disabilities*, 0(0), 1–12. <https://doi.org/10.1080/20473869.2020.1721160>
- Folch-Mas, A., Cortés-Ruiz, M. J., Calderón, P. V., & Martínez-Leal, R. (2017). Health profiles in people with intellectual developmental disorders. *Salud Publica de Mexico*, 59(4), 400–407. <https://doi.org/10.21149/8199>
- Jansen, S. L. G., Van Der Putten, A. A. J., & Vlaskamp, C. (2016). Parents' experiences of collaborating with professionals in the support of their child with profound intellectual and multiple disabilities: A multiple case study. *Journal of Intellectual Disabilities*, 21(1), 1–15. <https://doi.org/10.1177/1744629516641843>
- Kent-Walsh, J., Murza, K. A., Malani, M. D., & Binger, C. (2015). Effects of Communication Partner Instruction on the Communication of Individuals using AAC: A Meta-Analysis. *AAC: Augmentative and Alternative Communication*, 31(4), 271–284. <https://doi.org/10.3109/07434618.2015.1052153>
- Light, J., & McNaughton, D. (2014). Communicative competence for individuals who require augmentative and alternative communication: A new definition for a new era of communication? *AAC: Augmentative and Alternative Communication*, 30(1), 1–18. <https://doi.org/10.3109/07434618.2014.885080>
- Light, J., & McNaughton, D. (2015). Designing AAC research and intervention to improve outcomes for individuals with complex communication needs. *AAC: Augmentative and Alternative Communication*, 31(2), 85–96. <https://doi.org/10.3109/07434618.2015.1036458>
- Light, J., McNaughton, D., & Caron, J. (2019). New and emerging AAC technology supports for children with complex communication needs and their communication partners: State of the science and future research directions. *AAC: Augmentative and Alternative Communication*, 35(1), 26–41. <https://doi.org/10.1080/07434618.2018.1557251>
- O'Neill, T., & Wilkinson, K. (2020). Preliminary investigation of the perspectives of parents of children with cerebral palsy on the supports, challenges and realities of integrating augmentative and alternative communication into everyday life. *American Journal of*

Speech-Language Pathology, 29(1), 238–254.

Orelove, F., Sobsey, D., & Silbberman, R. (2004). *Educating children with multiple disabilities: a collaborative approach* (4th ed.). Baltimore (MD): Brookes.

Owens, R. (2014). *Language disorders: a functional approach to assessment and intervention* (6th ed.). Boston: Pearson.

Santos, F., & Silveira-Maia, M. (2016). Interação De Crianças Com Multideficiência. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16, 666–670. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12328>

A inclusão escolar do aluno com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade nas escolas públicas do Acre: Primeiras impressões após a lei n.º 3.112/2015

José Júnior Pereira Araújo, Universidade Federal do Acre, Brasil
Alysson Vinícius Pacífico Barbosa, Universidade Federal do Acre, Brasil
Ademárcia Lopes de Oliveira Costa, Universidade Federal do Acre, Brasil

RESUMO

O transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é um transtorno que afeta o autocontrole e a atenção. Dessa forma, estudantes com esse diagnóstico possuem a vida escolar prejudicada quando não recebem intervenções adequadas. Este trabalho tem como objetivo identificar se houve mudanças nas escolas públicas do estado do Acre (Brasil) para o público diagnosticado com TDAH após o advento da Lei Nº 3.112/2015. Tem-se como metodologia uma pesquisa qualitativa, quanto aos objetivos exploratória-descritiva, quanto aos procedimentos, feita por meio de uma revisão bibliográfica e de uma pesquisa de campo, com o uso do questionário fechado e da entrevista semiestruturada. A pesquisa foi realizada em 03 escolas de Ensino Fundamental Anos Iniciais com 19 participantes. No estado do Acre (Brasil) e, em toda região ao qual o estado faz parte (Norte), até o momento são inexistentes as pesquisas científicas voltadas para este público na região. Como resultados parciais a pesquisa identificou que existem poucas formações continuadas voltadas para o transtorno, falta de parceria nos setores da Saúde, Assistência Social e Educação e poucas ações da Secretaria de Educação no processo de inclusão do estudante com TDAH, conforme é garantido pela lei em estudo. Concluímos que apesar da existência de uma legislação que regulamenta o processo de escolarização e inclusão do estudante com TDAH, na prática, nas escolas da rede estadual de ensino fundamental, a legislação não reverbera de forma satisfatória, necessitando de maiores políticas públicas para que sejam executadas como previsto por lei.

Palavras-chave: Atendimento Escolar. Estudante com TDAH. Políticas Inclusivas.

1. INTRODUÇÃO/CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é um transtorno neurobiológico que afeta significativamente a vida social da criança. É caracterizado por apresentar principalmente a desatenção e pode vir associado da hiperatividade motora e da impulsividade (SILVA, 2014). Dessa forma, especialistas no assunto garantem que o transtorno afeta a vida escolar do estudante que necessitam de intervenções adequadas, principalmente na sala de aula (PASSOS, 2015).

No Brasil, durante muitos anos, não havia uma política educacional específica que promovesse a inclusão dos alunos com TDAH¹, havendo somente uma rápida menção deste transtorno na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (BRASIL, 2008). Ficava a cargo dos estados e municípios sancionarem suas próprias legislações de apoio educacional a estudantes com este diagnóstico.

Ao pensar nesta situação apresentada acima, este trabalho tem como objetivo identificar se a Lei Estadual n.º 3.112/2015 apresentou mudanças no atendimento escolar dos alunos com TDAH nas escolas públicas da rede estadual de ensino fundamental anos iniciais no município de Rio Branco, capital do estado do Acre.

2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Este trabalho é um recorte da dissertação de mestrado em andamento intitulado *A regulamentação do atendimento de alunos com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) na perspectiva da inclusão escolar em Rio Branco* de autoria do mestrando José Júnior Pereira Araújo do curso de Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal do Acre (UFAC).

Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, de caráter exploratório-descritiva e os procedimentos deram-se através da revisão bibliográfica e consulta a fontes documentais com uso de pesquisa de campo.

Utilizou-se duas ferramentas para coleta de dados, sendo a primeira um questionário fechado em que traçamos um perfil dos profissionais participantes da pesquisa, sendo em sua maioria graduados em Pedagogia, com especialização em Educação Especial Inclusiva, em média já atuam entre 6 a 15 anos com alunos da Educação Especial e que os profissionais da

¹ Em 30 de novembro de 2021 é sancionada a lei n.º 14.254 que em seu preâmbulo dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem.

Educação Especial como os Professores Mediadores e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) são de contrato temporário.

A segunda ferramenta utilizada foi uma entrevista semiestruturada no qual utilizou-se a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), como técnica para interpretação e inferências das falas desses participantes.

A seguir, apresentamos parte desses resultados.

3. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Após consultas em bancos de dissertações das universidades federais da região norte constatamos que são praticamente inexistentes pesquisas voltadas para o tema da inclusão escolar do estudante com TDAH o que torna relevante a elaboração deste trabalho para propagação de saberes tanto para o ensino superior como, principalmente, para a Educação Básica.

Dessa forma, os prévios resultados indicam que, o Atendimento Escolar do aluno com diagnóstico de TDAH após a Lei Estadual n.º 3.112/2015 ainda não apresentou significativas mudanças ou avanços para este alunado.

Como evidências, destacamos o baixo número de formações continuadas para professores que trabalham com alunos com TDAH, no qual na legislação é previsto que deveriam estarem qualificados a identificar e elaborarem estratégias pedagógicas para o atendimento escolar.

Poucas ações oriundas da Secretaria Estadual de Educação voltadas para promover a inclusão do estudante com TDAH. Bem como o inexistente acompanhamento de profissionais da área da saúde e da assistência social como prevê a supracitada lei. O que se pode considerar de positivo nesta pesquisa é que nas escolas, estes estudantes possuem recursos humanos de acessibilidade como professor mediador ou assistente educacional e atividades diferenciadas ou adaptadas dependendo de suas necessidades.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar da existência da lei n.º 3.112/2015 que tem como proposta regulamentação da escolarização dos estudantes com TDAH, os dados levantados através do questionário fechado e da entrevista semiestruturada nos proporcionaram identificar através das inferências realizadas possibilitadas pela Análise de Conteúdo que, as ações previstas na legislação não são efetivadas como esperado.

Mesmo criada em 2015, muitos anos antes da existência da Lei Federal n.º 14.254/2021, após quase 7 anos de sancionamento da legislação em estudo, a maioria dos participantes da pesquisa indicam em suas falas a não regularidade de formações continuadas sobre o TDAH, a inexistente colaboração setorial entre Educação, Saúde e Assistência Social, a inclusão de forma errônea dos alunos com TDAH como alunos com Deficiência Intelectual no Sistema Integrado de Monitoramento e Avaliação Educacional do Acre (SIMAEd), além da falta de um levantamento estatístico sobre a quantidade destes alunos em toda rede estadual.

Espera-se que, num futuro não tão distante, sejam criadas políticas públicas que efetivem as ações descritas nos artigos da lei n.º 3.112/2015 no estado do Acre, principalmente agora com a existência da Lei Federal 14.254 que consolida e ratifica a necessidade da adequada inclusão e escolarização dos estudantes com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACRE (Estado). **Lei n.º 3.112 de 29 de dezembro de 2015**. Dispõe sobre a identificação, o diagnóstico, acompanhamento integral e atendimento educacional escolar para estudantes da educação básica com Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade – TDAH. Disponível em: <http://www.al.ac.leg.br/leis/wp-content/uploads/2016/02/Lei3112.pdf>

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**; tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. – São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, jan. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>

PASSOS, Marileni Ortêncio de Abreu. **Fundamentos das dificuldades de aprendizagem** / Marileni Ortêncio de Abreu Passos. – Curitiba: Fael, 2015.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Mentes inquietas: TDAH: desatenção, hiperatividade e impulsividade** / Ana Beatriz Barbosa Silva. – 4. Ed. São Paulo: Globo, 2014.

As contribuições da tecnologia para o processo de ensino e de aprendizagem de estudantes surdos no ensino remoto

Jennifer da Silva Azevedo, FCT/UNESP – Presidente Prudente, Brasil

Klaus Schlünzen Junior, FCT/UNESP – Presidente Prudente, Brasil

RESUMO

Esta pesquisa de natureza exploratória possui financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq/MCTI/Brasil), e se propõe a analisar os desafios e possibilidades do uso das tecnologias na educação e inclusão de estudantes surdos no contexto virtual, enfatizando suas contribuições para um ensino remoto, bilíngue e de qualidade. O estudo de abordagem qualitativa adotou como delineamento metodológico o estudo de caso, que se constituiu por meio de entrevistas estruturadas, realizadas pela internet com quatro estudantes surdas e/ou com deficiência auditiva. A partir dos dados coletados, verificou-se que existem muitos fatores que dificultaram o processo de ensino e de aprendizagem das estudantes surdas no ensino remoto, ainda assim, vários aspectos positivos na utilização das tecnologias durante esse período se destacaram. Diante disso, é possível concluir que, apesar das dificuldades, as potencialidades das estudantes surdas são mais significativas e afloradas se somadas ao uso das tecnologias.

Palavras-chave: Educação de surdos 1; Ensino remoto 2; Inclusão 3; Tecnologia 4; Possibilidades 5.

1. INTRODUÇÃO/CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

Atualmente, muito se tem discutido sobre as mudanças trazidas pela educação inclusiva em todos os âmbitos da sociedade. De acordo com Mantoan (2003, p. 30), a educação inclusiva é necessária “[...] primordialmente para melhorar as condições da escola, de modo que nela se possam formar gerações mais preparadas para viver a vida na sua plenitude, livremente, sem preconceitos, sem barreiras”. As discussões acerca da educação inclusiva se estendem a muitos pontos específicos, sendo um desses pontos a educação e inclusão escolar dos surdos, tema principal nesse trabalho.

A história dos surdos é marcada por muita luta e persistência. Devido à falta de audição as PS's² eram marginalizadas e consideradas seres não pensantes, “[...] uma vez que a capacidade de raciocínio era diretamente ligada à fala” (SCHLÜNZEN; BENEDETTO; SANTOS, 2013, s/p). No Brasil, a história dos surdos nasceu em 1857, com a fundação do Instituto dos Surdos-Mudos do Rio de Janeiro, atual Instituto Nacional de Educação dos Surdos – INES.

Com a chegada da pandemia causada pelo vírus da Covid-19, o cenário educacional em todo o mundo sofreu mudanças significativas. No que se refere aos estudantes surdos, o ensino remoto trouxe consigo duas possibilidades: aumentar as barreiras que já existiam entre esses alunos, o professor e os demais alunos, ou, transformar a tecnologia em um recurso potencializador de conhecimento e do processo de ensino e aprendizagem; colaborador para o ensino bilíngue e; incentivador da autonomia dos alunos estudantes surdos.

Segundo Mantoan (2003, p. 38), “o sucesso da aprendizagem está em explorar talentos, atualizar possibilidades, desenvolver predisposições naturais de cada aluno”, ou seja, é preciso sair dos métodos de ensino antigos e utilizar meios de ensino mais ativos que visem o protagonismo do estudante, enxergando assim, a tecnologia como ferramenta de construção de conhecimento, trocas cognitivas e de inclusão, e podendo dessa forma, associar a educação e a língua materna das PS's à utilização das tecnologias (TUMPF, 2010, s/p).

2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Essa pesquisa é de natureza exploratória e de abordagem qualitativa, tendo como delineamento metodológico o estudo de caso. A técnica de coleta de dados adotada foi a entrevista estruturada, que aconteceu virtualmente com quatro estudantes surdas e/ou com deficiência auditiva do ensino médio, com graus de surdez variados (A1, A2, A3, e A4), através das plataformas: Google Meet, Whatsapp e Facebook. As entrevistas foram agendadas de acordo com a disponibilidade das entrevistadas e duraram em média de 45 a 50 minutos cada, sendo algumas realizadas por vídeo-chamada e outras por meio da língua portuguesa escrita.

3. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise dos dados se caracterizou pela sua submissão ao método comparativo. A partir das comparações estabelecidas no corpus de dados, nas quais procuramos analisar:

² Pessoas Surdas

experiências; recursos; mudanças e; potencialidades do uso das novas tecnologias na educação de estudantes surdos durante o ensino remoto, surgiram os resultados (Tabela 1) e discussões.

Tabela 1

Principais fatores que dificultaram ou que auxiliaram o processo de ensino e de aprendizagem das estudantes surdas no contexto remoto:

Fatores dificultosos	Aspectos positivos
Precariedade de acesso à internet	Acessibilidade visual
Falta do intérprete de Libras	Desenvolvimento da autonomia
Falta de estratégias do professor	Diversidade de recursos

Como demonstrado na Tabela 1, identificamos seis fatores que dificultaram ou que auxiliaram o processo de ensino e de aprendizagem das estudantes surdas no contexto remoto. O primeiro fator identificado foi a precariedade de acesso à internet e aos recursos tecnológicos por 50% das estudantes (A1 e A2), que relataram ou não possuir celular e computador, ou não ter acesso à internet de qualidade. Essa precariedade já existia antes da pandemia. De acordo com o Comitê Gestor da Internet no Brasil (2020), 20 milhões de domicílios no país (28%) não possuíam internet em 2019, o que influenciou diretamente na educação da maioria dos estudantes de instituições públicas brasileiras.

O segundo fator identificado foi a falta do intérprete de Libras, explicitado principalmente pela fala da entrevistada (A1), que relatou ter acesso ao intérprete às vezes, o qual tinha que se deslocar até sua residência para auxiliá-la nas atividades e conteúdos escolares. Isso demonstra que apesar da Lei Brasileira nº 10.436 que assegura os direitos das PS's, existem ainda muitas barreiras nas instituições escolares que afetam o processo de ensino e aprendizagem desses indivíduos.

O terceiro fator identificado na fala das estudantes, foi a falta de estratégias dos professores nas aulas remotas. De acordo com 75% das estudantes, a comunicação entre elas e os professores, ficava restrita ao português escrito que muitas delas não dominavam muito bem. Exigir que todos os professores dominem a Libras é algo fora da realidade, porém, a partir de estratégias, o professor pode encontrar formas alternativas para se comunicar com os estudantes surdos.

Além dos fatores apresentados, foi possível identificar ainda, três principais aspectos que auxiliaram no processo de ensino e de aprendizagem das estudantes surdas no contexto

remoto, sendo o primeiro deles a acessibilidade visual. A acessibilidade visual junto às novas tecnologias,

[...] possibilitam o uso e ainda a autoria de materiais mais ricos, atrativos e sobre diversos temas, utilizando-se de muitas linguagens, gráficos, animações, sons, textos, vídeos e outras mídias que, quando combinados, produzem mais significados do que a soma de cada parte isolada poderia significar separadamente [...]. (MARTINS E DE MATOS LINS, p. 193).

O segundo aspecto positivo identificado foi a autonomia. Para os surdos o desenvolvimento dessa habilidade se torna mais difícil, uma vez que o indivíduo surdo precisa de intérprete de Libras para auxiliá-lo. Em contrapartida a isso, 100% das estudantes disseram que através das tecnologias conseguiam compreender melhor a língua portuguesa escrita, pesquisar e aprender conteúdos que pareciam abstratos sem a ajuda do intérprete. Isso mostra que as tecnologias oferecem possibilidades de o estudante surdo ser autônomo no seu próprio processo de aprendizagem.

O terceiro aspecto positivo identificado foi a diversidade de recursos. Na fala das estudantes encontramos diversos recursos tecnológicos: Zoom, Google Meet, WhatsApp, Google Classroom, Hand Talk e Youtube. Essa diversidade de recursos tecnológicos evidencia o leque de oportunidades direcionada aos usuários das tecnologias digitais, isto é, vias alternativas para que os estudantes possam estudar e aprender. Esses e outros aspectos reforçam a ideia de que as tecnologias podem assumir o papel de contribuintes, oferecendo cada vez mais instrumentos, recursos e favorecer estratégias diversificadas para que todos os estudantes sejam incluídos e participem ativamente do processo de aprendizagem (MARTINS E DE MATOS LINS, p. 194).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme apresentado anteriormente, a pesquisa mostrou que o processo de ensino e de aprendizagem das estudantes surdas sofreu influência de fatores negativos, porém, também evidenciou uma nova perspectiva de ensinar e de aprender, que se trata de estender as possibilidades oferecidas pelas tecnologias até a sala de aula, permitindo que os estudantes sejam incluídos e utilizem vias personalizadas para aprender. A partir desse pressuposto, os alunos surdos e todos os demais alunos podem ser privilegiados, uma vez que existirão diferentes abordagens pedagógicas a serem utilizadas, flexibilidade no ensino e incentivo a autonomia e criatividade dos estudantes. Diante disso, as conclusões acerca da pesquisa

revelam que as potencialidades das estudantes surdas são mais significativas e afloradas se somadas ao uso das tecnologias.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br). (2020). Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e comunicação nos domicílios brasileiros: Pesquisa TIC Domicílios, ano 2019: Relatório metodológico. São Paulo: CGI.br.

Mantoan, M. T. E. (2003). Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? Moderna.

Martins, L. M. N., & de Matos Lins, H. A. (2015). Tecnologia e educação de surdos: possibilidades de intervenção. *Nuances: estudos sobre Educação*, 26(2), 188-206. <https://doi.org/10.14572/nuances.v26i2.3481>

Schlünzen, E. T. M., Benedetto, L. D. S. D., & Santos, D. A. D. N. (2013). História das pessoas surdas: Da exclusão à política educacional brasileira atual. *Unesp, São Paulo*, 11(1), 1-8.

Stumpf, M. R. (2010). Educação de surdos e novas tecnologias. Florianópolis: UFSC.

Formação em intervenção precoce na infância no Brasil: Iniciativa para uma mudança de paradigma

Patricia Carla de Souza Della Barba, Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Carla Cilene Baptista da Silva, Universidade Federal de São Paulo, Brasil

Rita de Cássia Morem Cossio Rodriguez, Universidade Federal de Pelotas, Brasil

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo descrever a estrutura e implementação do primeiro curso no Brasil sobre as práticas centradas na família e os contextos naturais em Intervenção Precoce na Infância (IPI). A formação é fruto de estudos sobre a temática e o conteúdo é baseado em evidências científicas. O curso é ofertado na modalidade a distância pela Universidade Federal de São Carlos em parceria com a Universidade Federal de São Paulo e a Universidade Federal de Pelotas. O objetivo é capacitar profissionais que atuam na Primeira Infância a utilizarem métodos e estratégias fundamentadas e coerentes com tais práticas. O curso está organizado em 12 disciplinas obrigatórias e o produto final consiste na escrita de um estudo de caso, totalizando 400 horas com duração de 17 meses. As disciplinas abordam de forma geral: história das práticas centradas na família; políticas e diretrizes para a primeira infância; primeiros encontros com as famílias; identificação de necessidades familiares; identificação de elementos do contexto natural das famílias; plano individualizado de Intervenção Precoce. Resultados apontam uma turma crítica e reflexiva quanto às suas práticas em IPI e identifica possibilidades de mudanças; são trazidos questionamentos sobre as possibilidades de práticas em IPI no contexto brasileiro.

Palavras-chave: Intervenção Precoce na Infância; famílias; formação de profissionais; práticas recomendadas em Intervenção Precoce.

1. INTRODUÇÃO/CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

No Brasil, tradicionalmente, o modelo de Intervenção Precoce na Infância (IPI) aplicado pelas equipes com as famílias de crianças com risco de atraso no desenvolvimento e com deficiências têm seguido o enfoque reabilitativo e clínico (MARINI & DELLA BARBA, 2021). Entretanto, em países da Europa e EUA, a Intervenção Precoce Centrada na Família tem sido descrita como uma forma sistemática de criar uma parceria com as famílias (DUNST; TRIVETTE; HAMBY, 2007).

Para atuar em Intervenção Precoce na Infância, é recomendado que equipes atuem mais de forma transdisciplinar e com enfoque na prestação de apoio às famílias e menos em serviços especializados. Entretanto, no Brasil, a formação dos profissionais que atuam na primeira infância é fortemente marcada por ações específicas por áreas de atuação e procedimentos clínicos, tendo como consequência uma abordagem não integral das necessidades das famílias e das crianças. Dessa maneira, reforça-se a importância de atuar na formação de profissionais críticos e reflexivos (MARINI & DELLA BARBA, 2021).

A formação em serviço tem sido considerada um elemento fundamental para os profissionais que atuam em Intervenção Precoce para a reflexão e inclusão de práticas recomendadas (DUNST, BRUDER, HAMBY, 2015).

O presente trabalho tem como objetivo descrever a estrutura e implementação do primeiro curso de especialização dentro das práticas centradas na família e nos contextos naturais em IPI no Brasil. A formação foi idealizada após um constante investimento em estudos atualizados sobre a temática e recebe apoio oficial da Associação Nacional de Intervenção Precoce (ANIP Portugal) e da Red Iberoamericana de Atención Temprana (RIAT).

O curso intitulado “Intervenção Precoce na Infância: Práticas centradas na família e nos contextos naturais” é ofertado como especialização, na modalidade a distância pela Universidade Federal de São Carlos. É coordenado pela UFSCar e tem parceria com a Universidade Federal de São Paulo – campus Baixada Santista e a Universidade Federal de Pelotas. O curso tem como objetivo principal proporcionar conhecimento sobre as práticas centradas na família (PCF) em IPI e em contextos naturais de aprendizagem, capacitando os profissionais a utilizarem métodos e estratégias fundamentadas e coerentes com tais práticas, sendo destinado a profissionais graduados que atuam na Primeira Infância, em Saúde, Educação, Educação Especial, Assistência Social e Reabilitação.

2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

A metodologia do curso está organizada em quatro módulos com 12 disciplinas obrigatórias e tem como produto final a escrita de um estudo de caso. Todo o conteúdo totaliza 400 horas com duração total de 17 meses. A primeira turma do curso iniciou em outubro de 2021 com alunos das áreas da saúde e educação, de serviços públicos e privados, oriundos de várias regiões do Brasil.

O primeiro módulo visa a ambientação e apresentação do curso, seguido por um módulo teórico-metodológico, um de instrumentalização e o último que consiste em um estudo de caso dirigido, em que a turma é dividida em pequenos grupos, cada grupo com uma docente orientadora. Para o trabalho final, cada estudante deve aplicar as ferramentas aprendidas junto a uma família real e traçar um plano individualizado de intervenção precoce. A estrutura é apresentada no Quadro 1.

QUADRO 1

Estrutura do Cursos

<i>MODULOS</i>	<i>DISCIPLINAS</i>	<i>CARGA HORÁRIA</i>
Módulo 1 - Introdução ao tema e ao ambiente virtual de aprendizagem EaD = 30 horas	1. Apresentação do Curso e Sensibilização dos participantes	10 horas
	2. Ambientação com a plataforma AVA e ferramentas do ensino a distância	20 horas
Módulo 2 – Fundamentos teórico-metodológicos das práticas centradas na família e nos contextos naturais = 120 horas	3. Origem e História das práticas centradas na família	20 horas
	4. Políticas e diretrizes no Brasil envolvendo primeira infância	20 horas
	5. Princípios chave das Práticas Centradas na Família	20 horas
	6. Referencial teórico das práticas centradas na família e das práticas baseadas nas rotinas	20 horas
	7. Construindo conhecimentos e competências para intervenção precoce	40 horas
Módulo 3 – Instrumentalização e avaliação em Intervenção Precoce = formação teórico-prática = 200 horas	8. Primeiros encontros com as famílias	40 horas
	9. Entender a ecologia da família: apoios formais e informais	40 horas
	10. Identificar necessidades familiares	40 horas
	11. Identificar elementos do contexto natural das famílias	40 horas
	12. Identificar as características da criança – como implementar uma avaliação da criança na perspectiva centrada na família	40 horas
Módulo 4 – Estudo de caso dirigido = 50 horas	Realização de estudo de caso, com aplicação dos instrumentos com uma família-desafio e escrita do trabalho final	50 horas
CARGA HORÁRIA TOTAL ESPECIALIZAÇÃO		400 horas

As disciplinas têm carga horária de 20 e 40 horas e são ministradas em momentos síncronos e assíncronos. As aulas síncronas ocorrem uma vez ao mês, com carga horária de

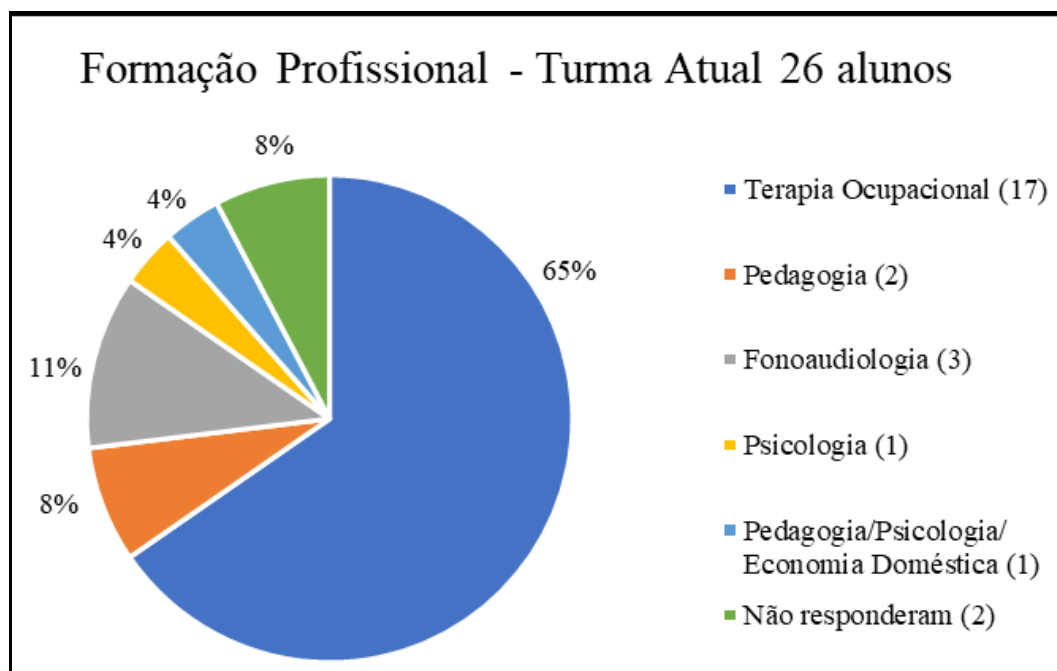
seis horas. As aulas assíncronas consistem na realização de atividades programadas que ocorrem a cada semana. A aprovação se dá por disciplina.

3. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Na oferta da primeira turma do curso são matriculados 26 estudantes, como mostra a Figura 1.

Figura 1.

Formação Profissional da Turma



O maior número de profissionais matriculados é de terapeutas ocupacionais. Uma explicação para tanto foi a forma de divulgação do curso e do número maior de docentes no curso ter essa formação. Como a maior parte da divulgação ocorreu pelas redes sociais, provavelmente as redes da área de terapia ocupacional foram mais acionadas.

Os cursistas são de diversos estados do Brasil, o que atende a um dos objetivos do curso, que é, por meio do ambiente de aprendizagem virtual, atingir uma diversidade de locais com a expectativa de futuramente formar núcleos regionais de estudo e intervenção com foco nas práticas recomendadas.

Até o momento foram ofertadas nove disciplinas. De forma geral, a avaliação do módulo teórico foi positiva. O módulo de instrumentalização está em andamento. Desta maneira, a avaliação é parcial.

Ao final de cada disciplina, os estudantes devem preencher um formulário de avaliação; as disciplinas têm tido avaliações positivas e as sugestões são acordadas com o grupo de alunos a partir de suas demandas; na medida do possível são feitos ajustes, como exemplo, alteração na data de entrega das atividades, de sexta-feira para domingo de cada semana.

A maioria dos cursistas desta turma tem uma atuação profissional em contexto clínico-privado, o que tem sido comum em cursos de especialização da área. Dessa maneira, identificam pontos de conflito com suas práticas atuais e o que é preconizado pelas práticas centradas na família em Intervenção Precoce. No contexto das aulas são trazidos questionamentos sobre as possibilidades de práticas em IPI no contexto brasileiro, a partir dos referenciais estudados e das práticas habituais dos profissionais.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É urgente no Brasil a necessidade de formação das equipes que atuem na primeira infância para além do modelo clínico e de reabilitação. Para tanto, deve-se trabalhar numa proposta de mudança de paradigma, trazendo elementos para refletir a prática profissional e subsidiar novas formas de atuar, que vão além das especificidades e dos déficits, trazendo a família como parte da equipe de intervenção e protagonista da mesma.

O curso de especialização aqui descrito é pioneiro no Brasil e tem o compromisso de proporcionar conhecimento sobre as práticas recomendadas em Intervenção Precoce na Infância, com enfoque em contextos naturais de aprendizagem, para capacitar os profissionais com uma prática diferenciada na IPI, para que possam atuar em conjunto com famílias e obter resultados efetivos a curto prazo. A proposta é fundamentada em referenciais teóricos atualizados e em evidências científicas.

A expectativa é que o curso seja oferecido anualmente e atinja um público mais ampliado, que atue em equipes de serviços de atenção básica e de intervenção precoce, a fim de que se possa avançar ainda mais no sentido de uma mudança do paradigma na realidade da IPI no Brasil.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Dunst, C.; Trivette, C.M.; Hamby, D. (2007). Meta-analysis of family-centered helpgiving practices research. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 13(4), 370-378. <https://doi.org/10.1002/mrdd.20176>
- Dunst, C.; Bruder, M.B.; Hamby, D. (2015). Metasynthesis of in-service professional development research: Features associated with positive educator and student outcomes. *Educational Research and Reviews*, 10(12), 1731-1744. <https://doi.org/10.5897/ERR2015.2306>
- Marini, B.P.R., Della Barba, P.C.S. (2021). Intervenção precoce, formação profissional e os desafios para a implementação de práticas baseadas em evidência. *Da Investigação às Práticas*, 11 (1), 4-24. <https://doi.org/10.25757/invep.v11i1.241>

Educação inclusiva na Amazônia Sul-Occidental: Políticas, concepções e práticas do/no contexto brasileiro

Alysson Vinícius Pacífico Barbosa, UFAC, Brasil

José Júnior Pereira Araújo, UFAC, Brasil

Dra. Ademácia Lopes de Oliveira Costa, UFAC, Brasil

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo apresentar as legislações nacionais e locais norteadoras da política de Educação Especial que estabelecem a efetivação do Atendimento Educacional Especializado em Rio Branco/Acre. A Educação Especial é uma modalidade de ensino de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e/ou superdotação (BRASIL, 2008). Dentre os serviços de apoio especializado ao seu público-alvo, temos o AEE, que deve estar presente em todas as etapas da educação básica, ensino superior e nas modalidades de educação, tendo como objetivo a complementação e/ou suplementação da formação dos alunos visando à autonomia e a independência dentro e fora da escola (BRASIL, 2008). A metodologia se deu por meio da revisão bibliográfica, com o uso de fontes documentais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394 (BRASIL, 1996) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Os resultados evidenciam que existe um conjunto de políticas públicas de Educação Especial na perspectiva inclusiva no Brasil, materializando o Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais para os alunos público-alvo no sistema público de ensino, contudo, ainda ocorrem muitas lacunas para a sua efetivação no processo educacional brasileiro.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Políticas Públicas Inclusivas; Atendimento Educacional Especializado; Brasil; Amazônia Sul-Occidental.

1. INTRODUÇÃO/CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

Na língua nativa dos índios Apurinãs, os primeiros habitantes do estado, Acre significa “Aquiri”, em outras palavras, “rio dos jacarés”. Atualmente é uma das 27 unidades federativas do Brasil, localizado na Região Norte. O estado faz fronteira com dois países latino-

americanos, Peru e Bolívia. A cultura acreana é intrinsecamente influenciada pela diversidade de indígenas que habitam a região, estima-se que ainda existam quinze povos indígenas diferentes, além dos povos isolados ou sem contato. É dentro deste contexto histórico, social e geográfico que a pesquisa está inserida.

O Atendimento Educacional Especializado dos alunos público-alvo da Educação Especial³, ocorre nas Salas de Recursos Multifuncionais, que são espaços onde se realizam estratégias de aprendizagem pautadas por um fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos por parte destes alunos.

De acordo com o Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011), “a Educação Especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização” dos estudantes público-alvo do AEE, dispondo de salas de recursos multifuncionais; sala de enriquecimento curricular; atendimento em ambiente hospitalar; atendimento domiciliar; professor auxiliar; professor intérprete e profissional de apoio.

O AEE deve estar presente em todas as etapas da Educação Básica, Ensino Superior e nas modalidades de educação, tendo como objetivo a complementação e/ou suplementação da formação dos alunos visando à autonomia e a independência dentro e fora da escola (BRASIL, 2008).

2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

No intuito de apresentar as legislações nacionais e locais norteadoras da política de Educação Especial que estabelecem a efetivação do Atendimento Educacional Especializado em Rio Branco/Acre, verificando como se fazem presentes na função e na concepção docente na Sala de Recursos Multifuncionais, realizou-se uma pesquisa que se delineou seguindo uma abordagem qualitativa, quanto aos objetivos exploratória-descritiva, quanto aos procedimentos se deu por meio da revisão bibliográfica.

³ Considera-se público-alvo do AEE: I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial; II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação e III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2009).

3. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Como forma de desdobramento do objetivo geral “apresentar as legislações nacionais e locais norteadoras da política de Educação Especial que estabelecem a efetivação do Atendimento Educacional Especializado em Rio Branco/Acre”, apresentamos 1) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N° 9.394/96 (BRASIL, 1996), que dedica o Capítulo V para falar “Da Educação Especial”, abordando o Atendimento Educacional Especializado nas escolas regulares de ensino; a formação e a capacitação necessárias dos docentes para atuarem nessa modalidade de ensino e com o seu público-alvo; a demanda por currículos, métodos, técnicas e recursos diferenciados que devem ser assegurados pelas escolas para a garantia de um ensino-aprendizagem com qualidade e dentre outros aspectos; 2) Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que influenciada pelos marcos normativos, particularmente: a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948); a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), trouxe a perspectiva do movimento mundial de inclusão sendo muito mais abrangente, constituindo-se como “uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (BRASIL, 2008, p. 5). O documento está fundamentado na concepção de direitos humanos, conjugando como valores indissociáveis – igualdade e diferença – criando alternativas para superar as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino; 3) Resolução N° 4 de 2009 (BRASIL, 2009), que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade de Educação Especial; 4) Decreto N° 7.611 de 2011 (BRASIL, 2011), que dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências; 5) Lei N° 13.005 de 2014 (BRASIL, 2014), que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE, trazendo em sua Meta 4, a universalização para o público-alvo da Educação Especial, oferecendo educação básica e atendimento educacional especializado “preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializado, públicos ou conveniados”; 6) Lei N° 13.146 de 2015 (BRASIL, 2015), que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que em seu capítulo IV, aborda o direito à educação das pessoas com deficiência, devendo constituir-se de forma inclusiva e com qualidade em todos os níveis de ensino, sendo o AEE

um desses serviços que cabe ao poder público assegurar, desenvolver, incentivar, acompanhar e avaliar; e 7) Instrução Normativa nº 001, de 30 de janeiro de 2018 (ACRE, 2018), que regulamenta as diretrizes pedagógicas e administrativas sobre o Atendimento Educacional Especializado, no âmbito da Educação Básica no Estado do Acre.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema é de suma importância não apenas em âmbito local e nacional, mas dentro de um contexto mundial de reivindicação social que anseia por uma educação gratuita, de qualidade e para todos. A pesquisa contribui efetivamente para o avanço do conhecimento científico, na medida em que se propõe a estudar como se configura a Educação Especial na perspectiva Inclusiva em uma das regiões mais remotas do mundo, como é o caso do Acre, estado localizado em plena Floresta Amazônica, na Amazônia Sul-Occidental.

Apesar da importância da garantia desses direitos através das legislações, a legislação em si não garante a materialização das propostas. Para isso, são necessárias ações, projetos e programas tendo em vista a redefinição de alternativas e de práticas pedagógicas e educacionais que sejam compatíveis com a inclusão.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACRE. Secretaria de Educação e Esporte. **Instrução Normativa Nº 1**, de 30 de janeiro de 2018. Regulamenta diretrizes pedagógicas e administrativas sobre o atendimento educacional especializado, no âmbito da educação básica no Estado do Acre. Disponível em: <http://diario.ac.gov.br>.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB – Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução Nº 4**, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>.

BRASIL. **Decreto Nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a Educação Especial,

o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>.

BRASIL. **Lei N° 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>.

Organização das Nações Unidas (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>>.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca-Espanha, 1994.

UNESCO, 1990. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>>.

Qualificação profissional para pessoas com deficiência intelectual: Uma possibilidade para promover a inclusão socioprofissional?

Julia Barros, Universidade de Aveiro, Portugal

Rui Neves, Universidade de Aveiro, Portugal

Eduardo Ravagni, Universidade de Brasília, Brasil

RESUMO

Embora muitos esforços estejam sendo enveredados mundialmente para a construção de escolas com cultura, práticas e políticas mais inclusivas, ainda há, fortemente presente, a dicotomia entre inclusão-exclusão. Nesse cenário, os estudos apontam que no Brasil ainda é expressivo o número de estudantes com deficiência intelectual, que em sua trajetória educacional estão restritos a escolas exclusivas de Educação Especial, onde não há terminalidade definida e acesso à profissionalização. Assim, este estudo⁴ tem como objetivo fomentar, por meio da participação em um curso de Qualificação Profissional, no Instituto Federal do Rio de Janeiro, a inclusão socioprofissional de estudantes com deficiência intelectual, que há anos frequentam, sem perspectiva de futuro, uma Escola da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - Apae. O estudo ampara-se no paradigma sociocrítico, assume-se a natureza qualitativa, e estrutura-se no método investigação-ação, em que a partir de um problema em contexto real, propõe ação para mudança. Para a recolha de dados serão utilizados questionário e entrevistas, individuais e em grupo, com roteiro semiestruturado, para estudantes e professores participantes da Formação Profissional e, também, a empresários locais. Espera-se validar essa abordagem inclusiva de Qualificação Profissional e, disseminá-la na Rede Federal e Apaes, estabelecendo a parceria entre Escola Especial e Escola Profissional, contribuindo para a formação profissional da pessoa com deficiência intelectual e para sua inclusão socioprofissional.

Palavras-chave: Inclusão; Deficiência Intelectual; Formação Profissional.

⁴ Refere-se a um projeto de investigação de doutoramento em desenvolvimento no Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro, no Ramo Diversidade e Educação Especial.

1. INTRODUÇÃO/CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

Garantir o acesso, o respeito à diversidade, e o atendimento das Necessidades Educativas Específicas é o desafio contemporâneo das escolas e uma forma constante de enfrentamento da exclusão-segregação-integração de crianças, jovens e adultos, com ou sem deficiência. Apesar dos esforços internacionais que estão sendo enveredados nos últimos 30 anos, para incentivar sistemas educacionais mais inclusivos, não tem sido fácil “velejar”, devido a discrepância nos sistemas educacionais dos diversos países (Florian, 2019; Ainscow, 2020).

Em 2021, Glat & Estef observaram que estudantes com Deficiência Intelectual - DI no ensino regular, não estavam tendo experiências escolares satisfatórias, que garantiam participação, aprendizagem e inclusão social. A medida em que a Escola Regular não adapta ou flexibiliza currículos para atender as necessidades educativas específicas destes estudantes, eles são encaminhados para instituições especializadas, onde passam anos estudando e saem sem certificação de escolaridade. Há, ainda, um número significativo de estudantes com DI cuja trajetória educacional se restringe, exclusivamente, à escola ou a instituição especializada.

No Brasil, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – Apae desenvolve um trabalho importante com DIs no âmbito do acolhimento, socialização e construção de conhecimento, entretanto, uma das críticas a esta instituição é que, por não seguir as diretrizes curriculares e ter terminalidade indefinida, ela torna-se um fim em si. Historicamente, os seus estudantes não recebem certificação para avançar na trajetória escolar, no ensino profissional ou para o mercado de trabalho. Permanecem instituídos indefinidamente, sem perspectiva de futuro, apenas para ocupação do tempo livre e para não ficarem isolados do convívio social (Rodrigues & Passerino, 2018; Glat & Estef, 2021).

A educação e o trabalho são considerados importantes instrumentos de inclusão de pessoas com deficiência na sociedade, contudo, a população com DI enfrenta maiores dificuldades de inserção laboral e, um dos motivos, é o baixo nível de instrução (Carvalho & Fernandes, 2019; Azevedo et al., 2021). Rodrigues e Passerino (2018) apontam os cursos de Qualificação Profissional, como uma alternativa para a inclusão socioprofissional desta população.

Nesse contexto, implementar um curso de Qualificação Profissional, com abordagem inclusiva no Instituto Federal do Rio de Janeiro - IFRJ é o desafio proposto neste estudo. O

objetivo é fomentar a inclusão socioprofissional de estudantes com DI, por meio da sua participação em uma formação profissional em uma escola da Rede Federal, para além de fortalecer a parceria entre escola profissional - IFRJ e escola especial - Apae.

2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Embasados na baixa escolaridade e participação do DI no ensino profissional, o estudo posiciona-se no paradigma sociocrítico. Assume-se a natureza qualitativa e opta-se pelo método de investigação-ação (Thiollent, 1998; Michel, 2015 & Coutinho, 2016).

O estudo será realizado em uma escola da Apae e em um campus do IFRJ, de uma cidade localizada na Região do Médio Paraíba, no Estado do Rio de Janeiro. Já possui autorização do Conselho de Ética e Deontologia da Universidade de Aveiro e do Conselho de Ética em Pesquisa do IFRJ.

Através de uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, uma “sondagem” inicial será realizada por meio de um questionário, previamente validado e testado, com 60 estudantes da Apae, maiores de 16 anos, para se conhecer o interesse vocacional e as expectativas desses estudantes por formação profissional no IFRJ.

Em seguida, inicia-se a construção e implementação do curso de Qualificação Profissional, definido a partir das informações obtidas nos questionários e embasada no Guia de cursos de Formação Inicial e Continuada do Ministério da Educação (Brasil 2016). A turma será composta por 25 estudantes, sendo que 10 vagas serão reservadas à estudantes da Apae e 15 vagas disponíveis à ampla concorrência, preenchidas por meio de um sorteio público.

Simultaneamente a Qualificação Profissional, serão convidados para entrevista semiestruturada, com guião previamente validado, os 6 professores e os 15 estudantes da ampla concorrência, ligados ao curso. Pretende-se conhecer a percepção desses participantes sobre a experiência de inclusão vivenciada.

Também se utilizando de entrevista, pretende-se desvelar a concepção de 10 empresários locais, de área afim ao curso, sobre a contratação dos estudantes com DI após a qualificação.

Por fim, haverá um grupo focal para os 10 estudantes da reserva de vagas, para se conhecer, em profundidade, na sua perspectiva, quais os impactos gerados da sua participação nesta Qualificação Profissional, e os contributos para sua inclusão social-laboral e

interdependência, além de identificar as barreiras que foram percebidas durante a formação no IFRJ.

Cabe informar que a participação no estudo está condicionada a sua autorização prévia ou dos seus responsáveis, quando necessário, mediante assinatura do Registro de Consentimento Livre e Esclarecido e também dos Termos de Assentimento e de Autorização do Uso de Imagem e Voz, como preconiza a legislação (Brasil, 2016).

A análise e o tratamento dos dados se dará com base na análise de conteúdo (Bardin, 1977) utilizando software de análise qualitativa.

3. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nos Institutos Federais, a inclusão da pessoa com deficiência no ensino profissional integrado ao ensino médio, é permeada por barreiras desde o acesso à garantia de apoios para permanência e sucesso escolar (Oliveira, 2018; Dias & Mascarenhas, 2020). O desenvolvimento deste projeto piloto no IFRJ, se apresenta como uma provocação para que de fato, esta instituição, voltada para a ensino profissional no Brasil, cumpra, efetivamente, a sua missão.

A coleta de dados iniciou-se recentemente com a aplicação de questionário para estudantes da Apae. Os resultados, ainda incipientes, mostram unanimidade no desejo de participar da Qualificação Profissional no IFRJ. Dos entrevistados, até o momento, 55% apontam Operador de Supermercados como curso de maior interesse.

Estes dados preliminares, permitem afirmar o quão importante é ofertar também no IFRJ cursos de qualificação, cuja exigência de escolaridade, para alguns ofícios, é o primeiro ciclo do ensino fundamental incompleto, que podem atender a demanda por formação profissional destes estudantes da Escola Especial, considerando a baixa escolaridade desta população em questão.

Neste contexto, promover esta experiência para estudantes com DI, segregados em uma escola de Educação Especial, em uma escola regular de educação profissional pode resultar em possibilidades para sua inserção laboral e, também, contribuir para sua inclusão social, ampliando o círculo de apoio, de amigos e participação na comunidade.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que a maioria dos estudantes na Educação Especial são pessoas com DI, apresentam maior taxa de analfabetismo, menor participação no mercado de trabalho e

enfrentam restritas possibilidades de formação e atuação profissional, esta investigação-ação propõe agir para mudar a realidade local.

Validar esta abordagem de Qualificação Profissional no IFRJ e disseminá-la na Rede Federal e Apaes em todos o Brasil, será um contributo importante no processo constante de luta pela inclusão e garantia do direito à educação de qualidade para pessoas com DI, historicamente, submetidas às mais diversas formas de exclusão.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences, *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.172958>

Azevedo, M. M. de., Rossi, L., Fernandes, S. A. F. (2021). Trabalho e educação: Instrumentos de inclusão da pessoa com deficiência na sociedade. *Revista eletrônica pesquisaeduca*, 13 (29), 136-158. <https://periodicos.unisantos.br/pesquisaeduca/article>

Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.

Brasil. Resolução nº 510/2016 do Ministério da saúde. (2016). Diário Oficial da União. 24 mai. 2016. [Reso510.pdf \(saude.gov.br\)](https://saude.gov.br/Reso510.pdf)

Brasil. (2016). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Guia Pronatec de Cursos FIC. <http://pronatec.mec.gov.br/index.php>

Coutinho, C. P. (2016). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais: Teoria e prática*. (2nd ed.). Almedina.

Carvalho, A. C. de., & Fernandes, E. M. (2019). As políticas públicas brasileiras, voltadas para as pessoas com deficiência e a transição escola-trabalho. In D. Machado & J. Cazini (Eds.), Inclusão e educação (pp. 81-86). Atena. <https://doi.org/10.22533/at.ed.2921915018>

Dias, K. A., & Mascarenhas, E. F. (2020). O estado da arte sobre a inclusão nos institutos federais: dialogando sobre ações inclusivas na rede. *Brazilian Journal of Development*, 6(6),39618-39632. <https://doi.org/10.34117/bjdv6n6-488>

Florian, L. (2019). On the necessary co-existence of special and inclusive education.

International journal of inclusive education, 23 (7-8), 691-704,
<https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622801>

Glat, R., & Estef, S. (2021). Experiências e vivências de escolarização de alunos com deficiência intelectual. *Revista brasileira de educação especial* 27, 157-170.
<https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0184>

Michel, M. H. (2015). *Metodologia e Pesquisa Científica em Ciências Sociais*. (3 ed.). Atlas.

Oliveira, J. A. M. de. (2018). *Formação profissional da pessoa com deficiência: Uma experiência da Escola Técnica Federal de Sergipe/Centro Federal de Educação Tecnológica de Sergipe (2001-2007)*. [Master's thesis, Universidade Federal de Sergipe]. Repositório Institucional da Universidade Federal de Sergipe.
<https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/11529>

Rodrigues, G. F., & Passerino, L. M. (2018). A formação profissisonal de pessoas com deficiência e suas repercussões na formação dos professores. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 24(3), 407-426. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000300007>

Thiollent, M. (1998). *Metodologia da Pesquisa-Ação*. (8 ed.). Editora Cortez.

Inclusão: como aprender com métodos ativos no 1.º CEB?⁵

Margarida Belchior, CeIED – Universidade Lusófona, Portugal

Luzia Lima-Rodrigues, ESE-IP Setúbal; CeIED – Universidade Lusófona, Portugal

RESUMO

Neste artigo pretende-se mostrar como os métodos ativos de aprendizagem podem ser promotores de inclusão educativa, numa tradição da educação para todos e adotando uma pedagogia participativa, democrática e interativa – todos aprendem e crescem como seres humanos, de acordo com as suas potencialidades. Trata-se de um estudo de tipo etnográfico, em que se utilizou a metodologia da investigação ação participada, em turmas de uma escola pública regular do 1.º CEB, em Portugal.

Palavras-chave: Inclusão educativa; Métodos ativos de aprendizagem; Investigação ação participada.

1. INTRODUÇÃO/CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

A Inclusão, na perspetiva da Educação para Todos e da Declaração Universal dos Direitos Humanos, é uma abordagem que se dirige a todos os seres humanos, de todas as faixas etárias, de todas as nacionalidades, de todas crenças (religiosas ou outras), etnias ou géneros, atravessando assim toda a educação, desde a Educação Infantil até à Educação ao Longo da Vida. Todos têm o direito de aprender, de participar no seu processo de aprendizagem e de ter sucesso, realizando-se enquanto seres humanos, quer a nível individual, quer a nível comunitário (UNESCO, 2019)

Apresenta-se aqui uma pequena pesquisa sobre como a utilização de métodos ativos de aprendizagem, inspirados no Sociodrama (Moreno, 1934), em turmas do 1.º CEB (6 anos aos 9 anos), contribuíram para promover um clima inclusivo e interativo de aprendizagem. Usar o corpo para se exprimir, movimentando-se no espaço, desempenhando diferentes papéis, reconstituindo situações variadas, que poderiam variar desde o “fazer de conta que ...”, à reposição de situação passadas de modo a contribuir para a resolução de conflitos emergente, passando pela expressão de sentimentos e de emoções, à dramatização de situações relativas a conteúdos curriculares, todas são possibilidade que potenciam o desenvolvimento da

⁵ Esta comunicação tem por base um artigo escrito em inglês para o livro “Sociodrama: the Art and Science of Social Change” (Galgócsi et al., 2021), embora sob uma outra perspetiva.

criatividade e da espontaneidade e favorecem um maior envolvimento das crianças nas situações de aprendizagem, numa perspetiva da inclusão educativa que acima mencionamos. Assim, contribuímos para alcançar resultados mais positivos, em que se contemplam as diversas dimensões do ser humano como um todo integrado: a dimensão social, relacional e emocional, cognitiva e artística, sem esquecer a dimensão física bio-fisiológica (Belchior, 2021; Giacomucci, 2021; Lima-Rodrigues, 2021)

Esta pesquisa foi realizada num contexto pedagógico participativo, democrático e inclusivo, o do modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna, no qual as aprendizagens se realizam de forma interativa entre adultos e crianças, mas também entre as crianças entre si. Os alunos deixam de ser apenas reprodutores de saberes previamente existentes, mas passam também a ser produtores de saberes que eles próprios vão construindo, na interação com os outros, apoiando-se em todos os recursos mediadores e expressivos de que dispõem, incluindo o próprio corpo.

Temos da aprendizagem uma perspetiva social e participada, baseada em Lave & Wenger (1998), pois aprende-se ao participar as atividades de uma comunidade de prática, dialogando com os outros, aqueles que são diferentes, transformando as diferenças num enriquecedor recurso para a aprendizagem.

2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Como professora e investigadora, fomos recolhendo e registando os dados por observação participante, algumas vezes recorrendo a fotografias, a vídeos e a produções dos alunos, disponibilizando-os nos blogues das turmas. Esta breve investigação tem características etnográficas e de investigação ação participada (Belchior, 2013; Freire, 2003). Os métodos ativos de aprendizagem foram utilizados em situações muito diversas e para promover aprendizagens em áreas curriculares tão diversas como o Português, Estudo do Meio, Matemática, Educação para a Cidadania e também nas Expressões Artísticas.

3. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Escolhi dois exemplos que, pela sua originalidade e riqueza, mostram bem o tipo de situações que ocorreram, sempre situações muito apreciadas por todos e que tornaram o trabalho de aprendizagem mais envolvente e dinâmico.

O primeiro aconteceu numa turma do 1.º ano de escolaridade (5/6 anos). Realizamos a alfabetização de forma funcional, interativa, ou seja, baseada na comunicação. A par das

diversas atividades, é necessário ir realizando alguma sistematização fonológica. Começamos habitualmente pelas vogais, utilizando o material mais familiar e conhecido, neste caso os nomes dos alunos. Aproveitei a ideia da sociometria – uma técnica sociodramática em que se utiliza um critério para formar grupos – os alunos tinham que se levantar dos lugares para satisfazer esse efeito. “Quais os nomes que tinham a letra “A/a”?”, por exemplo. Num canto da sala forma-se um grupo dos alunos cujos nomes continham essa letra. Cada um tinha uma tira com o seu nome à frente. Todos podíamos ver se alguém se tinha enganado. Era como um jogo. Depois passávamos a uma outra letra e repetia-se o processo. Aproveitávamos também para fazer contagens e escrever alguns nomes que ia organizando no quadro.

Os alunos já não me deixavam esquecer a realização deste tipo de jogo, sempre que surgia uma nova “letra”. Aprenderam muito bem a dirigir-lo eles próprios e a verificar se tinha, ou não, havido algum engano. As letras, os nomes, estavam a ganhar outro significado, estavam a deixar de ser entidades abstratas: faziam parte dos nomes deles, podíamos jogar com elas.⁶

Este é o segundo exemplo: estudávamos o corpo humano, um dos temas do currículo que mais curiosidade desperta nestas idades.

Enquanto conversávamos sobre as imagens que lhes mostrava dos sistemas respiratório e circulatório, ocorreu-me que poderíamos realizar uma dramatização. O espaço sala de aula poderia ser um corpo humano com pulmões, coração, boca, nariz e as restantes partes do corpo. Cada uma das partes do corpo era formada por duas ou três crianças colocadas num espaço específico. Um grupo de crianças tornou-se o ar, com suas moléculas de oxigênio, entrando pelo nariz e a boca (a porta da sala) e circulando no espaço até chegar aos pulmões. Aí as moléculas de oxigênio entravam no sangue, e o resto do ar saía do corpo transportando consigo as moléculas de dióxido de carbono (outro grupo de crianças). Isto mostrava claramente, em ação, a troca que acontece nos pulmões. O sangue (um grupo diferente) recolhia as moléculas de oxigênio nos pulmões, passava pelo coração e levava-as a todas as partes do corpo, até às células (os restantes espaços da sala de aula). O sangue regressava depois das células do corpo, carregando as moléculas de dióxido de carbono, passava pelo coração, sendo então bombeado de volta aos pulmões e recomeçar todo o ciclo.

⁶ Aqui fica o link para o blogue, onde se vê como um aluno, em casa, registou numa folha, o que tínhamos feito na sala de aula:

<https://guardioesdoambiente1d.blogspot.com/2016/10/as-vogais-e-os-nossos-nomes.html>

Antes que pudéssemos começar a dramatização, tivemos primeiro de definir os papéis, os espaços, o que fazer em cada lugar. Foi uma fase muito importante, com muita discussão sobre os papéis e sobre as funções de cada um. Demorou algum tempo para que pudéssemos alcançar um resultado satisfatório, mas penso que foi uma parte essencial para a compreensão das crianças sobre o que estava a acontecer e o que estávamos a fazer. Terminada a preparação, dramatizámos e repetimos o ciclo da ação várias vezes, trocando de papéis e para dar a todos a oportunidade de participarem.

As crianças já estavam acostumadas a usar métodos ativos e a fazer dramatizações, mas esta foi a primeira vez que conseguimos mostrar externamente o que se passa dentro do corpo (Belchior, 2021).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como resultados desta pesquisa considera-se que, através das atividades desenvolvidas, enquadradas pelo modelo pedagógico adotado, bem como pelo clima inclusivo e equitativo criado, se foi construindo uma comunidade cultural inclusiva e de aprendizagem, em que cada membro tinha o seu lugar e o seu papel, em que as diferenças foram potenciadas, contribuindo para o desenvolvimento e as aprendizagens de todos, como um coletivo, e para o desenvolvimento das aprendizagens de cada um dos. As aprendizagens realizadas, sejam elas de que tipo forem, são mais dinâmicas e profundas se realizadas com o que cada um é e com tudo o que tem ao seu alcance, começando pelo respetivo corpo e as potencialidades deste.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Belchior, M. (2013). Aprender, tecnologías y educación para la paz: un proyecto de educación para el desarrollo. *HTTP - Educación y Comunicación*, 7, 53–66. https://www.academia.edu/5116761/Aprender_tecnologias_y_educacion_para_la_paz_un_proyecto_de_educacion_para_el_desarrollo

Belchior, M. (2021). Becoming a Sociodramatist: Sociodrama in Education. In D. Adderley, M. Belchior, A. Blaskó, K. Galkocsi, M. Maciel, M. Westberg, & M. Werner (Eds.), *Sociodrama - The Art and Science of Social Change*. L'Harmattan, 266-286

Freire, P. (2003). *Pedagogia da Esperança*. Paz & Terra.

Giacomucci, S. (2021). *Social Work, Sociometry, and Psychodrama, Experiential Approaches*

for Group Therapists, Community Leaders, and Social Workers.
<https://doi.org/10.1007/978-981-33-6342-7>

Lima-Rodrigues, L. (2021). Sociodrama and Action-Based Learning in Teacher Training: Some challenges to “provoke” inclusion. In D. Adderley, M. Belchior, A. Blaskó, K. Galkocsi, M. Maciel, M. Westberg, & M. Werner (Eds.), *Sociodrama: the art and Science of change* (pp. 287–301). L’Harmattan.
<http://sociodramanetwork.com/sociodrama-theory-and-methods/>

Moreno, J. L. (1934). *Who shall survive?* (F. Books, Ed.). <https://reflexus.org/wp-content/uploads/whoshallsurvive.pdf>

UNESCO. (2019). *Manual para garantir inclusão e equidade na educação* (UNESCO, Ed.). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370508>

Perfil de competências do docente de educação especial: contributos para a construção de uma identidade profissional.

Isabel Cristina Neves Borges, Escola Superior de Educação de Coimbra, Portugal

David Rodrigues, Universidade de Lisboa, Portugal

RESUMO

O perfil de competências do Docente de Educação Especial (DEE) encontra-se regulado no Despacho Conjunto n.º 198/99, de 15 de fevereiro. Este despacho foi elaborado num contexto claramente distinto daquele que se vive atualmente. Na verdade, os desafios da educação inclusiva remetem para a necessidade de discussão e reflexão sobre o perfil de competências destes profissionais na atualidade, na medida em que apontam para novos âmbitos de intervenção e sugerem a emergência de novas competências/funções. Neste sentido, este estudo tem como objetivos: a) identificar domínios do perfil do DEE, tendo como enquadramento as práticas que regulam a sua atividade docente; b) registar qual o posicionamento crítico que estes profissionais têm face à sua profissão; c) refletir sobre os contributos de alguns referenciais recentes para a redefinição do Perfil do DEE. Neste sentido, foi feita uma revisão da bibliografia sobre referenciais atuais que poderão contribuir como indicadores para a redefinição das competências do DEE, além da aplicação de um questionário sobre o perfil do DEE, elaborado pelo Núcleo de Investigação da Pró-Inclusão.

Os resultados indicam que os DEE se reveem na maioria das competências previstas no perfil definido no Despacho conjunto n.º 198/99, mas identificam constrangimentos para o exercício dessas competências. São evidenciados indicadores quanto à necessidade de mudanças/reestruturação de diversas dimensões, tais como: flexibilidade na distribuição de serviço, definição/clarificação de tempo letivo/não letivo, formação para toda a comunidade educativa e recursos de vária ordem. Mudar mentalidades e atitudes é um dos fatores mais relevantes para uma escola mais inclusiva e equitativa.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Perfil de Competências do Docente de Educação Especial; Decreto-Lei 198/99 de 15 de fevereiro

1. INTRODUÇÃO/CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

As competências do Docente de Educação Especial assumem-se como uma área que merece aprofundada reflexão, na atualidade. As recentes alterações ao nível legislativo remetem para uma mudança de paradigma onde se prevê que a inclusão deve assumir de forma efetiva o espaço até agora dominado pela integração (muito focada apenas nos alunos portadores de uma condição de deficiência e não em todos os que possam, em algum momento, experienciar necessidades educativas). Este movimento traz consigo muitos desafios, nomeadamente no que se refere ao papel do Docente de Educação Especial (DEE), na especificidade das suas funções e competências, sendo o referencial para tal perfil o Despacho Conjunto nº 198/99, de 15 de fevereiro. Recentemente, a direção da Associação Nacional de Docentes de Educação Especial (ANDEE) tomou posição⁷ sobre a importância da clarificação e reflexão sobre o perfil do DEE (ANDEE, 2018). Para uma melhor compreensão do enquadramento do perfil do DEE ao longo das últimas décadas, importa integrar os contributos da legislação. Partindo da Lei de Bases do Sistema Educativo, passando pelos decretos mais específicos referentes à integração de alunos com deficiência nas escolas públicas e respetivos apoios (Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de Agosto do Ministério da Educação, bem como o Decreto-Lei regulador da Educação Especial (Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de janeiro do Ministério da Educação, até ao atual diploma referente à Educação Inclusiva (Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho da Presidência do Conselho de Ministros), pretendeu-se uma melhor compreensão de todo este percurso. Foi dada especial atenção aos conteúdos do Despacho Conjunto nº 198/99, de 15 de fevereiro do Ministério da Educação e Inovação, por ser o que maior contributo dá sobre as competências do DEE.

2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

No estudo participaram 166 docentes, de todo o país, que responderam ao questionário sobre o “Perfil de Competências do Docente de Educação Especial”, elaborado pelo Núcleo de Investigação da Associação Nacional de Docentes de Educação Especial (NI_ANDEE). O questionário tem como título “Perfil de Competências do Docente de Educação Especial”⁸ e é

⁷ <http://inclusaoaquilino.blogspot.com/2018/02/perfil-profissional-do-professor-de.html> (consultado pela última vez a 12 de janeiro de 2020).

⁸ <https://proandee.weebly.com/nucleoinvestigacaoproinclusao.html> (consultado em 12 de março de 2020)

estruturado em 5 domínios aglutinadores [Identificação; Caracterização da situação presente de trabalho; Modelo que considera mais útil para a sua intervenção na escola; Designação dos Docentes de Educação Especial; Inclusão na Escola].

3. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Em relação à identificação das competências/funções, obtidas com base nas respostas dos DEE que participaram no estudo, e que foram enquadradas no perfil do DEE (Despacho Conjunto nº 198/99, de 15 de fevereiro), podemos considerar que ao nível das **Competências de Análise Crítica**, os DEE:

- » Reconhecem a importância de dominar conhecimentos e capacidade de intervenção em domínios específicos;
- » Reconhecem a importância do seu papel na tomada de decisões, de forma sustentada, nas estruturas de decisão dos Contextos Educativos onde exercem funções; papel do DEE nas práticas de inclusão na comunidade educativa;
- » Reforçam a necessidade de a sua “voz”, enquanto DEE, ser ouvida e tida em consideração em diversas estruturas; papel importante na implementação de adequadas metodologias/estratégias no processo ensino – aprendizagem.

No que se refere às **Competências de Intervenção** podemos concluir que os DEE:

- » Manifestam que a sua intervenção deve ser orientada para o apoio direto e individualizado ao aluno com necessidades específicas;
- » Identificam-se como promotores, junto de outros docentes, de estratégias e técnicas que respondam à diversidade pedagógica;
- » Destacam a necessidade de um currículo flexível e com maior oferta em dimensões práticas como resposta à diversidade de perfis de alunos;
- » Reforçam a importância da articulação entre docentes na planificação e implementação de respostas diferenciadas;
- » Valorizam a necessidade de articulação entre ciclos com preparação mais ajustada/adequada de transições;
- » Reconhecem a importância de conhecerem a legislação em vigor;
- » Identificam a necessidade de maior clarificação em determinados aspetos (operacionalização): tempo de permanência dos Docentes em CAA (ex. resposta às anteriores

situações que integravam Unidades = maior desgaste); distribuição de serviço/critérios mais claros;

» Reconhecem a importância do trabalho com a família; necessidade de mais tempo atribuído ao DEE para essa articulação; importância da capacitação/formação dirigida às famílias;

Considerando, agora, as **Competências da formação, da supervisão e de avaliação** verificamos que os DEE:

» Reforçam a importância do trabalho de coadjuvação aos docentes de ensino regular com vista à promoção de respostas de diferenciação pedagógica; articulação consistente, organizada, planificada e sistemática dos momentos de articulação/coadjuvação, sustentadas numa efetiva intencionalidade de resposta às necessidades de Todos;

» Salientam o papel vital que assumem na sensibilização/capacitação/colaboração junto de toda a comunidade educativa;

» Destacam a importância do trabalho colaborativo e efetiva articulação com as famílias e outros técnicos /intervenientes que acompanhem o/s aluno/s;

» Reconhecem a pertinência da participação e envolvimento de todas as comunidades educativas no mesmo percurso/intenções.

Por fim, quanto às Competências **de consultoria** evidencia-se que:

» Identificam o papel relevante do DEE no aconselhamento e apoio às estruturas educativas intermédias/órgãos da Direção/Coordenação da EMAEI com vista a respostas de flexibilidade curricular e práticas mais inclusivas;

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados indicam que os DEE se reveem na maioria das competências previstas no perfil definido no Despacho conjunto nº 198/99, mas identificam constrangimentos para o exercício dessas competências. São evidenciados indicadores quanto à necessidade de mudanças/reestruturação de diversas dimensões, tais como: flexibilidade na distribuição de serviço, definição/clarificação de tempo letivo/não letivo, formação para toda a comunidade educativa e recursos de vária ordem. Mudar mentalidades e atitudes é um dos fatores mais relevantes para uma escola mais inclusiva e equitativa.

Em síntese, consideramos que o Perfil de Competências do DEE (Despacho Conjunto nº 198/99), apesar dos 20 anos de vigência, continua a integrar domínios significativos e

relevantes que deverão, no entanto, ser reformulados e clarificados à luz da legislação atual e revisto com base nos contributos de quem vivencia este papel.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho da Presidência do Conselho de Ministros, Pub. L. No. Diário da República, 1.^a série-N.º 129, 2918 (2018). Ministério da Educação.
<https://doi.org/10.1046/j.1365-201x.1999.00592.x>

Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro do Ministério da Educação, Pub. L. No. Diário da República: 1.^a série, n.º 4, 154 (2008). Retrieved from
<http://dre.pt/pdf1s/2008/01/00400/0015400164.pdf>

Decreto-Lei n.º 319/91 de 23 de Agosto do Ministério da Educação, Pub. L. No. Diário da República: 1 Série-A, n.º 193, 4389 (1991). Ministério da Educação.

Despacho-Conjunto n.º 198/99, de 15 de fevereiro do Ministério da Educação e Inovação, Pub. L. No. Diário da República: II Série, n.º 52, 3136 (1999).

Lei n.º 115/97 de 19 de Setembro (alteração à Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo - 2.^a Versão) da Assembleia da República, Pub. L. No. DIÁRIO DA REPÚBLICA:1 SÉRIE-A, N.º 217, 5082 (1997).

Lei n.º 46 de 14 de Outubro de 1986 - Lei de Bases do Sistema Educativo (1.^a Versão) da Assembleia da República, Pub. L. No. DIÁRIO DA REPÚBLICA:I SÉRIE, n.º 237, 3067 (1986). Retrieved from
<https://dre.pt/application/dir/pdf1sdip/1986/10/23700/30673081.pdf>

Lei n.º 85/2009 de 27 de Agosto (alteração à lei n.º 49/2005 - Lei de Bases do Sistema Educativo - 4.^a Versão) da Assembleia da República, Pub. L. No. Diário da República:1.^a série, n.º 166, 5635 (2009).

Conhecimentos e crenças sobre PHDA de pais, professores e profissionais de uma equipa de atendimento especializado no Brasil

Ivaneide A. Braga, FCS - Universidade Fernando Pessoa, Portugal

Fátima Maia, FP-I3ID/FP-BHS - Escola Superior de Saúde Fernando Pessoa, Portugal

Joana Rocha, CINTESIS.UA - Universidade de Aveiro, Portugal

RESUMO

Este estudo teve como objetivo apresentar os conhecimentos/crenças sobre PHDA na perceção de Pais, Professores e Profissionais de uma Equipa de Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Brasil. O estudo possuiu uma abordagem descritiva, transversal e correlacional com a integração de dados de carácter quantitativo, e a recolha de dados foi realizada mediante a aplicação de KADDS (PB) a cada grupo de 36 pais, 36 professores e 18 profissionais da Equipa de AEE. O tratamento de dados baseou-se em estatística descritiva e inferencial (SPSS® for Windows, versão 28.0), com nível de significância estatística mínimo adotado de 0.05 ($p < 0,05$), tendo-se salvaguardado todas as questões éticas. Os resultados mostraram níveis variáveis de conhecimento e crenças sobre PHDA, necessidade de formação e capacitação visando aumentar o conhecimento sobre PHDA, bem como o reconhecimento, por parte de todos os grupos de participantes, da importância de uma intervenção combinada como forma de melhorar a qualidade do apoio prestado.

Palavras-chave: PHDA, Conhecimentos/crenças, Pais, Professores, Equipa de AEE.

1. INTRODUÇÃO/CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

A PHDA é uma perturbação do neurodesenvolvimento muito comum na infância, afetando aproximadamente 3 a 7% das crianças em fase escolar. É uma perturbação de difícil caracterização, pois seus sintomas não estão presentes em todos os momentos e seu diagnóstico final advém do grau de confiança dos relatos de pais e professores, bem como, do conhecimento e experiência de médicos e psicólogos ao interpretar e avaliar os relatos e a história do paciente (Gomes *et al.* 2007). Dessa forma a atenção bem-sucedida aos pacientes com PHDA depende da compreensão da perturbação, das formas de intervenção e dos apoios dos que os cercam.

A PHDA requer uma abordagem multiprofissional englobando intervenções, tanto medicamentosas quanto psicoterapêutica, que envolvem a participação de múltiplos agentes sociais como pais, professores, profissionais especializados, além da própria criança. O conhecimento dos diversos agentes sociais sobre PHDA é um fator de extrema importância na intervenção (Ferrin et al., 2012; Redmond, 2016; Dodangi et al., 2017).

2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

O estudo é descritivo, transversal e correlacional, com a integração de dados de caráter quantitativo, e teve como objetivo identificar as crenças e conhecimentos sobre a PHDA de pais, professores e profissionais de uma equipa multiprofissional de AEE. A amostra foi composta por 36 pais, 36 professores e 18 profissionais de um Centro de AEE no Brasil. Os participantes preencheram o *Knowledge of Attention Deficit Disorder Scale* (KADDS), tendo sido o mesmo traduzido e adaptado para o Português do Brasil pelas autoras do estudo ($\alpha=0.80$). O KADDS (Sciutto & Feldhamer, 2005) é composto por três subescalas: 1- Características Associadas (CA); 2- Sintomas e Diagnóstico (SD); 3- Tratamento (TR). A análise de dados foi realizada com recurso à estatística descritiva e correlacional, avaliando as medidas de tendência central e análise de dispersão. Para as comparações entre os grupos, utilizou-se o teste não paramétrico de *Kruskal-Wallis* e para as correlações utilizou-se o coeficiente de correlação de *Spearman*. O grau de confiança aplicado em todos os testes foi de 95%, exceto quando devidamente informados, sendo o nível de significância estatística mínimo adotado de 0.05 ($p<0,05$). Todas as questões éticas foram salvaguardadas.

3. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

De um modo geral, foi possível constatar que os profissionais especializados integrantes da equipa multiprofissional, foram os que demonstraram maior conhecimento sobre PHDA e os demais participantes apresentaram conhecimentos medianos. Os resultados por subescalas encontram-se descritos na Tabela 1.

Tabela 1.

Conhecimentos de pais, Professores e Equipa de AEE sobre PHDA por Subescalas e por Grupo de Participantes.

Grupos de Participantes	Escala Geral	Subescala 1 (Características Associadas- CA)	Subescala 2 (Sintomas e Diagnósticos - SD)	Subescala 3 (Tratamento - TR)
	M ; DP	M ; DP	M ; DP	M ; DP
Pais	53,71 ; 6,88	50,50 ; 8,488	51,66 ; 11,83	58,92 ; 15,68
Equipa de AEE	71,98 ; 20,56	64,44 ; 25,15	81,66 ; 14,65	69,84 ; 25,87
Professores	55,04 ; 15,18	44,07 ; 18,73	73,05 ; 16,53	48,01 ; 22,62
Amostra geral	60,24; 14,79	47,30; 17,31	67,46 ; 17,66	53,11 ; 22,80

M = Média; DP = Desvio Padrão

Na comparação entre os grupos verificaram-se diferenças estatisticamente significativas: na subescala CA – os professores apresentaram menores pontuações do que a equipa multiprofissional [$\chi^2(3) = 23,620$; $p < 0,001$]; na subescala SD - os pais apresentaram menores valores do que os professores e profissionais [$\chi^2(3) = 46,276$; $p < 0,001$]; na subescala (TR) – os professores apresentaram menores valores do que a equipa multiprofissional. [$\chi^2(3) = 16,815$; $p < 0,001$]. Não foram encontradas correlações significativas com as variáveis "idade, género, tempo de experiência e escolaridade" dos diferentes grupos em estudo.

Os principais achados do presente estudo foram:

Os maiores equívocos encontrados estavam relacionados com a subescala características associadas (Moldavsky & Sayal, 2013);

O nível de conhecimento ainda não é satisfatório para se fazer uma intervenção efetiva com crianças com PHDA, sendo que muitos equívocos ainda persistem (Alkahtani, 2013; Anderson, Watt & Shanley, 2014; Sciutto et al., 2016; Dodangi et al. 2017);

Os profissionais da equipa multiprofissional foram os que se mostraram mais capazes de atuar com crianças com PHDA (Dodangi et al., 2017; Dilaimi, 2013; Moldavsky & Sayal, 2013).

Os grupos de participantes demonstraram ter conhecimento da necessidade de intervenções terapêuticas para além da intervenção medicamentosa, reconhecendo também a necessidade de formação/treino para melhor lidar com as crianças com PHDA (Moldavsky & Sayal, 2013; Alvarez, 2014; Bento et al. 2019; Duarte et al. 2021; Costa et al. 2022).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo, ao apresentar a percepção dos diversos grupos de participantes, constitui-se como um contributo para a maior compreensão de como a PHDA é entendida, fomentando a reflexão sobre estratégias que possam ser implementadas para melhorar o apoio fornecido dentro deste âmbito. Os resultados apontam para a necessidade de aumentar o conhecimento sobre PHDA entre os vários atores envolvidos, bem como a necessidade de capacitação e formação dos vários intervenientes. Foi destacado o reconhecimento da importância de uma intervenção combinada com crianças com PHDA, que envolva uma atuação colaborativa entre todos, potencializando os resultados do apoio prestado.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alkahtani, K. D. F. (2013). Teachers' Knowledge and Misconceptions of Attention Deficit/Hyperactivity Disorder. *Psychology*, 04(12), 963–969. <https://doi.org/10.4236/psych.2013.412139>.
- Alvarez, A. R. C. M. (2014) Conhecimento, atitudes e crenças dos professores sobre a Perturbação de Hiperatividade com Défice de Atenção (PHDA). Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa.
- Anderson, D. L., Watt, S. E., & Shanley, D. C. (2014). A Multi-Dimensional Model of the Origins of Attitude Certainty: Teachers' Attitudes Toward Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Social Psychology of Education*, 17(1), 19–50. <https://doi.org/10.1007/s11218-013-9235-5>
- Bento, L. A., Ferreira, M. A., Santos, S. E. L., Manganotti, S. A. (2019). Crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH: Comparação do Desempenho Escolar dos Alunos Tratados e Não Tratados com Metilfenidato. *Rev. UNINGÁ, Maringá*, v. 56, n. 2, p. 151-159, abr./jun. 2019 ISSN 2318-0579.
- Costa, G. S., Porto, R. M. (2022). Tratamento Medicamentoso do Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade na Infância: Uma Revisão Integrativa Contemporânea – *Revista de Ética e Filosofia Política*, v. 2, n. 2, mar./abr. 2022. ISSN 2447-0961.
- Dilaimi, A. (2013). New Zealand Primary School Teachers' Knowledge and Perceptions of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD). Master in Educational Psychology at

Massey University, Albany, New Zealand.

- Dodangi, N., Vameghi, R., & Habibi, N. (2017). Evaluation of Knowledge and Attitude of Parents of Attention Deficit/Hyperactivity Disorder Children Towards Attention Deficit/Hyperactivity Disorder in Clinical Samples. *Iranian Journal of Psychiatry*, 12(1), 42–48.
- Duarte, T. B., Borges, V. N., Padovani, R. M. C., Rocha, T. C. C., Ferreira, L. T. V., Kalil, J. H. (2021). TDAH: Atualização dos Estudos que trazem Diagnóstico e Terapêutica baseado em Evidências. *Brazilian Journal of Surgery and Clinical Research – BJSCR* Vol.35,n.2, pp.66-72 (Jun - Ago).
- Ferrin, M., Ruiz-Veguilla, M., Blanc-Betes, M., Abd, S. E., Lax-Pericall, T., Sinclair, M., & Taylor, E. (2012). Evaluation of Attitudes towards Treatment in Adolescents with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). *European Child and Adolescent Psychiatry*, 21(7), 387–401. <https://doi.org/10.1007/s00787-012-0277-6>.
- Gomes, M., Palmin, A., Barbirato, F., Rohde, L. A., Mattos, P. (2007) Conhecimento sobre o transtorno do déficit de atenção/hiperatividade no Brasil. *J Bras Psiquiatr*, 56(2): 94-101, 2007.
- Moldavsky, M., & Sayal, K. (2013). Knowledge and Attitudes About Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD) and Its Treatment: The Views of Children, Adolescents, Parents, Teachers and Healthcare Professionals. *Current Psychiatry Reports*, 15(8). <https://doi.org/10.1007/s11920-013-0377-0>.
- Redmond, S. M. (2016). Language Impairment in the Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder Context. In *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* (Vol. 59, Issue 1, Pp. 133–142). American Speech-Language-Hearing Association. https://doi.org/10.1044/2015_jslhr-l-15-0038.
- Sciutto, M. J., Terjesen, M. D., Kučerová, A., Michalová, Z., Schmiedeler, S., Antonopoulou, K., Shaker, N. Z., Lee, J.-y., Alkahtani, K., Drake, B., & Rossouw, J. (2016). Cross-national comparisons of teachers' knowledge and misconceptions of ADHD. *International Perspectives in Psychology: Research, Practice, Consultation*, 5(1), 34–50. <https://doi.org/10.1037/ipp0000045>.

Avaliação dos perfis comportamentais, funcionamento executivo e empatia na perturbação do espectro do autismo e suas correlações: Orientações para a intervenção

Evelina Brígido, Faculdade de Motricidade Humana, Portugal

Ana Rodrigues, Faculdade de Motricidade Humana, Portugal

Sofia Santos, UIDEF-Instituto da Educação, Faculdade de Motricidade Humana, Portugal

RESUMO

A Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) caracteriza-se por défices que, eventualmente, poderão ser explicados por alterações nas funções executivas (FE) e empatia. As mudanças recentes na conceptualização da PEA sugerem a necessidade de instrumentos que inventariem os comportamentos mais comuns. Este estudo, numa primeira fase, teve como objetivo o desenvolvimento e validação do Questionário dos Comportamentos Típicos da Perturbação do Espectro do Autismo (QCT-PEA) para, posteriormente, estudar as relações entre estes e as FE e empatia. O QCT-PEA, o Inventário Comportamental de Avaliação das Funções Executivas – Pais e a Escala de Avaliação da Empatia foram aplicados a 75 crianças com PEA (9.67 ± 1.29). A validade de conteúdo foi comprovada ($IVC > .95$) e pela proporção de acordo ($.82 > k < 1$) entre os 10 peritos selecionados e os domínios apresentaram valores que atestam a consistência interna ($\alpha > .88$), com correlações fracas a fortes ($.26 > \rho < .92$). As correlações positivas foram encontradas entre a sintomatologia da PEA e FE, nomeadamente na regulação comportamental e metacognição. Não se verificaram correlações entre comportamentos típicos da PEA e empatia, exceção com alguns comportamentos específicos. A empatia cognitiva parece estar associada à regulação comportamental. O QCT-PEA poderá ser um instrumento importante na descrição do perfil comportamental da PEA. A avaliação e intervenção deverão abranger não só os comportamentos típicos da PEA, mas também os processos neurocognitivos subjacentes como as FE e a empatia. Os dados deste estudo poderão constituir uma boa base para a intervenção terapêutica e para a determinação estratégias educativas ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54/2018 da Educação Inclusiva.

Palavras-chave: Perturbação do Espectro do Autismo; Perfis comportamentais; Funções executivas; Empatia; Educação Inclusiva

1. INTRODUÇÃO

A Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) caracteriza-se por défices na comunicação social e interação social (CSIS) e presença de padrões repetitivos e restritos do comportamento, interesses e atividades (PRRCIA) (American Psychiatric Association [APA], 2013), eventualmente explicados por alterações nas funções executivas (FE) e empatia. Apesar de se considerar que as FE explicavam apenas os comportamentos restritos e repetitivos (Boyd et al., 2009), evidências mais recentes apontam a sua influência na CSIS (Chouinard et al., 2019). Além disso, indivíduos com PEA apresentam défices na componente cognitiva e afetiva da empatia, outros apenas na empatia cognitiva, sendo os défices na empatia afetiva ou emocional mais inconsistentes (Grove et al., 2014).

As mudanças recentes na conceptualização da PEA exigem instrumentos que inventariem os comportamentos mais comuns, pelo que esta investigação objetivou 1) a validação do Questionário dos Comportamentos Típicos da Perturbação do Espectro do Autismo (QCT-PEA) para 2) estudar as relações entre comportamentos típicos PEA, FE e empatia para estabelecer orientações de intervenção.

2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

O QCT-PEA foi validado em termos de conteúdo por 10 peritos selecionados pela sua experiência profissional e/ou metodológica (Brígido et al., 2021). O QCT-PEA, o Inventário Comportamental de Avaliação das Funções Executivas Pais e a Escala de Avaliação da Empatia foram aplicados a 75 crianças com PEA (9.67 ± 1.29), 10 do género feminino e 65 do género masculino, no ensino regular (Brígido et al., 2022).

3. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os índices da **validade de conteúdo** ($IVC > .90$), apontam todos os itens como relevantes/muito relevantes, corroborados pelos IVC-AU e IVC-M. O acordo entre peritos foi substancial ($> .95$). O kappa de Cohen ($.82 > k < 1$) mostra excelente concordância entre peritos. A validade de conteúdo do questionário ficou confirmada (Brígido et al., 2021). A **fiabilidade** (consistência interna) dos dois domínios e sete subdomínios, obteve valores superiores a .80, à exceção dos itens *Movimentos motores, uso de objetos, fala estereotipados ou repetitivos* ($\alpha = .56$) e *Insistência na monotonia, adesão inflexível a rotinas ou padrões ritualizados de comportamento* ($\alpha = .74$). Existe uma correlação muito forte entre os domínios dos PRRCIA e

Comportamentos Totais da PEA. As restantes correlações são moderadas a fortes, e as fracas envolvem os subdomínios da CSIS e PRRCIA (Brigido et al., 2021). A **validade de constructo** do QCT-PEA foi analisada por análise fatorial exploratória (AFE), identificando-se 2 fatores que explicam 69.5% da variância total (carga fatorial>.50).

Tabela 1

Coefficientes de correlação de Pearson entre as funções executivas, empatia e comportamentos típicos da PEA (CT-PEA)

	CT PEA	A- CSIS	A1	A2	A3	B- PRRCIA	B1	B2	B3	B4	Empati a	EC	EA
CEG	.534**	.456**	.367**	.293*	.504**	.497**	.331**	.437**	.442**	.384**	-128	-.246*	.036
IRC	.494**	.445**	.365**	.274*	.493**	.438**	.276*	.455**	.415**	.289*	-222	-.283*	-.078
IM	.475**	.394**	.311**	.260*	.434**	.456**	.312**	.360**	.390**	.381**	-.054	-.187	.097
Controlo inibitório	.184	.237*	.100	.117	.374**	.126	.081	.108	.163	.066	-.135	-.187	-.033
Alternância	.660**	.536**	.546**	.374**	.461**	.617**	.387**	.665**	.506**	.449**	-.149	-.165	-.077
Controlo Emocional	.343**	.295*	.230*	.167	.350**	.309**	.195	.321**	.331**	.179	-.252*	-.331**	-.078
Iniciativa	.519**	.476**	.417**	.251*	.537**	.471**	.444**	.369**	.339**	.366**	-.120	-.163	-.033
Memória de Trabalho	.481**	.379**	.373**	.214	.377**	.480**	.222	.396**	.448**	.366**	-.054	-.130	.041
Planificação/organização	.455**	.388**	.361**	.255*	.380**	.434**	.257*	.344**	.357**	.396**	.021	-.136	.167
Organização de Materiais	.140	.053	-.077	.047	.161	.173	.133	.110	.175	.133	-.023	-.148	.108
Monitorização	.371**	.352**	.261*	.325**	.333**	.313**	.226	.266*	.273*	.240*	-.046	-.174	.096
Empatia	-.108	-.093	-.044	-.027	-.156	-.074	-.081	-.215	-.136	.096	-	.806**	.813**
Empatia cognitiva (EC)	-.044	-.046	.025	.002	-.133	-.013	-.013	-.145	-.106	.134	.806**	-	.312**
Empatia Afetiva (EA)	-.130	-.104	-.095	-.045	-.120	-.106	-.118	-.203	-.114	.023	.813**	.312**	-

Nota: A- CSIS-comunicação social e interação social, A1- Reciprocidade social – emocional, A2- Comportamentos comunicativos não-verbais , A3-Desenvolver, manter e compreender relacionamentos, B-PRRCIA- Padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses ou atividades, B1-Movimentos motores, uso de objetos, fala estereotipados ou repetitivos, B2-Insistência na monotonia, adesão inflexível a rotinas ou padrões ritualizados de comportamento, B3- Interesses altamente restritos e fixos, B4- Hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais, GEC-composto executivo global , IRC índice de regulação comportamental, IM-índice de metacognição, EC-empatia cognitiva, EA-empatia afetiva

*p < .05. **p ≤ .01

Na tabela 1 realçam-se correlações positivas significativas entre todos os domínios e subdomínios dos CT-PEA com o compósito executivo global, índice de regulação comportamental e índice de metacognição, tal como com as subescalas da *alternância*, *iniciação* e *planificação*. As correlações mais fortes foram encontradas com a subescala *alternância*. A *monitorização* apresentou também correlações significativas com o domínio e subdomínio CSIS. O *controlo emocional e memória de trabalho* também apresentaram correlações semelhantes, excepto com os *comportamentos comunicativos não verbais* (A2) e

a *inibição* apenas com a CSIS e *défices em desenvolver, manter e compreender relacionamentos* (A3). No domínio e subdomínios dos PRRCIA (B), as subescalas *memória de trabalho e monitorização* também se relacionaram com o domínio B e subdomínios, excepto com *movimentos motores, uso de objetos, falas estereotipadas ou repetitivas* (B1). O *controlo emocional* correlacionou-se apenas com B, B2 e B3. Não foram encontradas correlações entre esse domínio e a *inibição* (Brígido et al., 2022)

Não se verificaram correlações entre a sintomatologia da PEA e a empatia, apenas com alguns comportamentos específicos. A empatia cognitiva apresentou correlação negativa com a preferência por atividades solitárias ou interações com pessoas muito mais novas/velhas ($r=-.293$, $p<.05$), e a empatia afetiva apresentou também correlações negativas com os comportamentos: linguagem unilateral, reciprocidade social deficiente, usada mais para pedir ou rotular do que para comentar, partilhar sentimentos ou conversar ($r=-.278$, $p<.05$), insistência em brincar com regras muito rígidas ($r=-.231$, $p<.05$), discurso repetitivo ($r=-.258$, $p<.05$) e adesão excessiva a rotinas ($r=-.266$, $p<.05$). A empatia cognitiva apresentou, ainda, correlações negativas com o CEG, IRC e controlo emocional. O controlo emocional também se correlacionou com a empatia geral (Brígido et al., 2022).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O QCT-PEA apresentou indicadores adequados, confiáveis para inventariar a frequência de CT-PEA, parecendo fornecer informações úteis para a sua compreensão, facilitar a identificação dos comportamentos comuns e mais desafiantes das crianças pelos pais e agentes educativos e, conseqüentemente, proporcionar o planeamento de uma intervenção mais adequada.

A frequência de CT-PEA nos domínios da CSIS e PRRCIA apresentou associações com as diferentes áreas do funcionamento executivo, sendo menos significativas as associações com a empatia. Na generalidade, os resultados parecem alinhados com outros estudos e indicaram a importância de uma intervenção individualizada que, além de se focar nos comportamentos específicos da PEA, deverá incluir a intervenção na empatia e nas FE, como forma de melhorar os défices sociais e não sociais da PEA.

Os resultados deste estudo terão impacto na Educação Inclusiva e nos programas terapêuticos propostos pela Direção Geral da Saúde no âmbito da PEA, pela validação do questionário de acordo com os critérios do DSM-5 e que permita inventariar a frequência de comportamentos da criança nos diferentes contextos em que está inserida (e.g.: casa, escola)

(Brígido et al., 2021), bem como ao considerarmos que as FE e a empatia deverão fazer parte integrante dos planos educativos nas crianças com PEA, não se centrando a intervenção terapêutica nos sintomas específicos e nas dificuldades acadêmicas. A intervenção nas competências que estão na origem de alguns sintomas da PEA possibilitará uma intervenção ao nível dos processos e não apenas dos sintomas em si, promovendo-se uma melhoria em diferentes comportamentos, adaptação das estratégias educativas, para a melhoria da adaptação, inclusão e funcionalidade das crianças ao contexto escolar, familiar e comunitário (Brígido et al., 2022)

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.)*. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Boyd, B., McBee, M., Holtzclaw, T., Baranek, G., & Bodfish, J. (2009). Relationships among repetitive behaviors, sensory features, and executive functions in high functioning autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 3(4), 959–966. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2009.05.003>
- Brígido, E., Rodrigues, A., & Santos, S. (2021). Construção e Validação do Questionário de Comportamentos Típicos na Perturbação do Espetro do Autismo, *Revista Brasileira de Educação Especial*. 27. e0227, 1005-1020, <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0227>
- Brígido, E., Rodrigues, A., & Santos, S. (2022). Correlações entre os perfis comportamentais, funcionamento executivo e empatia na Perturbação do Espetro do Autismo: Orientações para a Intervenção. 27, e0033, p.1-16, *Revista Brasileira de Educação Especial*. <https://doi.org/10.1590/1980-54702022v28e0033>
- Chouinard, B., Gallagher, L., & Kelly, C. (2019). He said, she said: Autism spectrum diagnosis and gender differentially affect relationships between executive functions and social communication. *Autism: the international journal of research and practice*, 23(7), 1793–1804. <https://doi.org/10.1177/1362361318815639>
- Grove, R., Baillie, A., Allison, C., Baron-Cohen, S., & Hoekstra, R.. (2014). The latent structure of cognitive and emotional empathy in individuals with autism, first-degree

relatives and typical individuals. *Molecular Autism*, 5, 42. <https://doi.org/10.1186/2040-2392-5-42>

A produção de vídeos educacionais abertos e acessíveis

Ana Paula Leite de Camargo, ABPEducom/Brasil

RESUMO

Entende-se por vídeos educacionais aqueles que têm por objetivo entregar algum tipo de aprendizado informando e agregando valor para o público educativo. Já os vídeos acessíveis são aqueles que têm LIBRAS como elemento principal, legendas em português e audiodescrição, ou seja, que abarcam pessoas com deficiência auditiva e surdas e pessoas com deficiência visual e cegas. Foi realizado um mapeamento dos vídeos educacionais acessíveis disponíveis em língua portuguesa e para tanto, foram pesquisados nas plataformas de compartilhamento de vídeos como YouTube, VIMEO e Instagram.

O resultado da pesquisa é que existem vídeos acessíveis, porém, incipientes. No caso dos surdos, não há exploração daquilo que é mais importante a quem não ouve: a linguagem visual. Outro recurso de acessibilidade pouco explorado é a legenda, a legenda atinge principalmente as pessoas com deficiência auditiva (que são oralizados). A audiodescrição é outro recurso pouco utilizado, a AD como é chamada, é a arte de transformar aquilo que é visto no que é ouvido, o que abre muitas janelas do mundo para as pessoas com deficiência visual e cegos.

A conclusão é que a linguagem visual com audiodescrição seja trabalhada nos vídeos educacionais, ou seja, que a LIBRAS seja colocada em primeiro plano de tal modo que o aluno deficiente auditivo e surdo se sinta, de fato, “incluído” e finalmente, fazendo parte de uma produção em sua língua natural. E da mesma forma, e não menos importante, fazer com que o aluno deficiente visual e cego se sinta incluído ao ouvir a audiodescrição.

Palavras-chave: vídeos acessíveis; vídeos educacionais; audiodescrição; LIBRAS; acessibilidade.

1. INTRODUÇÃO/CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

Nos últimos anos, o MEC vem apoiando iniciativas de inserção da tecnologia como aliada ao aprendizado, seja no ensino fundamental, médio ou superior. Entre elas está a adoção de vídeos como materiais complementares nos sistemas de ensino e materiais didáticos. Esse apoio vem ao encontro à Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência

(LBI - Lei 13.146/15) do Governo Federal que incentiva a colocação de estudantes com diferentes deficiências, numa mesma sala de aula, nas escolas da Rede Pública e Particular. A linguagem audiovisual aliada ao conteúdo acessível, instrumentaliza não só professores, como alunos, pais e quem mais tiver interesse, criando assim, novas possibilidades de aprendizagem.

Entende-se por vídeos educacionais aqueles que têm por objetivo, entregar algum tipo de aprendizado informando e agregando valor para o público educativo. Já os vídeos acessíveis são aqueles que têm LIBRAS como elemento principal, legendas em português e audiodescrição, ou seja, que abarcam pessoas com deficiência auditiva e surdos e pessoas com deficiência visual e cegos.

Diante do exposto, foi realizado um mapeamento dos vídeos educacionais acessíveis disponíveis nas plataformas de compartilhamento de vídeos como YouTube, VIMEO e Instagram. A produção de vídeos educacionais acessíveis vai além do conhecimento das técnicas de gravação pois sabemos que há a necessidade de adaptar o conteúdo para que atenda as especificidades de cada estudante.

“As Adaptações Curriculares, portanto, são respostas educativas que devem ser dadas pelo sistema educacional, de forma a favorecer a todos os alunos e, dentre estes, os que apresentam necessidades educacionais especiais.”
(Projeto Escola Viva - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2000).

E finalmente para que haja um maior compartilhamento das produções, é necessário que autores e criadores registrem suas obras com permissões mais flexíveis.

“As licenças Creative Commons têm em comum muitas características importantes e todas as licenças ajudam os criadores de vídeos a manter o seu direito de autor e os seus direitos conexos, ao mesmo tempo que permitem que outras pessoas copiem, distribuam e façam alguns usos do seu trabalho — pelo menos, para fins não comerciais. Todas as licenças Creative Commons são aplicáveis em todo o mundo e duram o mesmo prazo que o direito de autor e/ou os direitos conexos aplicáveis (porque têm por base o direito de autor

e/ou os direitos conexos).” Sobre as Licenças Creative Commons em <https://creativecommons.org/licenses/?lang=pt>. Acesso em 20/03/2022.

2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Durante os meses de fevereiro e março de 2022 foi realizado um levantamento, por meio de filtros adequados, da quantidade de vídeos educacionais acessíveis em língua portuguesa (contendo LIBRAS, audiodescrição e legenda) abertos e disponíveis nas plataformas de vídeos YouTube, VIMEO e Instagram.

3. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A seguir os dados obtidos por meio do levantamento dos vídeos educacionais acessíveis e abertos em língua portuguesa nas plataformas de vídeo do YouTube, do VIMEO e do Instagram:

Dos vídeos pesquisados no YouTube, 44 possuem LIBRAS, audiodescrição e legenda e estão licenciados em *Creative Commons*. 253 vídeos usam somente LIBRAS e 83 somente audiodescrição. O YouTube⁹ possui aproximadamente 1,3 bilhões de usuários.

De acordo com o resultado da pesquisa, 79 vídeos publicados no VIMEO têm LIBRAS, audiodescrição e legendas; 4.029 vídeos possuem somente LIBRAS; 541 possuem somente audiodescrição. Todos os vídeos pesquisados estão publicados em licença aberta. O VIMEO¹⁰ tem cerca de 260 milhões de usuários e 350 mil novos vídeos são publicados por dia.

O Instagram tem publicado 25 vídeos somente com LIBRAS; 4 vídeos com audiodescrição e apenas 1 com LIBRAS e audiodescrição. O Instagram¹¹ possui cerca de 1 bilhão de usuários.

Das três ferramentas de acessibilidade abarcadas nesta pesquisa, a legenda é a mais utilizada, no YouTube há a possibilidade de gerar legendas automaticamente no idioma desejado. A LIBRAS é o segundo recurso utilizado, mas nem todos os vídeos pesquisados colocam o intérprete de LIBRAS em primeiro plano. A audiodescrição é a ferramenta menos utilizada nas produções. Se formos analisar a quantidade de usuários que há nestas plataformas, é irrisório a quantidade de vídeos acessíveis disponíveis.

⁹ Estatísticas YouTube. Disponível em <http://web.tecnico.ulisboa.pt/~ist178552/wordpress/estatisticas/> . Acesso em 20/03/2022.

¹⁰ Sobre o VIMEO. Disponível em <https://vimeo.com/pt-br/about> . Acesso em 20/03/2022.

¹¹ Pesquisa Instagram. Disponível em <https://blog.opinionbox.com/pesquisa-instagram/> . Acesso em 20/03/2022.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na perspectiva da educação inclusiva, o foco não é deficiência do aluno e sim os espaços, os ambientes, os recursos que devem ser acessíveis e responder a especificidade de cada aluno.

O resultado da pesquisa é que existem vídeos acessíveis, porém, incipientes. No caso dos surdos, não há exploração daquilo que é mais importante a quem não ouve, a linguagem visual: As produções simples limitam-se a um surdo fazendo os sinais em um fundo neutro e constante, em *chromakey* ou em um cenário, quase sempre em um plano que o enquadra da cintura para cima e, a legenda é um recurso de acessibilidade pouco explorado pois os surdos são os que usam LIBRAS, surdos profundos. A legenda atinge principalmente as pessoas com deficiência auditiva (que são oralizados). É importante desenvolver vídeos em LIBRAS com legendas, para atender aos dois públicos. No caso dos cegos e pessoas com deficiência visual, são poucos os vídeos com audiodescrição. A audiodescrição, "descrição oral de conteúdos visuais" é a arte de transformar aquilo que é visto no que é ouvido, o que abre muitas janelas do mundo para as pessoas com deficiência visual e cegos. Com este recurso é possível conhecer cenários, figurinos, expressões faciais, linguagem corporal, entrada e saída de personagens de cena, bem como outros tipos de ação, utilizados em televisão, cinema, teatro, museus e exposições.

Por fim, Moran (1995) afirma que “o vídeo nos seduz, informa, entretém, projeta em outras realidades (no imaginário) em outros tempos e espaços”.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Audiodescrição in vídeos on VIMEO. Disponível em
<<https://vimeo.com/search?q=audiodescri%C3%A7%C3%A3o>>. Acesso em
20/03/2022.

Audiodescrição - YouTube. Disponível em
<https://www.youtube.com/results?search_query=audiodescri%C3%A7%C3%A3o>.
Acesso em 21/03/2022.

Estatísticas YouTube. Disponível em
<<http://web.tecnico.ulisboa.pt/~ist178552/wordpress/estatisticas/>> . Acesso em
20/03/2022.

LIBRAS + audiodescrição em videos on VIMEO. Disponível em <<https://vimeo.com/search?price=free&q=LIBRAS+%2B+audiodescri%C3%A7%C3%A3o>>. Acesso em 20/03/2022.

LIBRAS + audiodescrição - YouTube. Disponível em <https://www.youtube.com/results?search_query=LIBRAS+%2B+audiodescri%C3%A7%C3%A3o&sp=EgIwAQ%253D%253D>. Acesso em 21/03/2022.

LIBRAS in videos on VIMEO. Disponível em <<https://vimeo.com/search?q=LIBRAS>>. Acesso em 20/03/2022.

LIBRAS - YouTube. Disponível em <https://www.youtube.com/results?search_query=LIBRAS>. Acesso em 21/03/2022.

MORAN, José Manuel. O Vídeo na Sala de Aula. Revista Comunicação & Educação. São Paulo, ECA-Ed. Moderna, [2]: p. 27 - 35, jan./abr. de 1995. Disponível em: http://www.ufrgs.br/espmat/disciplinas/midias_digitaais_II/modulo_I/textos/o%20video%20na%20sala%20de%20aula.pdf. Acesso em: 21/03/2022.

Pesquisa sobre o Instagram no Brasil: dados de comportamento dos usuários, hábitos e preferências no uso do Instagram. Disponível em <<https://blog.opinionbox.com/pesquisa-instagram/>>. Acesso em 20/03/2022.

Projeto Escola Viva - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, C327 2000. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/cartilha05.pdf>>. Acesso em 10/02/2022.

Sobre as Licenças Creative Commons. Disponível em <<https://creativecommons.org/licenses/?lang=pt>>. Acesso em 20/03/2022.

Sobre o VIMEO. Disponível em <<https://vimeo.com/pt-br/about>> . Acesso em 20/03/2022.

A promoção de formatos diferenciados na formação de professores: gestão de dinâmicas e organização de grupos para uma aprendizagem mais inclusiva. Uma partilha de experiências entre Brasil e Portugal.

Rose Carvalho, Universidade Lusófona, Brasil

Rita Gil, Universidade Aberta, Portugal

RESUMO

Promover na formação de professores o recurso a formatos diferenciados torna-se cada vez mais emergente, uma vez que as informações presentes nos enunciados ou nos formatos apresentados são impercetíveis a muitos alunos. Essa necessidade de diferenciação pode potenciar uma maior adequação na veiculação da informação e descodificação de forma que o aluno possa realizar a tarefa solicitada pelo docente e mais facilmente atingir o sucesso. O trabalho colaborativo pode revelar-se útil, assim como a organização dos grupos para ajudar a equilibrar fragilidades e forças promovendo a equidade e a inclusão de todos. Neste estudo temos por objetivos: compreender de que forma a organização dos grupos pode potenciar a inclusão dos alunos em contexto escolar; verificar de que forma o trabalho colaborativo pode contribuir para a inclusão dos alunos; identificar dinâmicas de diferenciação pedagógica promotoras de sucesso. Metodologia: Apresentaremos observações e entrevistas realizadas em contexto escolar na gestão de grupos, numa escola pública em Portugal e numa escola pública no Brasil. Com este estudo verificou-se que a diferenciação pedagógica e o uso de formatos diferenciados que se sejam mais adequados ao perfil de cada aluno podem revelar-se mais inclusivos e eficazes potenciando a melhoria dos resultados escolares, uma vez que permite que os alunos acedam mais facilmente às informações veiculadas nos enunciados e efetivamente compreender as tarefas solicitadas. Espera-se que este contributo seja desafiante, para que se proceda a uma efetiva alteração de paradigma na educação inclusiva que se pressupõe acessível a todos, pela abordagem a dinâmicas mais inclusivas e diferenciadas nos contextos escolares de Portugal e Brasil.

Palavras-Chave: Inclusão; Trabalho colaborativo; Diferenciação Pedagógica; formatos diferenciados; organização de grupos.

1. INTRODUÇÃO

Em Portugal, destaca-se desde 2017 o perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória¹² que pretende habilitar o aluno pelas experiências educativas e dinâmicas de promoção de sociabilidade, resiliência, comunicação, autonomia, resolução de problemas e todas as competências, para que ele seja capaz de enfrentar os desafios que lhe surgirão ao longo da sua vida.

No Brasil, destaca-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) -2019, um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais, que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que tenham assegurados os seus direitos de aprendizagem, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE).

Face a esta necessidade internacional comum de criar as condições para uma aprendizagem eficaz, coloca-se a seguinte questão: serão as escolas capazes de criar e implementar metodologias diferenciadas e ativas na construção conjunta de conhecimento. Urge reinventar a escola e fornecer o suporte necessário para que os alunos se tornem protagonistas do seu processo de aprendizagem. Reforçar o papel de cada interveniente, nomeadamente junto dos gestores da escola, para que os procedimentos de atuação sejam claros e se atinjam objetivos comuns. A valorização dos intervenientes e o reforço de formação adequada junto da equipa docente, assim como políticas educativas claras e consistentes permitirão aquisições e aprendizagens mais eficazes junto dos alunos.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

A escola têm de criar os momentos para que os alunos se expressem e desenvolvam as suas áreas fortes, encontrar “o talento de cada aluno, potenciando as suas competências de modo a que este se sinta valorizado e útil na sua pele” e ainda envolve-lo no processo para que seja bem-sucedido e se sinta plenamente realizado, já que “as pessoas produzem melhor quando fazem as coisas que amam, quando estão no seu elemento” (Robinson & Aronica, 2015, p. 55) e dessa forma as aprendizagens permitam a relação e conseqüentemente a colaboração. É através da aprendizagem colaborativa que o desenvolvimento de competências

¹² “O perfil dos alunos no final da escolaridade obrigatória estabelece uma visão de escola e um compromisso da escola, constituindo-se para a sociedade em geral como um guia que enuncia os princípios fundamentais em que assenta uma educação que se quer inclusiva. Apresenta uma visão daquilo que se pretende que os jovens alcancem, sendo, para tal, determinante o compromisso da escola, a ação dos professores e o empenho das famílias e encarregados de educação (Perfil do aluno, p.7)

acontece, nomeadamente através dos contactos sociais, que tornam o indivíduo mais apto a compreender o mundo que o rodeia.

3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

O presente estudo optou por uma abordagem metodológica de natureza qualitativa. As técnicas escolhidas para a recolha de dados foram a observação naturalista e a entrevista a docentes. Com a observação, foram recolhidos dados *in loco*, caracterizado o contexto das abordagens metodológicas, e os recursos que alunos e professores utilizaram na construção das aprendizagens (Ludke & André, 1986)

A entrevista semiestruturada que permitiu-nos conhecer o contexto. Na elaboração do guião foram delineadas as categorias relativas às opções dos docentes na operacionalização da aula nomeadamente, a organização dos grupos, o perfil da turma, as competências, a diferenciação pedagógica, a gestão das aprendizagens e a avaliação. (Coutinho & Chaves, 2002)

4. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Em Portugal recolhemos evidências do trabalho colaborativo de turma de 2º ciclo, num agrupamento público no sul de Portugal em três disciplinas diferentes.

No Brasil os dados foram recolhidos no 5º e 6º ano do Ensino Fundamental em três disciplinas diferentes numa escola privada da capital maranhense.

A recolha de dados aconteceu em três tempos de 90 minutos em cada uma das disciplinas. Cada docente de cada disciplina solicitou aos alunos que trabalhassem um tema e organizou os grupos de trabalho de acordo com os seus objetivos. Compreendemos que em ambos os continentes, existe uma preocupação na organização dos grupos de trabalho, em função do objetivo a atingir. A seleção das metodologias de trabalho e a disponibilização de recursos é uma preocupação para que as aprendizagens aconteçam. É evidente que cada professor procura ajustar ao perfil e à situação de aprendizagem o cenário educativo mais profícuo para que o aluno possa aprender. No decorrer das atividades, os alunos procuram suprir as dificuldades prestando apoio a colegas e ajustando comportamentos ou procedimentos individuais ou em grupo, assim o professor o permita, como é visível acontecer em ambos os contextos, português e brasileiro. Nas observações foi possível verificar que esta escolha em agregar no mesmo grupo os alunos com áreas fortes semelhantes, para lhes dar conforto na aprendizagem serviu um objetivo concreto, segundo

nos revelou a docente: criar conforto junto dos alunos que possibilitou um melhor conhecimento de todos e assim venceram-se dificuldades e fragilidades.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer das aulas observadas verificámos como se organizaram as aprendizagens em cada uma das disciplinas e de que forma o trabalho colaborativo constituiu-se uma mais-valia, para que os alunos obtivessem sucesso escolar. Observámos como os alunos se organizaram e que propostas foram feitas em cada uma das situações.

Cada grupo escolheu o suporte em que apresentaria o seu trabalho com temas variados e da possibilidade de consolidar conteúdos na oralidade e na escrita além de ser explorada a auto e heteroavaliação entre grupos verificando-se os aspetos que poderiam ser melhorados pelos grupos. Verificou-se que mesmo os alunos que tinham maiores dificuldades ou fragilidade ao nível do relacionamento com os outros e no grupo acabaram por se desinibir. Os alunos com maior autonomia acabam por apoiar os outros com menos autonomia. Em ambos os contextos, português e brasileiro, verificou-se que a aprendizagem colaborativa possibilita o desenvolvimento de competências, nomeadamente sociais que tornam o indivíduo mais apto a compreender o mundo que os rodeia. Os alunos passam a ser figuras centrais no seu processo de aprendizagem, onde lhes é possibilitada a oportunidade “de experimentar outras metodologias onde além de mobilizarem os conteúdos programáticos podem desenvolver competências sociais e interativas que os transformam em indivíduos mais cooperantes e intervenientes no seu meio social” (Freitas & Freitas, 2003, p. 9). Trabalhar as competências é fornecer ao aluno as ferramentas necessárias para agir em qualquer contexto, é conseguir que o mesmo replique conhecimentos noutra contexto, é procurar soluções, quando não tem a resposta para o que pretende saber.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação*. Porto Editora.
- Coutinho, C.& Chaves, J. (2002). O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15, 221-244.
- Freitas, L. & Freitas, C. (2003). *Aprendizagem Cooperativa*. Edições Asa.
- Johnson, D. & Johnson, R. (1994). *An overview of cooperative learning*. Bookes Press.

- Ludke, M. & André, M. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas*. Ed. Pedagógica Universitária.
- Martins, O. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação-DGE.
- Oliveira, A. (2017). *The digital mind*. MIT Press LTD.
- Robinson, K. & Aronica, L. (2015). *Creative schools*. Penguin Books.
- Rodrigues, A. (2017). *A formação ativa de professores com integração pedagógica das tecnologias digitais*. Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa.
- Vygotsky, L. (1984). *A formação social da mente: o desenvolvimento de processos psicológicos superiores*. Editora Martins Fontes.

A importância da telenovela como recurso pedagógico no reconhecimento das diversidades sexuais

Gabriela Maria Dutra de Carvalho¹³, UDESC, Brasil

RESUMO

Este artigo apresenta o recorte de uma investigação realizada no âmbito de Doutoramento em Ciências da Educação do Instituto de Educação da Universidade do Minho (Portugal), linha de pesquisa Tecnologia Educativa. Tem como objetivo socializar os resultados das análises feitas das falas de futuros educadores que frequentavam cursos de licenciatura da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) sobre a importância das telenovelas brasileiras como artefato pedagógico para se trabalhar com temáticas relativas à sexualidade humana. A investigação, tipo descritiva, com cunho exploratório e interpretativo buscou responder a seguinte pergunta: as telenovelas brasileiras têm um cariz educador ao proporcionarem uma reflexão sobre valores e comportamentos sexuais? Foram discutidas cenas de telenovelas da Rede Globo de Televisão com temáticas relacionadas à orientação homossexual e à identidade de gênero com Grupos Focais. Teve como base teórica estudos pós-estruturalistas de gênero e homossexualidade. Conclui-se que o trabalho de educação sexual, com temas veiculados em telenovelas brasileiras sobre diversidade sexual, por serem ainda pouco debatidos na sociedade e na escola, é fundamental na desconstrução de mitos e preconceitos, na promoção de valores democráticos de respeito ao outro e na transformação social.

Palavras-chave: Formação de professores; Orientação Sexual; Educação Inclusiva

1. INTRODUÇÃO/CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

Desenvolver uma pesquisa com temas relativos à sexualidade com futuros professores e professoras, apoiada pelos recursos tecnológicos da televisão e nela o gênero telenovela, justifica-se, pois é notória a relevância e necessidade de se trabalhar com essa temática que é tão negligenciada nas instituições formais de aprendizagem.

¹³ Professora Associada da Universidade do Estado de Santa Catarina. Doutora em Educação – Especialidade Tecnologia Educativa pela Universidade do Minho, Portugal.

Santos (2011) e Freitas (2014) entrevistaram professores e professoras portugueses e brasileiros e esses declaram que tanto em Portugal como no Brasil, mesmo com respaldo de legislações que formalizam o trabalho com educação sexual nos espaços formais de ensino, há uma lacuna na formação inicial e continuada nesta área do conhecimento. Tal fato faz com que esses educadores e educadoras não se sintam seguros para realizar um trabalho intencional e planejado com educação sexual. Certamente as reações desses profissionais diante das expressões sexuais dos alunos e alunas, se calando ou impondo suas verdades, não raro baseadas em rígidos princípios religiosos, revelam uma forma de educar sexualmente. Falta-lhes, muitas vezes, o embasamento científico.

Diante desse contexto, acredita-se que grupos denominados minoritários e diferentes, que pertencem à sigla GLBTQIA+, em uma sociedade heteronormativa, enfrentam exclusão nos espaços formais de aprendizagem, devido ao desconhecimento de muitos profissionais de que seu trabalho está também relacionado com os Direitos Humanos e pode colaborar com a sua ampliação para que posturas sexistas, homofóbicas e racistas sejam combatidas e não perpetuadas.

Partindo da constatação de que as telenovelas são um gênero de entretenimento apreciado por um número significativo de lares e que as temáticas sobre sexualidade estão sempre presentes em suas narrativas, revelando as mais diversificadas expressões sexuais, é que, neste artigo revela-se que, de acordo com as análises das falas dos futuros educadores, as telenovelas, ao abordarem a temática da homossexualidade, revelam **um cariz educador ao proporcionarem uma reflexão sobre valores e comportamentos sexuais.**

Para discorrer sobre o gênero telenovela buscou-se fundamentação nos trabalhos desenvolvidos por Machado (2005/2011), por Martin-Barbero (2003/2004), Sousa Filho (2009), Lopes (2009, 2015), sobre sexualidade, buscou-se estabelecer conexões com os trabalhos propostos por teóricos que estudaram e estudam a sexualidade humana, nas vertentes pós-estruturalistas, tais como Louro (2011, 2010, 2015), Butler (2018) e Foucault (2017), Miskolci e Pelúcio (2009/2011/2017). Também mergulhou-se nos postulados inovadores de Freire (2010), voltados para uma educação libertadora, dialógica, não esvaziada de sentido e distanciada da cultura do aprendente que prima pela participação coletiva, e reforça ideia de que os homens se educam entre si e assim constroem o conhecimento.

2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

No percurso metodológico traçado para alcançar os objetivos propostos e responder o problema desta pesquisa, buscou-se delinear a natureza deste estudo, mediante as possibilidades e limites da pesquisa, a partir de uma pesquisa de natureza transversal, qualitativa, de caráter descritivo e exploratório. Assim, optou-se, primeiramente, para seleção dos sujeitos da investigação, conceber um questionário aplicado a estudantes de dos cursos de licenciatura da UDESC, seguindo-se a realização de um Grupo Focal com estudantes que voluntariamente aceitaram participar na pesquisa. Para o tratamento dos dados recorreremos à análise temática à luz de Virginia Braun e Victoria Clarke (2006, 2013).

Recolhidos os dados, fez-se sua análise temática na qual foram inferidos tópicos que se desmembraram em temas e subtemas sobre questões tão pouco discutidas e até mesmo invisíveis na sociedade, dentre eles, a **orientação homossexual**.

3. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Buscou-se analisar as falas, decompô-las, multiplicar os sentidos que elas poderiam conter, bem como localizar os rastros ou as marcas dos discursos que se articulam para torná-las possíveis. Da análise dos dados geraram temas e subtemas. Identificou-se no tópico denominado **Homossexualidade nas telenovelas** 4 temas (consciência da orientação sexual, homofobia, estereótipos sexuais e telenovelas como recurso pedagógico) e 8 subtemas (autorrejeição; aceitação por terceiros, preconceito e discriminação, velhice e homossexualidade; ativo e passivo na relação; lésbicas e fetiche: educação sexual e infância; professor mediador), descritos e analisados pormenorizadamente.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Em relação ao objetivo geral que era investigar com futuros professores se as telenovelas brasileiras têm um cariz educador ao proporcionarem uma reflexão sobre valores e comportamentos sexuais, os grupos afirmaram que as cenas, analisadas e discutidas informam sobre temas polêmicos e poucos falados nos espaços de aprendizagem e possibilitam às pessoas a aquisição de conhecimento sobre assuntos diversos a respeito da sua sexualidade e a de seu semelhante. Elas são importantes, pois, ao serem transmitidas por um longo período de tempo, geram debates e críticas e oportunizam às pessoas refletirem sobre seus valores e comportamentos e que, muitas vezes, reveem seus preconceitos e tomam

consciência dos tabus construídos sócio-historicamente. Também abrem caminhos para busca de aprofundamento das temáticas que nelas são veiculadas. Nas análises das falas dos sujeitos que participaram dos GF, ficou comprovado que as telenovelas brasileiras têm um cariz educador, ao proporcionarem uma reflexão sobre valores e comportamentos sexuais.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICA

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, (3a ed., vol.2, pp. 77-101.). Bristol, UK, Inglaterra: UWE.

Braun, V., & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*. Los Angeles/London/New Delhi/Singapore/Washington, DC: SAGE Publications.

Butler, J. (2018) *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. (16a ed). Rio de Janeiro, Brasil: Civilização Brasileira.

De Freitas, D.L de Freitas, D.L.(2014).*Blended Learning na Formação Contínua em Educação Sexual: um estudo com educadores de infância e professores do 1º. CEB*. (Tese de Doutorado em) Educação. Lisboa, Portugal: Universidade de Lisboa -UL

Foucault, M. (2017). *História da sexualidade I: A Vontade de Saber*. (5a ed.). Rio de Janeiro/São Paulo, Brasil: Editora Paz & Terra.

Freire, P. (2010). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Brasil: Paz e Terra.

Lopes, M. I. (2009, dez.). *Telenovela como recurso comunicativo*. (1a ed., Ano 3.). São Paulo, Brasil: Matrizes.

Lopes, M. I. (Org.), (2015). Por uma teoria de fãs da ficção televisiva brasileira. *Coleção Teledramaturgia*, (vol. 4). Porto Alegre, Brasil: Sulina.

Louro, G. L. (2010b). Pedagogias da Sexualidade. In: *O corpo educado: pedagogia da sexualidade*. (p.7-34). Belo Horizonte, Brasil: Autêntica.

Louro, G. L. (2011, jan/jul.). Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. In: *Autêntica: Revista Brasileira de Formação Docente*, (4a ed., vol. 03, pp. 62-70.). Belo

Horizonte, Brasil.

Machado, A. (2005). *A Televisão Levada a Sério*. São Paulo, Brasil: Ed. SENAC.

Machado, A. (2011, jan/abr.). Fim da televisão. *Revista Famecos mídia, cultura e tecnologia*, (1a ed. vol. 18, pp. 86-97), Porto Alegre, Brasil: EDIPUCRS. Disponível em:
<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/viewFile/8799/6163>.

Martín-Barbero, J. (2003). Globalização comunicacional e transformação cultural. In D. Moraes (Ed.), *Por outra comunicação* (pp. 57–86). Rio de Janeiro, Brasil: Record.

Martín-Barbero, J. (2004). Viagens da telenovela: dos muitos modos de viajar em, por, desde e com a telenovela. In: Lopes, M. I. (Org.). *Telenovela internacionalização e interculturalidade*. São Paulo, Brasil: Loyola.

Miskolci, R. (2009) *A Teoria Queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização*. Porto Alegre, Brasil: PPGS-UFRGS.

Miskolci, R. (2011, jul/dez.). Novas conexões: notas teórico-metodológicas para pesquisas sobre o uso de mídias digitais. *Cronos*. (2a ed., vol. 12, pp. 09-22.), Natal, Brasil: UFRN.

Santos, V. M. M. (2011). *Pontes que se estabelecem em educação sexual: Um diálogo sobre a focontinuada e os saberes das práticas pedagógicas de professores no Brasil Portugal*. (tese de Doutorado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. Vale do Rio dos Sinos, Rio Grande do Sul, Brasil.

FOCUS 34-Portugal: Tradução, adaptação e aplicação em crianças com perturbações da comunicação dos 3 aos 10 anos

Diana Costa, Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC), Instituto da Educação,
Universidade do Minho, Portugal

Anabela Cruz-Santos, Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC), Instituto de
Educação, Universidade do Minho, Portugal

RESUMO

A participação comunicativa em crianças com Perturbações da Comunicação é apontada como um forte indicador de saúde, bem-estar e de inclusão. Pressupõe uma abordagem ecológica e social, ao invés de uma abordagem clínica centrada em competências. Por outro lado, verifica-se uma ausência de adaptação de instrumentos que mensuram a participação comunicativa.

O presente estudo desenvolve-se com o objetivo de traduzir, adaptar e validar um instrumento de avaliação da participação comunicativa – FOCUS 34 para crianças com Perturbações de Comunicação, dos 3 aos 10 anos.

Concretizou-se um processo de construção, adaptação e validação interna do instrumento FOCUS-34, com respeito por várias etapas: pedido de autorização aos autores originais, tradução do instrumento original, revisão da tradução e adaptação sociocultural com realização de grupos focais com profissionais, reflexão falada com representantes legais e análise por peritos com os autores do instrumento original. Posteriormente o instrumento FOCUS-34 versão portuguesa foi aplicado a uma amostra nacional de 206 crianças que cumpriam os critérios de inclusão amostral. São apresentados os resultados preliminares resultantes da aplicação do FOCUS 34 e análises descritivas das variáveis dependentes em estudo.

Espera-se contribuir para um aumento do conhecimento sobre a participação comunicativa das crianças e impacto da intervenção terapêutica na mesma, através da disponibilização de uma nova e relevante medida de resultado que permitirá avaliar e monitorizar mudanças clinicamente significativas num curto período de tempo.

Palavras-chave: participação comunicativa; perturbações da comunicação; avaliação; FOCUS-34

1. INTRODUÇÃO/CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

Participação Comunicativa nas crianças com Perturbações da Comunicação

A participação comunicativa define-se como a comunicação e interação funcional da criança em situações da vida real como em casa, escola e comunidade. É um indicador de saúde, bem-estar e inclusão nas escolas regulares, existindo evidência ética e legislativa na equidade no acesso à participação para todas as crianças.

No âmbito das crianças com Perturbações da Comunicação (PC) este conceito toma especial ênfase pelo impacto experienciado por estas crianças no dia-a-dia, a nível de restrição na participação em atividades, dificuldades nos relacionamentos sociais e no jogo, associação com dificuldades comportamentais e implicações no sucesso escolar.

Avaliação das crianças com Perturbações de Comunicação – Evidências e Práticas

Na avaliação de crianças com PC, as práticas baseadas na evidência e na família, os enquadramentos legais (ex. Decreto-Lei nº 54/2018) e conceptuais (ex. Organização Mundial de Saúde) mostram-nos a importância de utilizar medidas de resultado funcionais, i.e., que meçam ganhos significativos da criança em contextos reais.

Os instrumentos de avaliação disponíveis focam-se maioritariamente nas funções do corpo e ganhos clínicos, existindo uma evidente escassez de medidas de resultado validadas para resultados funcionais, como a participação comunicativa.

FOCUS-34 (Focus on Communication Under Six)

O FOCUS-34 (Thomas-Stonell et al., 2012, 2015) é um instrumento desenvolvido no Canadá e que demonstra evidência científica e propriedades psicométricas (validade, fiabilidade e sensibilidade) comprovadas no seu país de origem (Canadá) e população a que se destina (idade pré-escolar). É composto por 34 itens de resposta em escala de Likert (1 a 7), com um tempo de aplicação de máximo - 10 minutos. Encontra-se validado e traduzido para várias línguas e culturas.

Diferencia-se por medir o desempenho comunicativo atual da criança, sendo referenciado ao critério, considerando atividade e participação da criança para além da função. Relaciona a avaliação e intervenção em Terapia da Fala com a capacidade de a criança comunicar e participar no seu mundo. Possibilita uma aplicação longitudinal em que as mudanças nos scores finais após primeira (antes da terapia) e segunda aplicação (após/

durante terapia) permitem analisar os benefícios/ mudanças reais ocorridas pela intervenção terapêutica (mudanças clínicas significativas na participação comunicativa).

Auxilia as decisões de intervenção clínica, quando utilizado em complementaridade com outros testes e observações.

2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Objetivo geral: Tradução, adaptação e validação de um instrumento de avaliação da participação comunicativa de crianças com Perturbações de Comunicação (DSM-V, 2013), alargando a faixa etária (dos 3 aos 10 anos). Objetivos específicos:

1) Desenvolver, aplicar e validar o instrumento FOCUS-3, versão 3-10 anos, para português europeu.

2) Analisar as características psicométricas dos resultados no instrumento FOCUS-34 Portugal, versão 3-10 anos, para português europeu (consistência interna e estrutura dimensional).

3) Analisar a participação comunicativa, em crianças com PC dos 3-10 anos, de acordo com as variáveis independentes em estudo (género, idade, habilitações académicas dos pais, nível CFCS (Sistema de Classificação da Função da Comunicação (Andrada et al., 2014), diagnóstico, medidas de apoio à aprendizagem, tempo de intervenção em terapia da fala).

Concretizou-se um processo de construção, adaptação e validação interna do instrumento FOCUS-34 dos 3 aos 10 anos, com respeito por várias etapas: pedido de autorização aos autores originais, tradução do instrumento original, revisão da tradução e adaptação sociocultural e alargamento da faixa etária com realização de grupos focais com profissionais, reflexão falada com representantes legais e análise por peritos com os autores do instrumento original. O conteúdo do instrumento foi validado em todas as etapas, chegando-se à versão final do FOCUS-34 Portugal dos 3 aos 10 anos, alargando a faixa etária em estudo pelo instrumento original.

Posteriormente, o instrumento FOCUS-34 Portugal foi aplicado a uma amostra nacional de 206 crianças (116 do pré-escolar (56,3%) e 90 do 1º ciclo (43,7%)) que cumpriam os critérios de inclusão amostral (inclusão na faixa etária, língua materna Português Europeu; frequentar o pré-escolar ou 1º ciclo de escolas regulares; usufruir de terapia da fala; apresentar perturbação de comunicação (DSMV, 2013); residir em Portugal). São apresentados os resultados preliminares resultantes da aplicação do FOCUS -34 Portugal e análises estatísticas

das variáveis em estudo, através da realização de um estudo quantitativo (estatística descritiva, inferencial e correlacional).

3. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O FOCUS-34 Portugal demonstrou excelente consistência interna (α FOCUS-34 Portugal = 0.98), igual à do instrumento original, com o r *ITC* > .50 para todos os itens de ambas as partes.

Os valores de correlação entre ambas as partes do instrumento e entre estas duas partes e o total do instrumento ($r = 0,99$; $p < 0.001$) demonstram correlações positivas muito fortes, iguais à do instrumento original.

A Análise Fatorial Exploratória a um fator explica 61,32% da variância do instrumento. Todos os itens apresentam um peso fatorial superior a 0,5 e um índice de comunalidade superior a 0,4, à exceção de um item ($h^2 = 0,29$). Fazendo uma análise múltipla de vários critérios, optou-se por manter esta análise.

São encontradas diferenças significativas na pontuação total do instrumento em função da idade ($F(7) = 2,40$, $p = 0,033$), nível de comunicação funcional (pré-escolar: $F(4) = 22,72$, $p < 0,001$; 1º ciclo: $F(4) = 9,34$, $p < 0,001$) e do diagnóstico da criança (pré-escolar: $t(33) = -2,087$; $p = 0,004$; 1º ciclo: $t(21) = -2,135$; $p = 0,010$). Crianças entre os 6 e os 8 anos; crianças de níveis mais funcionais de comunicação (I e II) e crianças com Perturbação dos Sons da Fala apresentam os melhores resultados, em ambos os grupos etários em estudo (pré-escolar e 1º ciclo).

Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito dos projetos do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho) com as referências UIDB/00317/2020 e UIDP/00317/2020.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo fornece alguns contributos a nível de validade (conteúdo e construto) e fiabilidade (consistência interna) para o instrumento FOCUS-34 Portugal, replicando os dados do instrumento original. Mais contributos para a estabilização destas propriedades e estudos adicionais sobre outras propriedades psicométricas (ex. validade de critério e responsividade à mudança) são necessários. Pela possibilidade de medição de resultados funcionais

(participação comunicativa), espera-se que o instrumento contribua para uma melhoria das práticas junto de crianças com PC e famílias.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Andrada, M., Gouveia, R., Tavares, L., Virella, D., & Alvarelhão, J. (2014). *Sistema de Classificação da Comunicação (Communication Function Classification System, CFCS)*. http://cfcs.us/about/cfcs_portuguese_european/

Decreto-Lei n° 54/2018 do Ministério da Educação (2018). Diário da República: I série, n° 129/2018. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>

DSM-V. (2013). *Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais*. Climepsi Editores.

Eadie, T. L., Yorkston, K. M., Klasner, E. R., Dudgeon, B. J., Deitz, J. C., Baylor, C. R., & Amtmann, D. (2006). Measuring communicative participation: A review of self-report instruments in speech-language pathology. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 15, 307-320.

Thomas-Stonell, N., Washington, K., Oddson, B., Robertson, B., & Rosenbaum, P. (2013). Measuring communicative participation using the FOCUS: Focus on the Outcomes of Communication Under Six. *Child: Care, Health and Development*, 39 (4), 474–480. doi: 10.1111/cch.12049

A Meliponicultura e a educação de crianças surdas e/ou deficientes auditivos em escola especial em Manaus/AM

Barbosa-Costa, Klilton; Instituto Filippo Smaldone/Manaus – AM e Faculdade Salesiana Dom Bosco (FSDB – Unidade Leste) – BRASIL. E-mail: kliltonb@gmail.com

RESUMO

Iniciativas educacionais para o manejo de espécies de abelhas-indígenas-sem-ferrão e a rotina do exercício pedagógico em instituições de ensino, representam uma frequência de trabalho, a partir da associação com os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, considerando que Ciências já se propunha desenvolver aspectos sobre o conhecimento da biologia e educação ambiental, respectivamente. O objetivo do trabalho foi conhecer aspectos gerais da biologia das abelhas-indígenas-sem-ferrão e associar a rotina de vida das famílias de crianças surdas e/ou deficientes auditivos. Vinte crianças surdas, de duas turmas do Ensino Fundamental I do Instituto Filippo Smaldone, durante as manhãs e tardes do I semestre/19, foram conduzidas três vezes/semana, em dias alternados, ao Meliponário da instituição. Observou-se a convivência, manipulação em caixas-padrão dos enxames da espécie de abelha *Melipona compressipes manaosensis* Schwarz, 1932. O acompanhamento pedagógico ocorreu com o professor-intérprete de Libras, mas também, dos componentes de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, pela memorização das informações nas práticas e confecção de material concreto. Como resultados: Em Língua Portuguesa: Escrita e tradução, em Libras, de verbetes, redação narrada de ilustrações para elaboração de redação escrita; Matemática: Contagem das células de cria, das abelhas operárias sobre os discos de cria e potes de alimento e identificação da localização na colônia, para posterior interpretação da informação; Ciências: Identificação da classificação taxonômica, a partir de suas características morfológicas, assim como, das espécies vegetais empregadas para a formação dos ninhos naturais e como fontes de alimento; Comportamental: Aprimoramento da atenção, indispensável ao processo ensino-aprendizagem junto aos surdos.

Palavras-chave: Inclusão social; aprendizagem; Ciências; abelhas-indígenas-sem-ferrão, Amazônia.

1. INTRODUÇÃO

O conhecimento à respeito das abelhas se deve não apenas pela produção de mel, como única fonte concentrada de substâncias açucaradas, mas e principalmente, pela função ecológica, agindo como polinizadores e dispersores de sementes nas florestas tropicais (Bacelar-Lima et al., 2006; Crane, 1985; Kerr et al., 1987).

No Brasil, iniciativas precursoras de alternativas para manutenção dos enxames ocorreu, a partir de Marianno-Filho (1910b), quando da elaboração do primeiro modelo de caixa-padrão que se tem registro, pois a pressão sobre a principal espécie do Nordeste brasileiro foi muito intensa, levando à morte dezenas de colmeias, anualmente.

Na Amazônia, onde há a maior quantidade de nichos ecológicos diferentes são encontradas as espécies e *Melipona* e do Grupo *Trigona*, reconhecidamente, abelhas em produtividade de mel e pólen (Bustamante et al., 2008).

Iniciativas educacionais para o manejo de espécies de abelhas-indígenas-sem-ferrão e a rotina do exercício pedagógico em instituições de ensino, foram alvo de um trabalho desenvolvido por Barbosa-Costa e Bustamante (2006), onde analisaram a influência do manejo com as abelhas-indígenas e o aprendizado forjado, a partir da associação com os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, considerando que o componente Ciências já se propunha desenvolver aspectos sobre o conhecimento da biologia e educação ambiental, respectivamente.

O objetivo do trabalho foi conhecer aspectos gerais da biologia das abelhas-indígenas-sem-ferrão e associar à rotina de vida das famílias de crianças surdas e/ou deficientes auditivos.

2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

A pesquisa foi de cunho descritivo e qualitativo. Vinte crianças de duas turmas do Ensino Fundamental I, durante as manhãs e tardes do I semestre/19, foram conduzidas três vezes/semana, em dias alternados, ao Meliponário da instituição. Meliponário é o local de criação das abelhas indígenas-sem-ferrão.

Foram observadas a convivência, manipulação de caixas com enxames da espécie de abelha-indígena-sem-ferrão *Melipona compressipes manaosensis* Schwarz, 1932, criada em caixa-padrão para o desenvolvimento e reprodução dos enxames e produtividade de mel. O acompanhamento pedagógico ocorreu junto ao professor e das atividades práticas e teóricas desenvolvidas, respectivamente, no Meliponário e sala de aula.

As atividades propostas envolveram conhecimentos da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e dos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências.

3. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Como resultados, destacam-se: Em Língua Portuguesa: Escrita e tradução, em Libras, de verbetes e redação narrada de ilustrações para elaboração de redação escrita; dramatização de fatos, a partir da experiência vivida junto as abelhas; Matemática: Contagem das células de cria, das abelhas operárias e dos potes de alimento e identificação da localização em que se encontravam na colônia, para posterior interpretação dessa informação; Ciências: Identificação da correta classificação taxonômica, a partir de suas características morfológicas, assim como, das espécies vegetais empregadas para a formação dos ninhos naturais e como fontes de alimento para seus enxames; Nutrição: Importância das proteínas e açúcares para a estrutura do organismo das abelhas e dos humanos que deles se alimentam; Comportamental: Aprimoramento da atenção, fator predominante ao processo ensino-aprendizagem para os surdos.

Os resultados da pesquisa demonstraram que a facilitação do conhecimento se deu pela proximidade com prática no Meliponário, junto às colônias de abelhas-sem-ferrão, tornando o interesse pelo conhecimento ainda mais presente, fato esse observado pelo emprego da Língua Brasileira de Sinais, na associação do sinal com o objeto e escrita correta para formação de vocabulário específico à atividade.

Esta especificidade torna a experiência de ensino inusitada, entretanto, possível de ser realizada, considerando o emprego de um laboratório vivo, onde as experiências de aprendizagem ocorreram de forma espontânea, instigante e inusitada.

As experiências obtidas com a proposta deste trabalho, corroboram com resultados de pesquisas de Loconte et al. (2017), junto a experiências interdisciplinares com professores em Ciências Agrárias, crianças da Educação Infantil e uma espécie de abelha-indígena-sem-ferrão, a abelha jataí, *Tetragonisca angustula*. Identificou-se interesse, atenção, participação e compreensão, a partir dos desenhos solicitados antes e depois das intervenções pedagógicas, levando as professoras-tutoras das observações em sala e os licenciados pesquisadores, a valorarem a importância do ensino prévio sobre o conceito do que era a abelha e do que passou a ser com a introdução do conhecimento sobre as abelhas jataís (Loconte et al., 2017).

Na perspectiva da divulgação e conhecimento sobre a importância das abelhas-indígenas-sem-ferrão para a conservação e uso sustentável dos recursos naturais, empreendeu-

se esforços para ensinar as crianças, adolescentes e adultos das escolas locais na Meliponicultura e como alternativa de renda a agricultores familiares, considerando a realidade diária dos pais destas crianças, na atividade rural local (Leão et al., 2014).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Práticas pedagógicas são fundamentais para a compreensão do universo de ensino. A teoria e a prática são circunstâncias interdependentes e poder oportunizá-las, favorecerá o aprendizado e a inter-relação existente nos componentes do currículo comum.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bacelar-Lima, C. G., Freire, D. C. B., Coletto-Silva, A., Costa, K. B., Laray, J. P. B., Vilas-Boas, H. C., & Carvalho-Zilse, G. A. (2006). *Melitocoria de Zygia racemosa (Ducke) Barneby & Grimes por Melipona seminigra merrillae Cockerell, 1919 y Melipona compressipes manaosensis Schwarz, 1932 (Hymenoptera, Meliponina) en la Amazonía Central, Brasil*. Acta Amazonica, 36 (3): 343-348.
- Barbosa-Costa, K., & Bustamante, N. C. R. (2006). *Repercussão do manejo racional da jandaíra Melipona seminigra, no desempenho educacional de crianças surdas em Manaus*. Revista Comunicação Agrícola Superior da Associação Brasileira de Educação Agrícola Superior (ABEAS), v. 21, n. 1.
- Bustamante, N. C. R., Barbosa-Costa, K., Carvalho-Zilse, G. A., Fraxe, T. J. P., Hara, F. A. S., & Medeiros, C. M. (2008). *Conhecer para conservar: Manejo de abelhas indígenas sem ferrão em Manaus*. Coleção Conhecendo a Amazônia. Manaus: Instituto I-PIATAM. 48p.
- Crane, E. (1985). *O livro do mel*. São Paulo. 2. ed. Editora Nobel, 226p.
- Kerr, W. E., Absy, M. L., & Souza, A. C. M. (1987). *Espécies nectaríferas e poliníferas utilizadas pela abelha Melipona compressipes fasciculata (Meliponinae, Apidae), no Maranhão*. Acta Amazonica, 16/17 (número único): 145-156.
- Leão, K. S., Veiga, J. C., Queiroz, A. C. M., Gomes, J. T., Cordeiro, H. C. K., Silva, K. L., Teixeira, J. C. M., & Menezes, C. A. (2014). *Meliponicultura como prática educacional: Abelhas sem ferrão ensinam crianças e adultos sobre conservação e uso*

sustentável dos recursos naturais. In: Anais do 20º Congresso Brasileiro de Apicultura e 6º Congresso Brasileiro de Meliponicultura. Sustentabilidade, tecnologia e mercados. 05 a 08 de novembro de 2014. Belém/PA: CBA. p. 219.
<https://ainfo.cnptia.embrapa.br/digital/bitstream/item/118881/1/Conbrapi-p219.pdf>

Loconte, C. O., Paiva, J. B., Massabni, V. G., & Marques, R. N. (2017). *Abelhas jataís e educação ambiental: Uma experiência interdisciplinar na formação de professores em Ciências Agrárias*. Grad + Revista de Graduação USP. v. 2, n. 3, dez.

Marianno-filho, J. (1910b). *O cultivo das abelhas indígenas e um tipo de colmeia para o seu desfrutamento industrial*. O Entomologista Brasileiro, 3 (1): 14-18.

Consultoria colaborativa do professor da educação especial para práxis inclusivas no ensino fundamental com base no desenho universal para aprendizagem (DUA)

Vera Lucia Messias Fialho Capellini, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP, Faculdade de Ciências – FC, Brasil

Maria Osvalda de Castro Feitosa Cristovam, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP, Faculdade de Ciências – FC, Brasil

Súsel Fernanda Lopes, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP, Faculdade de Ciências – FC, Brasil

RESUMO

Esta pesquisa de mestrado foi desenvolvida pela segunda autora, em escolas públicas brasileiras e trouxe à tona a importância da colaboração entre professores da Educação Especial (EE) e da sala comum na melhoria das práticas inclusivas para implantação de uma inclusão mais efetiva. O objetivo foi analisar a colaboração entre os professores por meio de consultorias colaborativa com elaboração de planos de aulas, para implementação de práticas inclusivas apoiadas no Desenho Universal para Aprendizagem (DUA). Pesquisa qualitativa com características de pesquisa-ação, foi desenvolvida em duas etapas, contou com a participação de um professor da EE, 46 professores da Sala comum e 30 estudantes. Os resultados evidenciaram fragilidades no processo de inclusão na sala comum. A consultoria colaborativa com planos de aulas foi apontada pelos participantes, como um apoio efetivo na melhoria de suas práticas docentes com todos os estudantes, pontuando que pós consultoria, passaram a diversificar os recursos, universalizar os conteúdos considerando os princípios do DUA e assim proporcionar mais oportunidades de acesso à aprendizagem, levando os estudantes a avançarem em seus processos educativos. Neste sentido, considera-se que foram atingidos os objetivos propostos na pesquisa, entre eles, a constatação da importância da contribuição colaborativa, por meio da consultoria proposta, com influência dos saberes e experiência do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para melhoria das práticas pedagógicas dos professores da sala comum. Os planos de aulas com uso do DUA foram elaborados como Produto do Mestrado.

Palavras-chave: Consultoria Colaborativa; Desenho Universal para Aprendizagem; Práxis inclusivas.

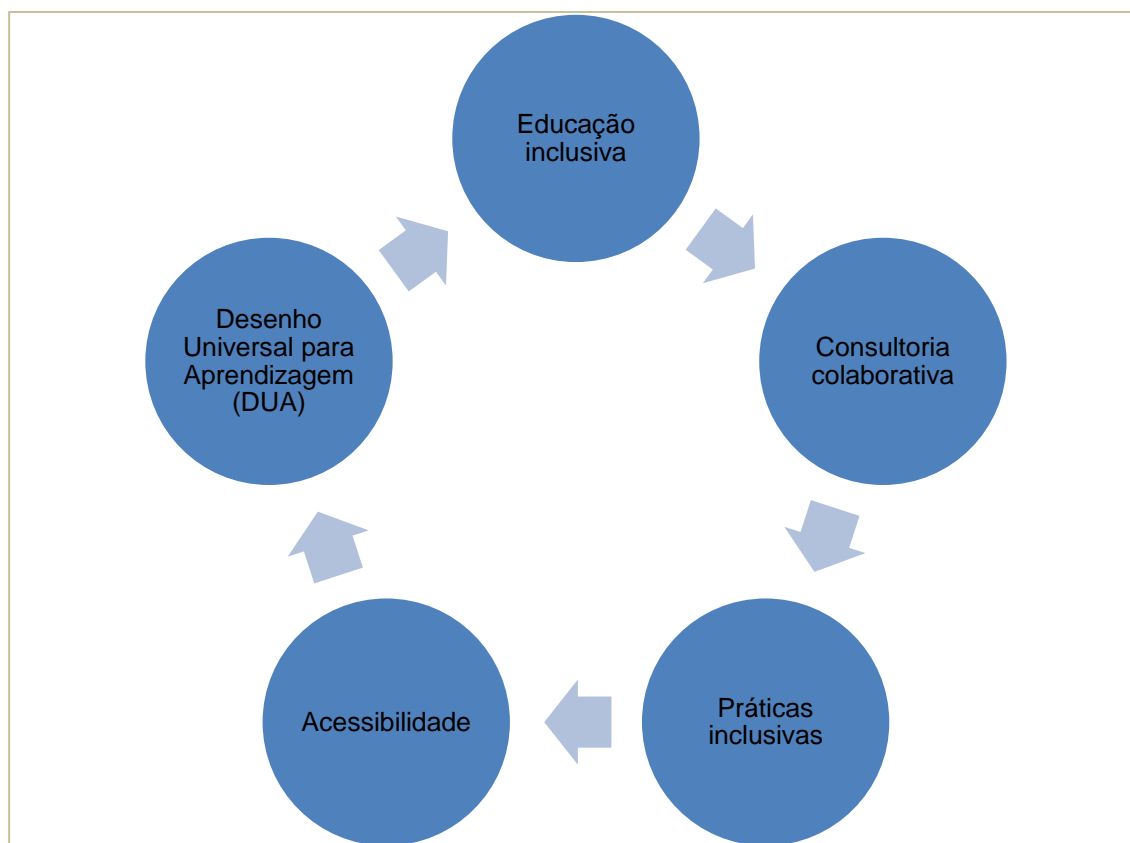
1. INTRODUÇÃO

A parceria entre professores do ensino comum e da Educação Especial (EE) vêm se mostrando uma alternativa viável com resultados favoráveis para a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

A Figura 1 apresenta o referencial teórico adotado para esta pesquisa:

Figura 1

Referencial Teórico Adotado na Pesquisa.



A educação inclusiva é garantida por lei e enfrenta dificuldades em sua efetivação. Considerando que a Política de EE na perspectiva inclusiva (BRASIL, 2011) tem como foco de trabalho do professor de EE a sala de recursos multifuncionais, corroborando com estudos que evidenciam a insuficiência deste serviço para ampliação de práticas inclusivas na classe comum. A premissa desta pesquisa é a necessidade parcerias entre professores como forma de

contribuir na melhoria da educação ofertada aos estudantes (BRASIL, 2015; FONSECA, 2021; PLETSCHE; SOUZA; ORLEANS, 2017).

O Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) é uma proposta com movimentos pedagógicos numa intencionalidade didática marcada pelo romper barreiras e criar acesso. Não apenas a diferenciação, mas o dinâmico movimento curricular no sentido de diferenciar para incluir, respeitando as múltiplas especialidades, oportunizando diferentes estações de construção do conhecimento (COSTA-RENDERS; BRACKEN; APARICIO, 2020; FONSECA; CRISTOVAM, 2021).

2. METODOLOGIA

Este estudo objetivou analisar o processo de colaboração entre a pesquisadora, que atua em AEE e o professor da sala comum, na implementação de práticas inclusivas com base no DUA. Estudo qualitativo com características de pesquisa-ação desenvolvido em duas etapas:

- Coleta de dados (questionários e entrevistas); e
- Consultoria colaborativa (5 planos em DUA).

Na etapa 1 participaram 46 professores, 35 generalistas/regentes de sala comum e 11 especialistas (Arte, Inglês, Educação Física e EE) atuando no ensino fundamental (1º ao 9º ano). Sendo uma coleta de dados para traçar um panorama das concepções dos sujeitos sobre práticas rotineiras com Estudantes Elegíveis aos Serviços da Educação Especial (EESEE). Na etapa 2 participaram 30 estudantes e 4 professores da sala comum do 3º ano do ensino fundamental de uma das 2 escolas municipais participantes da 1ª etapa, sendo uma consultoria colaborativa com elaboração de planos de aulas com base no DUA, por critério de sorteio,.

3. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados da 1ª etapa demonstraram que a maioria dos professores (35/46) ainda encontram dificuldades formativas e de ações práticas para atender as especificidades da docência com todos os estudantes. Quando inferem que os estudantes com alguma deficiência/necessidade especial necessitam, como condição para aprendizagem, apenas apoio de profissionais da EE.

Gatti (2010) pontua que é necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação docente, pressupondo aprimoramento

constante, sensibilidade, empatia e disponibilidade para as interlocuções necessárias no processo educativo.

Dos planos de aulas os professores destacaram que contribuíram de forma positiva e reflexiva, no sentido de passarem a ter “outro olhar” ao planejar suas aulas, contemplando mais as singularidades e a utilizando estratégias diversas, configurando o uso do DUA como uma boa estratégia para alcançar mais estudantes em suas necessidades educativas individuais (MEYER; ROSE; GORDON, 2014, FONSECA, 2018; PLETSCH, 2017).

Em relação a consultoria, sinalizaram que parcerias neste formato são essenciais, e que a colaboração entre os professores da sala comum e AEE favorece todo o processo educativo. A consultoria colaborativa escolar consiste em um modelo de suporte baseado na colaboração harmônica entre profissionais especializados e educadores da escola comum. A literatura no âmbito da colaboração entre professores aponta ser uma opção de ensino que amplia as possibilidades de promoção de práticas inclusivas (CAPELLINI, 2019; PRAIS: STEIN; VITALIANO, 2020; SOUZA, 2017; VITALIANO, 2019; ZANATTA, 2004).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dinâmica da consultoria com elaboração de planos de aulas utilizando a abordagem DUA, mostrou-se efetiva na melhoria da oferta das atividades para os estudantes. A utilização dos princípios do DUA com uso de recursos digitais foi importante na diversificação das estratégias utilizadas pelo professor da sala comum na abordagem dos conteúdos curriculares de forma ampla, principalmente no que diz respeito ao planejamento e uso de recursos, com desenvolvimento de práticas que possam abarcar as necessidades de todos os estudantes. Os participantes destacaram que planejar e pensar as atividades para os planos de aula foi importante para o empoderamento dos conceitos do DUA na prática.

Ressalta-se a necessidade dos sistemas educacionais construírem caminhos coletivos para inclusão, onde todos os professores se sintam corresponsáveis pelos processos de aprendizagens dos estudantes e onde os EESEE não sejam delegados aos professores da EE ou do AEE, tão somente. Destarte neste processo de construção, faz-se necessário gestores engajados e que fomentem efetivamente os ideais de colaboração formativa para uma educação com ações práticas inclusivas que possam transformar as realidades das escolas.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Decreto nº. 7611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: Casa Civil. Brasília, DF.
- Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Presidência da República; Casa Civil. Brasília, DF.
- Capellini, V. L. M. F., & Zerbato, A. P. (2019). *O que é ensino colaborativo?* Edicon.
- Costa-Renders, E. C., Bracken. S., & Aparicio, A. S. M.(2020). *O Design Universal Para Aprendizagem e a Pedagogia das Estações: As Múltiplas Temporalidades/ Espacialidades do Aprender nas Escolas*. Educação em Revista, v. 36, e229690, 2020. <https://dx.doi.org/10.1590/0102-4698229690>.
- Fonseca, K. A. (2011). *Análise de adequações curriculares no ensino fundamental: subsídios para programas de pesquisa colaborativa na formação de professores*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.
- Fonseca, K. A., Oliveira, A. A. S., & Reis, M.R.(2018) (Orgs.). *Formação de Professores e Práticas Educacionais Inclusivas*. CRV Editora.
- Cristovam, M.O.C.F. (2021). *Consultoria colaborativa do professor de AEE para práxis inclusivas no Ensino Fundamental com base no DUA*. Dissertação de Mestrado. UNESP.
- Cristovam, M. O.C.F., & Fonseca, K. A. (2021) In C. Lima, A. M, & E, Viesba, G (Orgs.), *Papo de Professores: educação especial e inclusiva contra as desigualdades* (pp. 112-128). V&V Editora. <https://doi.org/10.47247/VV/CM/88471.37.1>
- Gatti, B. A.(2010). *Formação de professores no Brasil: características e problemas*. Educação & Sociedade, v. 31, n. 113, p. 1355-1379. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016>.

- Meyer, A., Rose, D., & Gordon, D.(2014). *Desenho universal para a aprendizagem: Teoria e Prática*. Wake Field, Professional Publishing.
- Prais, J. L., Stein, J. de Q., & Vitaliano, C. R.(2020). *Desenho universal para a aprendizagem na promoção da educação inclusiva: uma revisão sistemática*. Revista Exitus, v. 10, 2020. <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2020v10n1ID1268>.
- Pletsch, M. D., Souza, F. F.& Orleans, L. F.(2017). *A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para a inclusão escolar*. Revista Educação e Cultura Contemporânea, v. 14, n. 35, p. 264-281, 2017. <https://doi.org/10.5935/2238-1279.20170014PDF>.
- Souza, C. T.R., & Mendes, E. G. (2017). *Revisão sistemática das pesquisas colaborativas em educação especial na perspectiva da inclusão escolar no Brasil*. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 23, n. 2, p. 279-292, 2017. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382317000200009>
- Vitaliano, C. R. (2019). *Formação de professores de Educação Infantil para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: uma pesquisa colaborativa*. Revista Pro-Posições, v. 30, e20170011, 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0011>
- Zanata, E. M.(2004). *Práticas Pedagógicas Inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa*. Tese de Doutorado em Educação Especial. UFSCAR.

Ensino colaborativo no ensino remoto: Um relato de sucesso

Ana Rosimeri Araujo da Cunha, Baobá Educacional, Brasil

Cristiane Garin Krause, Colégio Marista Roque, Brasil

Joseana Onhate, Colégio Marista Medianeira, Brasil

RESUMO

Apresentaremos o papel do Atendimento Educacional Especializado/AEE como prática pedagógica relevante em parceria com a professora referência de uma turma, do primeiro ano do ensino fundamental, em razão da presença, nesta turma, de estudante com seis anos de idade, com Paralisia Cerebral e Transtorno do Espectro Autista/TEA , reconhecidamente estudante Público-Alvo da Educação Especial/PAEEsp, conforme legislação educacional brasileira. Usando o estudo de caso, a intenção aqui é enfatizar que o ensino colaborativo, estabelecido entre as duas profissionais, foi fundamental para o melhor desempenho e aproveitamento do estudante e da turma, estimulado principalmente pela modalidade escolar do ensino remoto, em razão da COVID 19. Entende-se que o ensino colaborativo, além da exigida parceria entre as docentes, requer inclusive, compartilhamento das responsabilidades com a turma toda. É possível concluir que práticas inclusivas contemporâneas precisam agregar ao seu cotidiano o ensino colaborativo, inclusive em modelos de aulas remotas. Justifica-se isto pelo fato de percebermos que os estudantes público-alvo da educação especial acessam melhor suas próprias formas de aprendizagem, respondendo à intervenções específicas, porém, complementares e também faz com que a turma toda aprenda novos estilos de ensinagem, respondendo assertivamente à tal estratégia pedagógica.

Palavras-chave: Ensino colaborativo; Atendimento educacional especializado; Público-Alvo da Educação Especial; Ensino remoto.

1. INTRODUÇÃO/CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

Este texto relatará o papel do Atendimento Educacional Especializado/AEE como prática pedagógica relevante, para um estudante do primeiro ano do ensino fundamental, com seis anos de idade, tendo os diagnósticos de Paralisia Cerebral e Transtorno do Espectro Autista/TEA. Por perceber que o estudante se beneficiaria de um apoio pedagógico

sistemático, foi encaminhado para o atendimento do AEE em uma sala de recursos de colégio privado, no interior do estado do RS/Brasil.

A oferta do ensino colaborativo tem se constituído como uma estratégia geralmente proposta por profissional do AEE, junto a professora titular da turma, em que a partir das observações e da coleta de dados, de ambos os lados, novas e mais qualificadas intervenções surgem. O trabalho desenvolveu-se com plena colaboração da professora referência da turma, que foi ajudando, no decorrer do tempo, para que as aprendizagens fossem significadas no contexto da realidade daquele agrupamento de estudantes.

Na situação que permeia este artigo, foi imprescindível a elaboração de um plano de trabalho do atendimento educacional especializado voltado às necessidades do estudante com TEA, precisando explorar atividades que envolvessem o desenvolvimento das funções executivas, as habilidades de comunicação e o entendimento das rotinas escolares, entre outras estratégias (FILHO; CUNHA, 2010).

Considerando que a eficácia de uma inclusão escolar, deve ser feita em rede, e seguindo o princípio de que:

Ao acompanhar a aula que é dada na turma pelo professor regente, e conseqüentemente suas práticas pedagógicas e metodologias de ensino, é possível identificar e até mesmo antecipar dificuldades que os estudantes PAEE podem ter(...) (SALA; MORENO; DUARTE; 2020 p.5).

Sabemos que o estudante com deficiência física, e neste caso em específico, com paralisia cerebral, precisará de adequações, conforme sua condição física for demonstrando necessidade de ajustes. Tais ajustes serão customizados para o estudante, sendo o ponto de partida, o mapeamento que a profissional do AEE e professora do estudante realizem, destacando as habilidades e movimentos já existentes e consolidados e valorizando também a compreensão do estudante para ir agregando novas formas de comunicação, de possível melhora do controle motor, etc. Assim, a intervenção pedagógica fica corresponsabilizada, onde cada educador sabe que tem uma ação específica, mas que será na soma destas ações que a inclusão estará legitimada.

2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

A escolha para esta escrita está baseada em metodologia qualitativa, buscando entender no contexto natural que o processo de escolarização impunha, enfatizando a importância de uma ação colaborativa entre as docentes envolvidas, e seu impacto no desenvolvimento do

estudante em pauta. Assim, propusemos o estudo de caso com destaque à práticas do Ensino Colaborativo, envolvendo a situação singular de aulas remotas, para estudante em processo de alfabetização, com suas necessidades educacionais especiais, advindas do TEA e da Paralisia Cerebral. A forma de atuação das professoras, seus pontos de vista, suas experiências e disponibilidades profissionais, alinhadas aos aspectos da realidade são o ponto central deste artigo.

3. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Entendemos o AEE como um serviço de inclusão que precisa instigar no estudante o conhecer, o aprender a aprender e em seguida, viabilizar que este estudante use tais conhecimentos no seu dia a dia. Para isto, a articulação e parceria com a professora referência da turma, foi fundamental, para que as propostas de trabalho/atividades fossem sempre funcionais, em uma lógica de currículo efetivo para o estudante. É possível compreender a atuação da professora do AEE como articuladora de ações e estratégias que auxiliem no desenvolvimento das habilidades, estimulando as potencialidades, oportunizando formas de evolução das barreiras e dificuldades, auxiliando no fazer da professora referência com informações relevantes, para que o planejamento da professora alfabetizadora fosse o mais assertivo possível.

No contexto de aulas remotas, foi preciso articular e adaptar novas maneiras de trabalhar as propostas pedagógicas, ampliando e inovando o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessa criança, atuando de maneira a complementar os ensinamentos das atividades da sala de aula regular. O envio das atividades era precedido por momentos de diálogo entre as professoras e equipe pedagógica do colégio: orientação educacional e supervisão/coordenação escolar. Nestes momentos (também em formato remoto), discutia-se conceitos de aprendizagem, deficiência, recursos, intervenções e como as possíveis limitações poderiam ser superadas. A superação aqui, no viés anticapacitismo: ter TEA e Paralisia Cerebral não determinam que a pessoa não aprende, mas sim que estas singularidades exigiram das profissionais envolvidas, novas formas de fazer. Ou seja, o olhar muda de foco, sai da deficiência e recai sobre possibilidades pedagógicas consistentes e mais eficazes. O pensar passo a passo de cada intervenção, de cada tarefa enviada e poder analisar o que nos foi enviado foi fundamental nesta concepção do ensino colaborativo. Desta feita, os espaços de reuniões virtuais foram essenciais para que a execução do planejamento estivesse à contento da colaboratividade. Importante também referir que nos momentos de mediação

síncrona, havia anteriormente uma escolha de quem seria a profissional a ser a pessoa a estar na tela, com quem ele (o estudante) fosse interagir. Aquela professora que ali estivesse (referência ou do AEE) estaria a serviço de todo um planejamento elaborado coletivamente, ainda que o momento sempre estivesse aberto às surpresas que a interação entre pessoas pode apresentar. Era ponderado, por exemplo, o que solicitar ao estudante, que estivesse exatamente alinhado ao plano de ação da turma toda, respeitando sua não oralização verbal/dificuldade de suportabilidade à tela/falhas na atenção sustentada, etc. Por exemplo, nem sempre ele reagia positivamente ao exato horário de mediação virtual. Conforme relatos da sua mãe, aos tempos do estudante adequados à rotina das aulas virtuais, decidiu-se que a professora do AEE enviaria alternadamente: pequenos recados, músicas significativas para o estudante, fotos da turma ou dos espaços da escola. E caberia à mãe do mesmo, deixar a mídia escolhida sendo “rodadas” no computador por algum tempo. Isto permitia que o estudante se aproximasse da tela quando melhor lhe conviesse, e ele foi fazendo isto de forma cada vez mais crescente. O resultado foi que fomos percebendo avanços: durante uma atividade de inglês aonde o mesmo tinha que pintar uma moranga para o halloween e ele falou “-eu não consigo” foi uma alegria das professoras e da mãe pois tinha demonstrado um sentimento falando uma frase. Mostrando duas vogais juntas como por exemplo “oi”, ‘au”, “ai” e através de conversas o estudante falava as palavras formadas, representando um grande avanço no processo de desenvolvimento dele.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola comum deve estar alinhada ao trabalho e ao papel do AEE, enquanto provedor de estratégias que contemplem o desenvolvimento de habilidade necessárias para atingir as competências trabalhadas na sala comum, sempre de acordo com suas potencialidades, se aproximando cada vez mais, não da condição de normalidade, mas sim, da sua condição individual, partindo da premissa de que é um sujeito social e como tal deve ser estimulado a viver. E o trabalho do AEE precisa ser alimentado pelas demandas da turma regular, onde o estudante estiver matriculado. São trabalhos complementares, que se sustentam exatamente pela aproximação da intencionalidade pedagógica, pela corresponsabilidade na mediação junto ao estudante PAEEsp. Historicamente os fazeres isolados sufocaram não permitem o engajamento de todas as pessoas, há uma desresponsabilização perante o fazer pedagógico. Sustentamos que ensino colaborativo é uma estratégia exitosa, tendo os devidos ajustes conforme vai sendo desenvolvido.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FILHO, José Ferreira Belisário; CUNHA, Patrícia. A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: transtornos globais do desenvolvimento. Brasília: Ministério da Educação. 2010.

SALA, Marcos Elias; MORENO, Kênia Santo; DUARTE, Amanda Aparecida Pereira: Limites e possibilidades do Atendimento Educacional Especializado numa escola de tempo integral. Cadernos do Aplicação. Porto Alegre, v.33, n.1, jan.-jun. 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/CadernosdoAplicacao/article/view/102435/60889>. Acesso em 06 de maio de 2021.

Promover a inclusão. E a música é condição.

Pedro Filipe Cunha. ISEIT / Instituto Piaget de Viseu, Portugal

RESUMO

Esta comunicação destina-se a partilhar algumas reflexões musicais, com especial ênfase nas práticas inclusivas dentro da escola. Este ponto é consequência da prática de estratégias musicais inclusivas ao longo dos últimos 30 anos. Do ponto de vista metodológico, foram recolhidos, narrados e analisados relatos biográficos do investigador (Cunha, 2013). Esta abordagem biográfica e narrativa inspirou-se na pesquisa narrativa em educação musical nos pontos de vista de Margaret Barrett (2009), Sandra Stauffer (2009) e também de Jean Clandinin (2011). Esta história de vida convida à necessidade de cultivarmos e desenvolvermos estratégias adaptadas à atualidade na partilha da música, em particular nas crianças com diversas patologias físicas e mentais. Estratégias que passam por adaptações significativas na criação e interpretação musicais, sem desvirtuar a música e muito menos o a performance do grupo de pares. Neste sentido, convocamos a vinculação intrínseca dos educadores musicais às suas tarefas de formação, que eles próprios referem como “paixão”, e, por outro, uma visão da Música e da Dança na Educação de Infância e no 1.º CEB como partilha – entre educadores, crianças e pais - traduzida em cumplicidades e afetos, mas também em dispositivos de formação de cariz coletivo, como, por exemplo, uma significativa formação contínua de professores na educação inclusiva da música. Que sentido a dar à música na escola, espaço e tempo que se pretende efetivamente inclusivos? Esta atração é manifestada na vontade em participar, no gozo, no sorriso e, apenas em última instância, na proficiência musical. A sentir a música. Na pele.

Palavras-chave: Música; Inclusão; Didática; Histórias de Vida; Autobiografia.

1. INTRODUÇÃO/CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

Esta comunicação destina-se a partilhar algumas reflexões musicais, com especial ênfase nas práticas inclusivas dentro da escola. Este ponto é consequência da prática de estratégias musicais inclusivas ao longo dos últimos 30 anos. Do ponto de vista metodológico, foram recolhidos, narrados e analisados relatos biográficos do investigador (Cunha, 2013). Esta abordagem biográfica e narrativa inspirou-se na pesquisa narrativa em educação musical

nos pontos de vista de Margaret Barrett (2009), Sandra Stauffer (2009) e também de Jean Clandinin (2011). Dito isto, este género de investigação qualitativa tem sido cada mais validada pela comunidade científica. Referimo-nos a saberes não formais que não passam pela formação inicial de professores (Barrett, 2009; Stauffer, 2009; Clandinin, 2011).

2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Este relato de vida convida à necessidade de cultivarmos e desenvolvermos estratégias adaptadas à atualidade na partilha da música, em particular nas crianças com diversas patologias físicas e mentais. Estratégias que passam por adaptações significativas na criação e interpretação musicais, sem desvirtuar a música e, de uma forma secundária, a performance do grupo de pares. Através da introdução e/ou sistematização de novos recursos pedagógicos, deve haver um desenvolvimento de conteúdos que se interliguem com outras áreas do ensino-aprendizagem, criando uma teia forte e rica e, conseqüentemente, projetos interdisciplinares e enriquecedores para a criança. Estes recursos são consubstanciados em diversos estilos de música não comercial que passam pelo universo erudito, minimalista, alternativo e de músicas do mundo. Os recursos são, também, espelhados no humor e mesmo no *nonsense*, e perguntas sem necessariamente respostas. Neste sentido, convocamos a vinculação intrínseca dos educadores musicais às suas tarefas de formação, que eles próprios referem como “paixão” (Cunha, 2013) e, por outro, uma visão da Música e da Dança na Educação de Infância e no 1.º CEB como partilha – entre educadores, crianças e pais - traduzida em cumplicidades e afetos, mas também em dispositivos de formação de cariz coletivo, como, por exemplo, uma significativa formação contínua de professores na educação inclusiva da música. Que sentido a dar à música na escola, espaço e tempo que se pretende efetivamente inclusivos? Tendo em conta as diversas especificidades, desejamos mergulhar, partindo do som e da música, nas emoções, na acústica, na produção musical, na matemática, no humor, no *nonsense* e desaguarmos em projetos evidentes, exequíveis e aprazíveis. Esta atração é manifestada na vontade em participar, no gozo, no sorriso e, apenas em última instância, na proficiência musical. A sentir a música. Na pele.

3. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

E se fosse connosco?

Este foi o exercício primário que fiz quando, há trinta anos, fui partilhar música no então Externato Anna Sullivan, no Porto. Numa moradia antiga da Avenida da Boavista, deparo-me com um universo exclusivo de crianças e adolescentes especiais.

Eu era apenas um músico.

A Sra. D. Eugénia, como era chamada a diretora, avisa-me que as crianças são diferentes das outras, pelo que me deseja o melhor sucesso possível. Lamenta, como acontecerá em toda a minha experiência naquela escola, o constante incumprimento na atribuição de verbas do Estado para co-participar a sua escola de Ensino Especial.

Naquela escola, as turmas não estavam organizadas por níveis etários, mas por capacidade cognitiva. Estava diante de crianças com vários tipos de patologia. Défice cognitivo, Síndrome de Down, psicoses, autismo, entre muitos outros. O meu trabalho, durante três anos, baseou-se nas canções de roda, nos ostinatos rítmicos e alguns jogos musicais de escuta. Fui ajudado pela minha mãe que fora, durante muitos anos, professora do 1.º CEB e também professora de apoio a crianças com NEE. A experiência com crianças fez com que partilhasse comigo algumas canções e atividades já realizadas (Cunha, 2013).

Confesso que sentia alguma frustração da minha parte em não conseguir concretizar algumas metas musicais. As professoras sabiam-no e, conformadas, diziam-me que a ideia não passava por as crianças fazerem música da forma mais irrepreensível. Claro que me conformei. Aprendi nesta escola a lidar com a passividade de uma turma e a necessidade consequente de fazermos algo com ela. Aprendi o trabalho de coadjuvância, tão cultivado nos dias de hoje, mas nem sempre praticado. Ao fim de três anos, saí por falta de verbas do Estado para o financiamento da Música no Ensino Especial.

A escola em “gueto” teve, felizmente, os dias contados e começámos a assistir à abertura dos espaços educativos a todas as crianças e adolescentes.

A música, do ponto de vista da interpretação, nunca foi inclusiva.

Do ponto de vista da composição, o autor pode perseguir a beleza, a perfeição e procura a melhor interpretação para a sua obra.

Do ponto de vista da escola, o paradigma tem, felizmente, mudado. Diversos autores têm defendido a fruição da criança em detrimento da proficiência da obra de arte (Swanwick, 2008; Cunha, 2013; Kulset & Halle, 2020).

Este ponto de partida parece-me muito importante, se não fundamental, na educação inclusiva da música.

A minha prática musical junto das crianças - de todas as crianças, tem-me ensinado a equilibrar, de uma forma bastante saudável e mesmo enriquecedora, a beleza e verdade da

música com as capacidades da criança, enquanto ser único e merecedor de todos os direitos. E como é que isso se faz?

Fernando Lapa, compositor, afirmou há algum tempo que o seu farol tem sido a verdade, a bondade e a beleza. Se juntarmos este pensamento tão nobre e belo ao que tenho vindo a defender junto dos educadores (Cunha, 2021) - cuidado para com a criança, cuidado para com a música e cuidado para com a música da criança, temos uma receita muito exequível e rica para todas as partes do ponto de vista do gozo da experiência de fazer música, sob diversos e diferentes prismas.

Tem havido um erro terrível, ainda em muitos educadores musicais com os nossos alunos mais especiais. Esse erro, ingénuo mas persistente, passa por acreditar que a linguagem teórica da música é concreta, objetiva e imediata e que por isso qualquer indivíduo a compreende. Se não a compreende é excluído. Como sempre o foi. Até com o indivíduo comum. A música ainda é exclusiva. Não inclusiva. À parte da semântica, podemos alterar um pouco esta rota. Como?

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O meu ponto de partida é o projeto. Um projeto. Um projeto musical que contém diferentes desafios, diferentes funções, diferentes dificuldades. Todas muito importantes para que o projeto resulte e seja do agrado de todos. Não da audiência. Não necessariamente das famílias, mas das próprias crianças e/ou adolescentes. Esta transversalidade de tarefas também não passa por dar uma flor gigante a uma criança e fazê-la meter dentro da cabeça durante cinco longos minutos enquanto dança. Não é nada disso. O nosso desafio, nem sempre fácil, passa por propor uma tarefa exequível, desafiante, mas prazerosa e enriquecedora para o nosso aluno especial. Passa por oferecer, numa apresentação, um determinado instrumento musical que uma criança com síndrome de Down teima em tocar todos dias. Seja uma maraca, seja uma pandeireta. E amplificar bem essa paixão por aquele instrumento. Passa por proporcionar uma dança em cadeira de rodas (com ajuda) de um indivíduo com multideficiência dentro do seu grupo de pares. Passa por integrar, com maestria e discrição, crianças diferentes de tal forma que, com a ajuda dos seus pares sentir-se-á uma identidade forte dentro deles. Passa por uma criança com défice cognitivo realizar uma tarefa difícil para si, mas que a cumpre com sucesso. E essa criança sorri de superação. E pede “Outra vez...” em vez de “Outra vez?... (Cunha, 2013). Passa, por fim, pelo cuidado que devemos ter nas

nossas escolhas musicais... Que são infinitas. E estes cultivares transformam-se em força e gozo na vida que são fundamentais para estas crianças.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barrett, M. S. & Stauffer, S. L. (2009). Narrative Inquiry in Music Education. In Margaret S. Barrett & Sandra L. Stauffer (Ed.), *Narrative Inquiry in Music Education* (pp. 7-18). New York: Springer.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cunha, P. F. (2013). Música Bem Temperada na Escola. Narrativas de Vida na Construção da Profissionalidade de um educador Musical. Tese de Doutorado, Universidade do Porto.
- Kulset, N.B. & Halle, K., (2020). Togetherness!: adult companionship – the key to music making in kindergarten. *Music Education Research*. Routledge. <https://doi.org/10.1080/14613808.2020.1765155>
- Swanwick, Keith (2008). The ‘good-enough’ music teacher. *British Journal of Music Education*, 25, 9-22.

A importância da formação continuada para práticas de educação inclusiva

Abigail Malavasi, UNIMES, Brasil

Giselle Nascimento Dias, UNIMES, Brasil

Luiza Nascimento Dias Torres, UTAD, Portugal

Michelli Analy de Lima Rosa, UNIMES, Brasil

RESUMO

O presente texto apresenta na sua centralidade a possibilidade de inclusão de alunos com deficiência a partir da elaboração de um projeto que procura através do compartilhamento de informações técnicas e conhecimentos específicos um melhor atendimento desses alunos. A transformação se dá quando todos os professores, profissionais de apoio, equipe gestora e funcionários se propõem a entender as diferenças explicitadas em todo o contexto da Unidade de Ensino. A metodologia usada está pautada em textos, artigos e livros de autores como: Paulo Freire, Henry Giroux, Gómez, Mantoan, Alarcão e Edgar Morin. No embasamento prático temos um projeto de atendimento dos alunos com deficiência em uma Unidade de Ensino do município de Cubatão no estado de São Paulo, que teve como retorno sua base para a orientação de todas as Unidades de Ensino do município. A conclusão se dá na medida do entendimento de cada especificidade encontrada no âmbito escolar e na importância do compartilhamento de informações.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Ambiente Escolar; Equipe Gestora; Formação Pedagógica; Plano de Atendimento Educacional Especializado.

1. INTRODUÇÃO

A inclusão da pessoa com deficiência passou a ser discutida principalmente a partir da Conferência Mundial de Educação Especial em 1994, que gerou a Declaração de Salamanca. Os conhecimentos sobre as deficiências e o atendimento educacional especializado sempre ficaram limitados às pessoas que lidavam diretamente com os casos (professores especialistas em deficiências). O presente texto apresenta a possibilidade de inclusão de alunos com deficiências a partir do compartilhamento de informações técnicas e conhecimentos

específicos, para proporcionar melhor atendimento desses alunos através de formação continuada ministrada pelos professores especialistas em deficiências que atuam na escola. A formação se estende às deficiências auditiva, visual e intelectual. A aplicação do projeto de formação se deu em uma escola de ensino fundamental da rede municipal de Cubatão, São Paulo, Brasil. No início do ano letivo eram reservados dois dias da semana para o planejamento pedagógico, com a proposta inicial de receber e entrevistar os responsáveis por alunos novos na escola com laudos de deficiência. Essas informações comporiam o Plano de Atendimento Educacional Especializado inicial e já trariam alguma percepção no caso desses alunos. No segundo momento, realizaram-se reuniões ministradas pelos professores especialistas em deficiências. Essas reuniões se davam para esclarecer todo tipo de dúvida em relação às deficiências que ali se apresentavam e para esclarecer aspectos pedagógicos individualizados. Os alunos eram desconhecidos pela maioria dos profissionais da escola devido à má administração de tempo dedicado à formação e elaboração de documentos pedagógicos e à errônea compreensão de que os alunos com deficiências eram responsabilidade somente dos professores especialistas em deficiências. Foram observadas mudanças em relação à inclusão no momento em que todos os professores, profissionais de apoio, equipe gestora e funcionários se propuseram a entender as características e individualidades dos alunos com deficiência. O projeto de formação continuada abrangeu sessenta e um professores de ensino regular, sete membros da gestão pedagógica escolar e oito professores especialistas em deficiências. Durante o desenvolvimento da formação, os professores do ensino regular, profissionais de apoio, equipe gestora e funcionários da escola obtiveram informações sobre as diversas deficiências apontadas nos laudos dos alunos matriculados na escola e discutiram as particularidades do campo pedagógico de todos os vinte e quatro alunos com deficiências para haver um acolhimento digno e para o desenvolvimento de práticas condizentes com a realidade de cada um. A metodologia usada está pautada em textos, artigos e livros de autores como: Freire (1979), Gómez (2007), Alarcão (2011), Morin (1999), Carvalho (2005) e Mantoan (2015). O projeto de formação do grupo-escola foi satisfatório na prática dos professores e profissionais de apoio, que passaram a conhecer e reconhecer os alunos com deficiências como parte integrante e importante no processo de aprendizagem de todos os alunos da Unidade Escolar. A partir disso, ao receber os alunos com deficiência nos espaços da escola, os gestores buscam encaminhar o aluno para a sala que possibilitará o melhor atendimento de profissionais de apoio e professores da sala regular. Após dois anos de aplicação, o projeto foi adotado pelo Departamento de Educação Inclusiva como orientação a todas as escolas do município de Cubatão.

2. METODOLOGIA

2.1. Caracterização

O projeto de formação se deu em uma escola de ensino fundamental da rede municipal de Cubatão, localizada em um bairro onde há apenas uma rodovia e uma passarela que dão acesso ao município.

A escola funcionava em três períodos, sendo que o matutino era composto de doze salas de Ensino Fundamental I, o período vespertino doze salas de Ensino Fundamental II e no período noturno seis salas da E.J.A. (Educação de Jovens e Adultos).

Neste contexto estavam incluídos dezesseis professores do Fundamental I, trinta e nove professores do Fundamental II e dez professores da Educação de jovens e adultos.

A equipe gestora era formada por um diretor, dois assistentes de direção, dois coordenadores pedagógicos e dois orientadores educacionais.

Os professores especialistas em deficiências, que compunham o quadro docente neste município, atuavam com deficiências específicas e, nesta escola eram divididos em:

- Três no período matutino, sendo um especialista em D.A. (deficiência auditiva), um em D.V. (deficiência visual) e um em D.I. (deficiência intelectual).;
- Três no período vespertino, sendo um especialista em D.A., um em D.V. e um em D.I.;
- Dois no período noturno, sendo um em D.I e um em D.A.

Eram 29 alunos com deficiência e estavam distribuídos nos três períodos havendo uma concentração maior no Ensino Fundamental I no período matutino. Todos em idade condizente com sua sala regular (entre x e x anos de idade) porque a escola havia passado por uma intensa correção de fluxo nos anos anteriores.

Os alunos em sua maioria tinham migrado da escola de educação infantil que se localiza na mesma praça da escola de ensino fundamental.

Sete alunos com deficiência auditiva estavam distribuídos da seguinte forma:

- um aluno em uma sala de primeiro ano;
- um aluno em uma sala de segundo ano;
- dois alunos em uma mesma sala de quarto ano;
- dois alunos em uma mesma sala de nono ano;
- um aluno na educação de jovens e adultos.

Todos tinham o atendimento de intérpretes de LIBRAS e atendimento no contraturno na sala de recursos multifuncionais.

Cinco alunos com deficiência visual estavam distribuídos da seguinte forma:

- um aluno na sala de primeiro ano;
- um aluno na sala de terceiro ano;
- um aluno na sala de quarto ano;
- um aluno na sala de sétimo ano;
- um aluno na sala de nono ano.

Desses alunos com deficiência visual, apenas um aluno tinha acompanhamento na sala regular por estar indicado em seu laudo uma leve deficiência intelectual. Todos frequentavam a sala de recursos multifuncionais no contraturno.

Doze alunos com deficiência intelectual estavam distribuídos da seguinte forma:

- dois alunos em duas salas distintas no primeiro ano;
- um aluno em uma sala de segundo ano;
- um aluno em uma sala de terceiro ano;
- um aluno em uma sala de quarto ano;
- dois alunos em salas distintas do quinto ano;
- dois alunos em salas distintas de sexto ano;
- um aluno na sala de oitavo ano;
- dois alunos em salas distintas da educação de jovens e adultos.

O acompanhamento por profissionais de apoio em sala regular dava-se de acordo com as necessidades de locomoção, alimentação e higiene. Eram três profissionais de apoio no período matutino e dois no período vespertino para suprir as necessidades desses alunos. Todos estavam matriculados na sala de recursos multifuncionais no contraturno, porém apenas os alunos do ensino fundamental dos anos iniciais e os alunos da educação de jovens e adultos frequentavam regularmente este atendimento.

Dois alunos do terceiro ano, um aluno do quarto ano e dois alunos do sexto ano eram atendidos na sala de recursos multifuncionais por meio da Nota Técnica nº 04/2014/MEC/SECADI/DPEE.

Os alunos em sua maioria eram filhos de trabalhadores informais ou domésticos no município de Cubatão com renda girando em torno de um salário-mínimo (colocar em nota de rodapé o valor do salário na época) e com famílias numerosas, em sua maioria eram beneficiários do bolsa família ou com o BPC (benefício de prestação continuada) o que justifica e acentua a informalidade nos empregos.

2.2. O projeto de formação continuada (depoimento de Giselle Nascimento Dias)

Ao ingressar em uma escola da rede pública municipal de Cubatão, minha situação na época era similar à de vários professores do AEE (Atendimento Educacional Especializado). Mudei de escola junto com o aluno que passou da educação infantil para o ensino fundamental e pude observar algumas insatisfações relacionadas à falta de informações a respeito das características das deficiências e sobre o desconhecimento em relação aos alunos com deficiência ali inseridos, principalmente por parte de professores do ensino regular e profissionais de apoio.

A insatisfação era gerada pela distribuição desigual de tempo e atribuições em cada função. A equipe gestora administrava mal a semana de planejamento inicial, prolongando debates infrutíferos a respeito de currículos e combinados gerais. Carvalho (2005) elucida:

Penso que essa ressalva é da maior importância para descaracterizar a errônea suposição de que alunos surdos, cegos, com paralisia cerebral, por exemplo, apresentam, sempre, acentuadas dificuldades da aprendizagem. Na verdade, as dificuldades acentuadas não se localizam neles: estão na disponibilidade, por todas as escolas, dentre outros, dos recursos humanos, tecnológicos, financeiros, indispensáveis para a remoção de barreiras para a aprendizagem, extrínsecas a esses alunos (CARVALHO, R.E.2005, p.161)

Os alunos de inclusão eram negligenciados a despeito de cumprimento de metas, regras, má administração do tempo e falta de consciência da responsabilidade de todos os profissionais da escola com estes alunos, gerando a impressão de que o aluno de inclusão é responsabilidade somente dos professores especialistas em deficiências e profissionais de apoio.

Cabiam aos profissionais de apoio auxiliarem os alunos com deficiência que possuem dificuldades em locomoção, higiene e alimentação. Estes profissionais, na sua maioria, acompanhavam alunos cadeirantes.

Aos professores especialistas em deficiências cabiam os atendimentos em sala de recursos multifuncionais no contraturno e as orientações aos professores das salas regulares e profissionais de apoio que recebiam estes alunos. Nesta questão das orientações, tudo ficava muito solto dependendo da boa vontade tanto dos professores das salas regulares e profissionais de apoio quanto dos professores especialistas em deficiências. Sem horários determinados, gerando insatisfações e negligência nos atendimentos.

Decorrente desses fatos, os alunos com deficiências não eram conhecidos por todos e as características de suas deficiências eram ignoradas, gerando desconforto e desconhecimento por parte de muitos profissionais envolvidos no processo de inclusão escolar.

Eu conhecia muito bem meu aluno assim como os demais professores de AEE conheciam os deles. Conversei com os colegas e em conjunto levamos uma proposta à equipe escolar.

Pedimos dois dias da semana de planejamento, que se dá antes do ano letivo iniciar, e propus que o primeiro momento fosse dedicado a receber e entrevistar os responsáveis por alunos com deficiência novos na escola. Essas informações comporiam o PAEE (Plano de Atendimento Educacional Especializado) inicial e já traria alguma clareza no caso de novos alunos com deficiência. Mantoan defende os grupos de estudo e afirma:

Daí a necessidade de se formarem grupos de estudos nas escolas, para a discussão e a compreensão dos problemas educacionais, à luz do conhecimento científico e interdisciplinarmente, se possível. Os grupos são organizados espontaneamente pelos próprios professores, no horário em que estão nas escolas. Essas reuniões tem como ponto de partidas necessidades e os interesses comuns de alguns professores de esclarecer situações e de aperfeiçoar o modo como trabalham nas salas de aula. (MANTOAN, M. T. E., 2015, pg.45).

Os PAEEs são disponibilizados para consulta na sala da orientação educacional no decorrer do ano letivo e servem como orientação para todos os professores, como observado no modelo presente no Anexo I.

No segundo momento, foram providenciadas reuniões ministradas pelos professores especialistas em deficiências nos três períodos, inicialmente com professores, profissionais de apoio e equipe gestora e depois com funcionários em geral. Esta reunião de formação tratava de flexibilização de currículo, adequações de atividades, opções variadas de estratégias e avaliações.

A reunião se dava para esclarecer todo tipo de dúvida em relação às deficiências dos alunos matriculados na escola que ali se apresentavam, bem como aspectos pedagógicos individualizados de cada aluno e para propor horários para o ensino do Braille, conhecimento da LIBRAS, elaboração de um quadro de rotinas para o aluno com TEA (Transtorno do Espectro Autista), confecção e uso correto das pastas de comunicação alternativa entre outros.

Segundo Freire (1979. p...), “é transformando a totalidade que se transformam as partes e não o contrário “.

Esses econtros formativos eram realizados na SRM (Sala de Recursos Multifuncionais) nos horários de HTIs e estendidos a todos os funcionários da escola que manifestassem interesse.

A equipe gestora da escola nos permitiu que dos quatro HTIs semanais de cada professor de AEE, três fossem dedicados a esse processo formativo e também permitiu que atendêssemos responsáveis dos alunos com deficiência que tivessem interesse em acompanhar

o processo de formação. Foi instituído na escola um HTPC por mês para falarmos sobre educação inclusiva. Morin (1999) diz que:

A compreensão é ao mesmo tempo meio e fim da comunicação humana. O planeta necessita, em todos os sentidos, de compreensões mútuas. Dada a importância da educação para a compreensão, em todos os níveis educativos e em todas as idades, o desenvolvimento da compreensão necessita da reforma planetária das mentalidades; esta deve ser a tarefa da educação do futuro. (MORIN, 1999, p.104).

Tínhamos merendeiras, inspetores, gestores e pais que participavam do processo de formação. No entanto, sofremos a indiferença de muitos colegas professores que diziam não querer mudar práticas, conteúdos, estratégias, entre tantas outras posturas, na direção de uma sala de aula inclusiva

Esses professores nem de longe eram maioria, mas sempre nos causaram preocupações. De acordo com Gómez (1992):

Não é o currículo comum, nem a metodologia homogênea que garante a igualdade de oportunidades para os diferentes grupos e culturas que chegam à escola, mas a atenção às diferenças individuais mediante uma metodologia e um currículo suficientemente flexíveis e diversificados que estimulam a troca e a participação ativa de todos e cada um dos alunos/as nos processos de aprendizagem, experimentação e comunicação. (GÓMEZ, 1992, p. 87).

Importante ressaltar que se trata de uma escola com atendimento em três períodos e com professores especialistas de DA, DV e DI nos três períodos.

Após dois anos de aplicação, o projeto de formação continuada foi adotado pelo Departamento de Educação Inclusiva como orientação a todas as escolas do município de Cubatão.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto de formação continuada permitiu a reflexão da prática dos professores e profissionais de apoio que passaram a conhecer e reconhecer os alunos com deficiências como parte integrante e importante no processo de aprendizagem de todos os alunos da Unidade Escolar porque estavam munidos de conhecimento e sabiam que havia uma estrutura montada para lidar com as diferenças sem excluir, proporcionando um ambiente adequado para lidar com dúvidas e incompreensões.

Para a equipe gestora ficaram claras as necessidades que cada um no seu papel, tanto aluno como professor, e proporcionando a mudança de papéis porque dentro das deficiências nada é fixo ou constante, tudo está em movimento como na educação regular, somos iguais principalmente nas diferenças. Segundo Alarcão :

As informações são, sem dúvida, muito importantes. Mas só o conhecimento que resulta da sua compreensão e interpretação permitirá a visão e a sabedoria necessárias para mudar a qualidade do ensino e da educação. (ALARCÃO, 1996, p.63).

Os funcionários da Unidade Escolar contribuíram muito para o pleno acolhimento dos alunos com deficiências, aumentando o número desses alunos no refeitório e nas áreas de lazer, dando vazão ao entrosamento entre as partes e fazendo surgir novas amizades. A adesão do Departamento de Educação Inclusiva ao projeto, como documento de orientação a todas as Unidades de Ensino do município, fortaleceu laços e disseminaram ideias, porém tudo isso não se sustenta em um sistema onde a rotatividade de profissionais é enorme, a valorização inexistente, a falta de materiais, espaços, tempo e de profissionais prevalecem.

O compartilhamento de ideias e a flexibilidade da equipe gestora ao proporcionar este momento foi de suma importância para a realização desse projeto de formação continuada, mas dentro de um sistema público, a gestão da escola também é refém dos desmandos de governos que não se preocupam com a educação e a formação de nossas crianças.

Essa experiência nos mostrou, no entanto, que a escola deve ser o espaço de formação do professor e o conteúdo dessa formação a sua prática educativa. Defendemos a perspectiva freiriana de formação continuada que deve ser entendida como um processo contínuo e permanente de desenvolvimento profissional do professor, dos gestores, dos funcionários da escola em que as necessidades concretas da escola e dos seus profissionais sejam foco de reflexões capazes de levar a uma prática crítico-reflexiva de todos os envolvidos no processo escolar. Vemos, como discutido nesse trabalho, que o espaço formativo é fundamental ao debate sobre a inclusão escolar e a construção de caminhos para a construção de propostas curriculares que melhorem a prática pedagógica e o atendimento da diversidade no contexto educacional. Em função desse percurso, continuamos a buscar através da pesquisa no Programada de Mestrado de Práticas Docentes do Ensino Fundamental, da Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES) recursos formativos para dar continuidade à perspectiva da efetivação da construção da educação inclusiva, ainda não consolidada em grande parte das escolas brasileiras.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CARVALHO, Rosita Edler. **Com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2005, p. 116.

_____, Rosita Edler. **Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 9ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GÓMEZ, A. I. Pérez. Ensino para compreensão. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Acer Artmed**, 1998, p. 67 a 97.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus Editorial, 2015.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 1999, p.104.

NOTA TÉCNICA Nº 04 / 2014 / MEC / SECADI / DPEE. Orientação Quanto a Documentos Comprobatórios de Alunos com Deficiência. 2014. Disponível em: <https://iparadigma.org.br/biblioteca/educacao-inclusiva-nota-tecnica-no-04-de-2014-secadi-orientacao-quanto-a-documentos-comprobatórios-de-alunos-com-deficiencia/> . Acesso em: 30 jun 2022.

A experiência de crianças com autismo com a musicoterapia: uma proposta de intervenção e estudo fenomenológico

Nelizabeth Alves da Silva Dias, Universidade Federal de São Paulo, Brasil
Marcos Alberto Taddeo Cipullo, Universidade Federal de São Paulo, Brasil
Andrea Perosa Saigh Jurdi, Universidade Federal de São Paulo, Brasil

RESUMO

Intervenção musicoterapêutica realizada com três crianças com autismo com idade entre 3 e 5 anos, em 16 sessões de musicoterapia individuais, utilizando a abordagem musicocentrada de musicoterapia improvisacional, que possibilita uma forma de interagir por meio da improvisação musical e é centrada na música do paciente. O objetivo desse estudo foi analisar e compreender de que modo a criança com autismo reage à musicoterapia durante as sessões e no seu dia a dia, bem como descrever e analisar o processo, permitindo que as crianças tragam à luz, por meio do seu corpo, das suas ações e manifestações observadas pelas mães e por mim, o sentido do que vivenciaram e perceberam. É uma pesquisa qualitativa, que utilizou como procedimento metodológico a fenomenologia, cuja principal tarefa é elucidar e descrever as vivências do sujeito em determinada situação existencial. Foi utilizado o diário de campo para descrever as sessões e as falas das mães, com reflexões e notas descritivas e intensivas. Resultados: melhoras na comunicação e interação social e musical tanto nas sessões quanto em casa, apontando que a musicoterapia significa um espaço e um momento de alegria e liberdade de expressão para as crianças atendidas. Esse trabalho pode contribuir ao apresentar a musicoterapia como mais uma forma de se aproximar das crianças com autismos, possibilitando-lhes outras maneiras de se expressar e de se relacionar e respeitando o jeito de ser de cada uma delas.

Palavras-chave: Criança com autismo; Musicoterapia; Pesquisa fenomenológica.

1. INTRODUÇÃO

A musicoterapia consiste em um processo sistemático de intervenção, em que o terapeuta ajuda o paciente a promover sua saúde utilizando experiências musicais e a relação terapêutica (Bruscia, 2000). Segundo a Federação Mundial de Musicoterapia:

Musicoterapia é a utilização da música e/ou seus elementos (som, ritmo, melodia e harmonia) por um musicoterapeuta qualificado, com um cliente ou grupo, num

processo para facilitar e promover a comunicação, relação, aprendizagem, mobilização, expressão, organização e outros objetivos terapêuticos relevantes, no sentido de alcançar necessidades físicas, emocionais, mentais, sociais e cognitivas. A Musicoterapia objetiva desenvolver potenciais e/ou restabelecer funções do indivíduo para que ele/ela possa alcançar uma melhor integração intra e/ou interpessoal e, conseqüentemente, uma melhor qualidade de vida, pela prevenção, reabilitação ou tratamento. (Revista Brasileira de Musicoterapia, 1996).

A literatura sobre o Transtorno do Espectro Autista relata uma forte relação entre música e pessoas com o TEA. Segundo Sampaio, Loureiro e Gomes (2015), essas pessoas se mostram mais estimuladas ao engajamento interpessoal em uma produção musical, devido aos aspectos não verbais da música. Wigram e Gold (2006) afirmam que crianças com autismo que apresentam dificuldades em formas convencionais de comunicação verbal e não verbal respondem de forma positiva à musicoterapia. Conforme esses autores, improvisação musical com objetivos terapêuticos facilitam motivação, habilidades comunicativas e interação social, bem como atenção desenvolvida e sustentada.

Nordoff e Robbins (2007) propuseram que a criança com autismo interage, em musicoterapia, a partir de uma habilidade inata não comprometida, que é a possibilidade de criar ou fazer música: a *music child* (“criança musical”). Isto significa, segundo os autores, que qualquer criança tem, dentro de si, a possibilidade de fazer música. Este modelo deu origem à *abordagem improvisacional musicocentrada* (Freire, 2019). Da mesma forma que a abordagem Nordoff-Robbins, a *musicoterapia musicocentrada* acredita que a musicalidade (*music child*) da criança é a peça fundamental para levá-la ao seu desenvolvimento (Nordoff e Robbins, 2007; Brandalise, 2001).

Chama-se *improvisacional*, porque faz uso de improvisações musicais e *musicocentrada* por estar **centrada na música do paciente**, pois são improvisações que acompanham e respondem aos movimentos da criança, quaisquer que sejam eles: correr, gritar, dançar, fazer birra, pular, sorrir... tudo pode ser transformado em música - a própria música que ela traz em seu corpo, em seu olhar, em toda a sua expressão (Nordoff e Robbins, 2007; Brandalise, 2001; Freire, 2019).

2. MÉTODO

Esta é uma pesquisa qualitativa fenomenológica realizada com três crianças e suas mães, cujos dados foram construídos no dia a dia das intervenções, as quais foram descritas no *diário de campo*, este contém a descrição sensível dos acontecimentos das sessões e das falas das mães que perceberam e relataram a repercussão da musicoterapia na vida de seus

filhos fora das sessões. Conforme Martins e Bicudo (2005), na fenomenologia, o pesquisador usa a descrição como um ponto de acesso às situações vividas pelo sujeito.

Fenomenologia é um procedimento metodológico em pesquisa qualitativa. Conforme Minayo (2008), o método qualitativo lida com o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças e valores, a fim de entender os fenômenos humanos. O fenômeno aqui estudado é a criança com autismo fazendo musicoterapia: como ela reage à musicoterapia no seu dia a dia?

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os relatos das mães sobre os filhos em casa e as minhas descrições sobre eles durante as sessões compuseram a história de cada criança, esta foi a *análise ideográfica*. Selecionei, em cada história, trechos que poderiam conduzir ao essencial da experiência vivida, fazendo surgir as unidades de significado, que revelaram o pensar e o sentimento da criança com autismo sobre a experiência da musicoterapia vivida, o que levou à *análise psicológica do geral*.

As três crianças se sentiram atraídas e acolhidas pelo setting musicoterapêutico, A música esteve presente, não somente como um veículo entre mim e cada uma delas, mas sendo mais um Ser no setting. Como diz Brandalise (2001), formamos um triângulo: a música, a criança e eu.

Os estudos de Sampaio et al. (2015) e de Molnar-Szakcs e Heaton (2012) demonstram que atividades musicais para crianças com autismo podem proporcionar convívio e interação. Nesta pesquisa, as mães relataram que os seus filhos, após iniciarem a musicoterapia, ficaram mais atentos em casa, mais calmos e concentrados e mais sociáveis.

Houve melhoras na interação social e musical durante as sessões de musicoterapia, e ficou claro que as crianças com autismos podem se desenvolver cada dia mais na comunicação, compreensão e expressão, como preconizam Brandalise (2001), Nordoff e Robbins (2007), Queiroz (2019), Gattino (2012), Freire (2019) e outros estudiosos da musicoterapia e autismo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência vivida foi acompanhada por mim e pela mãe. A criança não fala, mas ela se expressa com o corpo e com suas ações e reações que, conforme Martins e Bicudo (2005), podem ser observadas e descritas pelos que a acompanham.

A musicoterapia significou um espaço e um momento de alegria e liberdade de expressão para as crianças atendidas. Este trabalho pode contribuir ao apresentar a musicoterapia como mais uma forma de se aproximar das crianças com autismos, possibilitando-lhes outras maneiras de se expressar e de se relacionar, respeitando o jeito de ser de cada uma delas.

5. REFERÊNCIAS

- Brandalise, A. (2001). Musicoterapia músico-centrada: Linda 120 sessões. Apontamentos.
- Bruscia, K. (2000). Definindo musicoterapia. Enelivros.
- Federação Mundial de Musicoterapia (1996). *Revista Brasileira de Musicoterapia – UBAM*, ano 1, n. 2. Recuperado de www.apmtmusicoterapia.com.
- Freire, M. H. (2019). *Estudos de musicoterapia improvisacional musicocentrada e desenvolvimento musical de crianças com autismo*. [Tese de Doutorado]. Universidade Federal de Minas Gerais.
- Gattino, G. S. (2012). *Musicoterapia aplicada à avaliação da comunicação não verbal de crianças com transtorno do espectro autista: revisão sistemática e estudo de validação*. [Tese de Doutorado]. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Martins, J. & Bicudo, M. A. V. (2005). A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos. Centauro.
- Minayo, M. C. S. (Org.). (2008). Pesquisa social: Teoria, método e criatividade. Vozes.
- Molnar-Szakacs, I. & Heaton, P. (2012). Music: a unique window into the world of autism. In *Annals of New York Academy Sciences*, n. 1252, p. 318-324. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov>.
- Nordoff, P. & Robbins, C. (2007). Creative music therapy: a guide to fostering clinical musicianship. Barcelona Publishers.
- Queiroz, G. J. P. (2019). Aspectos da musicalidade e da música de Paul Nordoff e suas implicações na prática clínica musicoterapêutica. Apris.

Sampaio, R. T., Loureiro, C. M. V.; Gomes, C. (2015) A. A musicoterapia e o transtorno do espectro do autismo: uma abordagem informada pelas neurociências para a prática clínica. *Revista PerMusí*, n. 32, p. 137-170, 2015. Recuperado de www.musica.ufmg.br/permusi.

Wigram, T. & Gold, C. (2006). Music therapy in the assessment and treatment of autistic spectrum disorder: clinical application and research evidence. *Child Care Health Dev*, 32(5):535-42. 10.1111/j.1365-2214.2006.00615.x.PMID: 16919132.

Avaliação da flexibilidade cognitiva e da memória de trabalho em crianças com transtorno do espectro autista

Glauce Karine Conti de Freitas Elage, Universidade Presbiteriana Mackenzie, Brasil

Alessandra Gotuzo Seabra, Universidade Presbiteriana Mackenzie, Brasil

Ivone Félix de Sousa, Universidade Presbiteriana Mackenzie, Brasil

RESUMO

Déficits nas funções executivas estão relacionados a algumas características comportamentais de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), o que corrobora a necessidade de avaliação dessas funções nesse quadro. **Objetivo:** Avaliar o desempenho de crianças com TEA em memória de trabalho e flexibilidade cognitiva. **Método e Contexto:** Participaram cinco crianças, do sexo masculino, com diagnóstico de TEA, com níveis de inteligência dentro do padrão esperado, conforme levantamento realizado por instrumentos padronizados com o WISC IV e o SON-R 2^{1/2} a 7. Para avaliar a memória de trabalho e a flexibilidade cognitiva utilizou-se o Teste Informatizado de Avaliação das Funções Executivas (TAFE). Realizou-se análise descritiva comparando os resultados das crianças no TAFE com a amostra normativa por idade. As crianças com TEA apresentaram a maioria das medidas abaixo dos escores apresentados por crianças com desenvolvimento típico, nas habilidades de flexibilidade cognitiva e memória de trabalho, tanto visoespacial, quanto verbal. **Contribuições:** Os resultados corroboram estudos preliminares, que apontam déficits nessas habilidades nas crianças com TEA. Isso reforça a necessidade de sua avaliação, pois tais déficits podem estar relacionados às dificuldades de regulação do comportamento, pensamento abstrato, foco e sustentação da atenção, habilidades importantes para o aprendizado e o desenvolvimento socioemocional das crianças.

Palavras-chave: Flexibilidade cognitiva; Memória de trabalho; Transtorno do Espectro Autista.

1. INTRODUÇÃO/CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

O transtorno do espectro autista (TEA) caracteriza-se por prejuízos persistentes na comunicação social recíproca e na interação social de modo sustentado, em múltiplos contextos, além de padrões restritos e repetitivos de comportamento, que podem incluir

presença de movimentos motores, inflexibilidade, reatividade alterada a estímulos sensoriais, e interesse incomum por aspectos do ambiente (Associação Americana de Psiquiatria, 2013).

O TEA afeta aproximadamente uma a cada 44 crianças, segundo dados de 2018 (Maenner et al., 2021), e a etiologia ainda não está totalmente conhecida, porém há fortes indicações de fatores genéticos e neurobiológicos (Sandin et al., 2014). Embora tais fatores contribuam para o fenótipo do transtorno, as funções cognitivas também desempenham um papel importante nos comportamentos centrais das crianças com TEA. Entre elas, as funções executivas (FE) são destacadas em vários estudos sobre alterações cognitivas no TEA (Demetriou et al., 2018).

Porém ainda não está claro, na literatura, quais componentes das FE estão mais prejudicados. É necessário avançar no entendimento do funcionamento dessas habilidades, contribuindo, assim, para a formulação de procedimentos de intervenção, incluindo estratégias clínicas e pedagógicas mais eficazes.

Portanto, o objetivo desse estudo foi avaliar o desempenho das crianças com TEA em tarefas de memória de trabalho e flexibilidade cognitiva e compará-lo com o desempenho das crianças com desenvolvimento típico.

2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Participaram cinco crianças brasileiras com diagnóstico médico de TEA, todas do sexo masculino, com idades entre 4 e 9 anos ($M = 6,8$; $DP = 1,92$), com QI superior a 70 na Escala Wechsler de Inteligência para crianças (WISC-IV) (Rueda et al., 2013) e no teste SON-R 2^{1/2} a 7 (Laros et al., 2015).

Como instrumento para avaliar a memória de trabalho e a flexibilidade cognitiva, foram utilizadas as tarefas do Teste Informatizado de Avaliação das Funções Executivas (TAFE) (Elage, 2021). Foi conduzida análise descritiva do desempenho individual em cada tarefa. As medidas foram comparadas aos resultados descritos por Elage, obtidos por crianças com desenvolvimento típico. Para memória de trabalho, foram usados os escores (número de acertos) em tarefas de ordem direta e da ordem inversa, a partir da demanda visoespacial e verbal. Já na tarefa de flexibilidades foram analisados escores de conexão e sequência corretas em um teste de trilhas, obtidos no primeiro minuto da tarefa. Os resultados dos participantes com TEA foram analisados e classificados considerando a média e o desvio-padrão obtido para cada idade.

3. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A Tabela 1 sumariza os resultados nas tarefas de memória de trabalho do TAFE, nos domínios visoespacial e verbal, nas ordens direta e inversa, para cada um dos participantes (A a E), comparados por idade com os resultados obtidos pelas crianças com desenvolvimento típico, em termos de média e desvio-padrão. Das vinte medidas investigadas, nove estão classificadas como muito inferior; sete, como inferior; e quatro, como classificação média.

Tabela 1.

Desempenho Nas Tarefas de Memória de Trabalho

Sujeito	Tarefa	Ordem	Escore	M(DP)	Classificação
A	Visoespacial	Direta	2	3.87(1.77)	Inferior
		Inversa	0	1.67(1.35)	Inferior
	Verbal	Direta	3	3.41(0.97)	Média
		Inversa	0	1.96(1.16)	Inferior
B	Visoespacial	Direta	2	5.13(1.20)	Muito inferior
		Inversa	1	4.40(1.95)	Muito inferior
	Verbal	Direta	2	4.16(1.22)	Inferior
		Inversa	0	2.87(1.14)	Muito inferior
C	Visoespacial	Direta	1	5.53(1.68)	Muito inferior
		Inversa	0	5.11(2.11)	Muito inferior
	Verbal	Direta	3	4.44(1.16)	Inferior
		Inversa	0	3.14(1.02)	Muito inferior
D	Visoespacial	Direta	1	6.44(1.31)	Muito inferior
		Inversa	0	5.44(2.20)	Muito inferior
	Verbal	Direta	3	4.6(1.25)	Inferior
		Inversa	1	3.22(0.93)	Muito inferior
E	Visoespacial	Direta	8	7.54(1.69)	Média
		Inversa	8	7.50(1.60)	Média
	Verbal	Direta	4	5.36(1.42)	Média
		Inversa	2	3.71(1.15)	Inferior

Observa-se padrão de desempenho inferior das crianças com TEA em relação às crianças com desenvolvimento típico, corroborando estudos prévios (Kercood et al, 2014; Wang et al, 2017). Os déficits de memória de trabalho parecem resultar em vários problemas associados com regulação do comportamento, pensamento abstrato, foco e sustentação da atenção.

Os resultados nas tarefas de flexibilidade cognitiva do TAFE são apresentados na Tabela 2. Foram consideradas como medidas o número de conexões e sequências corretas. Das 10 medidas investigadas, somente uma apresentou nível semelhante aos obtidos por crianças típicas, sendo duas medidas classificadas como muito inferior e sete como inferior.

Tabela 2.

Desempenho nas Tarefas de Flexibilidade Cognitiva

Sujeito	Medida	Escore	M(DP)	Classificação
A	Conexão	0	3.85(2.40)	Inferior
	Sequência	0	3.85(2.94)	Inferior
B	Conexão	2	6.88(2.62)	Inferior
	Sequência	1	7.12(3.47)	Muito inferior
C	Conexão	5	10,11(7,01)	Média
	Sequência	2	7.93(4.99)	Inferior
D	Conexão	2	13.93(6.30)	Muito inferior
	Sequência	1	10.77(7.01)	Inferior
E	Conexão	3	15.43(6.28)	Inferior
	Sequência	4	13.93(6.03)	Inferior

Comprometimentos em flexibilidade cognitiva em indivíduos com TEA são descritos em estudos que abordaram esse tema (Hill, 2001; Russo et al., 2006). Contudo, as implicações dos déficits em FE em pessoas com TEA ainda não são claras, o que pode ser devido à grande variação das características comportamentais e cognitivas dos indivíduos com TEA e nos procedimentos de avaliação (Hill, 2001).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados desse estudo permitiram analisar e descrever o padrão de desempenho de cinco crianças com TEA nas tarefas de memória de trabalho e flexibilidade cognitiva. No

geral, encontraram-se padrões de desempenhos abaixo da média em comparação ao desempenho médio de crianças com desenvolvimento típico. Estes achados corroboram os encontrados em estudos prévios, sugerindo que há comprometimento das FE. Reforça-se, portanto, a importância de avaliação dessas funções no TEA, dado que elas podem se relacionar a vários desfechos ao longo da vida. É fundamental, portanto, conhecer o padrão de desempenho nos diversos componentes das FE, o que permitirá melhor planejamento de intervenções focadas nos aspectos prejudicados.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5th ed.). APA.
- Demetriou, E., Lampit, A., & Quintana, D. et al. (2018). Transtornos do espectro do autismo: uma meta-análise da função executiva. *Mol Psiquiatria*, 23, 1198-1204. <https://doi.org/10.1038/mp.2017.75>
- Elage, G. K. C. F. (2021). Evidências de validade e estudos preliminares de normatização do teste infantil informatizado para avaliação das funções executivas - TAFE. [Doutorado em Distúrbios do Desenvolvimento]. Universidade Presbiteriana Mackenzie.
- Hill, E. L. (2001). Evaluating the theory of executive dysfunction in autism. *Dev Rev*, 24(2), 189-233. <http://doi.org/10.1016/j.dr.2004.01.00>
- Kercood, S., Grskovic, J. A., Banda, D., & Begeske, J. (2014). Memória de trabalho e autismo: uma revisão da literatura. *Res Autism Spectr Disord.*, 8(10), 1316-1332. <http://doi.org/10.1016/j.rasd.2014.06.011>.
- Laros, J. A., Jesus, G. R., & Karino, C. A. (2015). *SON-R 2½-7[a]: Teste não verbal de inteligência*. Editora Hogrefe.
- Maenner, M. J., Shaw, K. A., Bakian, A. V., Bilder, D. A., Durkin, M. S., Esler, A., ... & Cogswell, M. E. (2021). Prevalence and characteristics of autism spectrum disorder among children aged 8 years-autism and developmental disabilities monitoring network, 11 sites, United States, 2018. *MMWR Surveillance Summaries*, 70(11), 1-16. <https://doi.org/10.15585/mmwr.ss7011a1>.

- Rueda, F. J. M., Noronha, A. P. P., Sisto, F. F., Santos, A. A. A., & Castro, N. R. (2013). Escala Wechsler de Inteligência para Crianças - WISC-IV. Casa do Psicólogo.
- Russo, N., Flanagan, T., Iarocci, G., Berringer, D., Zelazo, P. D., & Burack, J. A. (2007). Deconstructing executive deficits among persons with autism: implications for cognitive neuroscience. *Brain Cogn.*, *65*(1), 77-86. <http://doi.org/10.1016/j.bandc.2006.04.007>.
- Sandin, S., Lichtenstein, P., Kuja-Halkola, R., Larsson, H., Hultman, C. M., & Reichenberg A. (2014). The familial risk of autism. *JAMA*, *311*(17), 770–1777. <http://doi.org/10.1001/jama.2014.4144>.
- Wang, Y., Zhang, Y. B., Liu, L. L., Cui, J. F., Wang, J., Shum, D. H., van Amelsvoort, T., & Chan, R. C. (2017). A meta-analysis of working memory impairments in autism spectrum disorders. *Neuropsychology review*, *27*(1), 46–61. <https://doi.org/10.1007/s11065-016-9336-y>.

Processamento sensorial e engajamento de crianças autistas nas rotinas infantis durante a pandemia de COVID-19

Carina Sousa Elias

Universidade Federal de São Carlos – UFSCar/Brasil

Anderson Henrique França Figueredo Leão

Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP/Brasil

Patrícia Carla de Souza Della Barba

Universidade Federal de São Carlos – UFSCar/Brasil

RESUMO

Introdução: As ocupações constituem a base da existência humana e são representadas por atividades cotidianas individuais e coletivas que promovem sentido à vida. No entanto, o comprometimento das habilidades no processamento de informações sensoriais pode impactar no engajamento de crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Objetivo: investigar a relação entre o processamento sensorial e o engajamento de crianças autistas de 2 a 5 anos em suas rotinas durante a pandemia de COVID-19. **Método:** foi realizado um estudo quantitativo, descritivo e correlacional. As respostas dos cuidadores foram coletadas por meio de uma pesquisa online, empregando um método de amostragem em bola de neve com dois questionários, o SPM-P (Medida de Processamento Sensorial - Pré-Escolar - Home Form) e o CEQ (Children's Engagement Questionnaire). **Resultados:** obteve-se um total de 56 respondentes [30 TEA e 26 crianças com desenvolvimento típico (DT)]. Uma análise de correlação e regressão múltipla identificou que os escores finais de processamento sensorial e engajamento se correlacionaram inversamente em crianças com TEA e DT, e que o diagnóstico de TEA e o Planejamento Motor e Ideias prejudicados reduziram significativamente o engajamento, enquanto a idade e a escolaridade o aumentaram. **Conclusão:** observou-se que a utilização de estratégias que aumentem o engajamento da criança em suas rotinas é essencial para promover maior aprendizagem, com aquisição de novas habilidades para participação no cotidiano.

Palavras-chave: Terapia Ocupacional. Transtorno do Espectro Autista. Processamento Sensorial. Integração Sensorial. Engajamento em rotinas infantis.

1. CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

O TEA atualmente enquadra-se dentro dos transtornos do neurodesenvolvimento, os quais se referem a um grupo de condições que se iniciam precocemente na criança, em geral antes do ingresso na escola, caracterizando-se por prejuízos no desenvolvimento que comprometem o funcionamento pessoal, social, acadêmico ou profissional, variando desde questões específicas na aprendizagem, até prejuízos globais nas habilidades sociais ou cognitivas (American Psychiatric Association, 2014).

Partindo da hipótese de que crianças com o diagnóstico de TEA podem apresentar disfunções no processamento sensorial e, com isso, ter dificuldade em realizar atividades das rotinas pertinentes à sua faixa etária (Hazen et al., 2014; Posar; Visconti, 2018; Schaaf et al., 2011; Suarez, 2012), o objetivo central deste estudo correspondeu a investigar a relação entre o processamento sensorial e o engajamento de crianças autistas nas rotinas infantis.

2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Participantes

A amostra final incluiu 56 crianças, sendo 26 com desenvolvimento típico (DT) e 30 crianças autistas de 2 a 5 anos. Os familiares responderam o perfil sociodemográfico, o instrumento de avaliação CEQ (*Children's Engagement Questionnaire*) que visa avaliar o engajamento infantil (McWilliam & Casey, 2008), e o SPM-P Home Form (*Sensory Profile Measure-Preschool-Home Form*) que mensura o processamento sensorial em 8 dimensões (Ecker & Parham, 2010).

Análise Estatística

Os resultados encontrados foram descritos em termos de medidas de frequência (n total e porcentagem), tendência central (média e mediana) e dispersão (espaço interquartil e desvio padrão). Para os testes de hipótese, a fim de determinar diferenças entre a média de grupos utilizou-se testes para estatísticas paramétricas, como o Teste-t de Student para amostras independentes ou a Análise de Variância (ANOVA) seguidas pelo teste *post hoc* de Bonferroni quando conveniente. Ainda, para determinar em que medida as características demográficas (idade, tipo de escola e diagnóstico), e as dimensões de processamento sensorial e outras do SPM-P predizem os escores de engajamento não-sofisticado e sofisticado, empregou-se a correlação bivariada de Pearson e a regressão multivariada.

As características demográficas e escores para as dimensões do SPM-P foram tratadas como variáveis independentes, enquanto que o engajamento não-sofisticado e sofisticado foram tratados como variáveis dependentes em todas as análises.

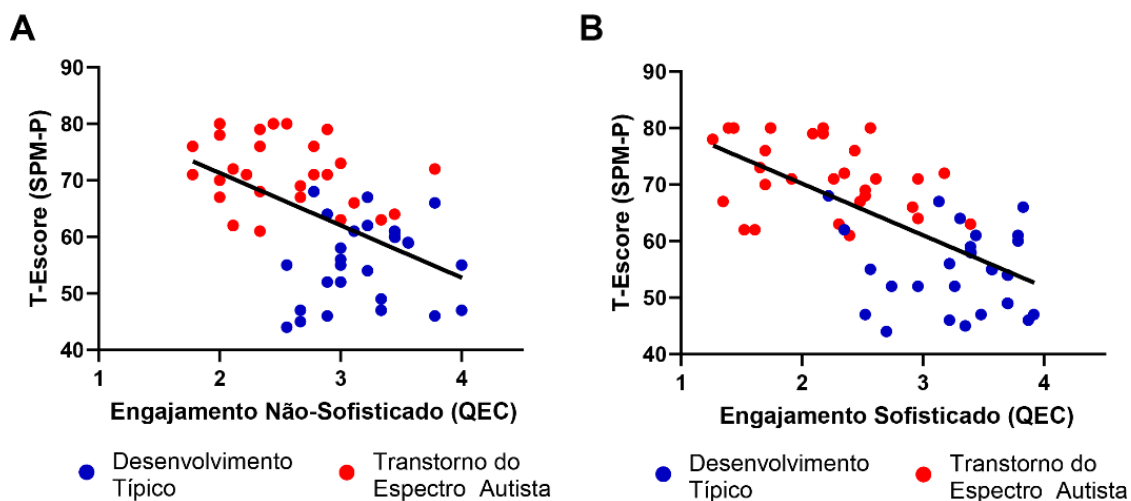
3. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Correlação entre variáveis de engajamento e processamento sensorial em crianças autistas e DT

Observou-se correlação inversamente proporcional entre o engajamento sofisticado e as dimensões internas do processamento sensorial, o que indica que um maior comprometimento do processamento sensorial está associado a um menor desempenho no engajamento de crianças autistas e com DT, como mostrado no gráfico de dispersão na Figura 1:

Figura 1

Gráfico de dispersão para Engajamento não Sofisticado (A) e Sofisticado (B) em relação ao t-score de Processamento Sensorial final



As crianças autistas apresentaram maior comprometimento do processamento sensorial em todas as áreas do que crianças com DT, o que também pode ser observado em outros estudos comparativos entre os dois grupos (Ashburner, Ziviani, & Rodger, 2008; Gutiérrez; Chang, & Blanche, 2016; Little et al., 2018; Pérez-Fonseca et al., 2019).

Menores taxas de engajamento foram identificadas no grupo TEA do que no grupo DT. Para McWilliam e Casey (2008), espera-se que as crianças desenvolvam níveis de engajamento cada vez mais sofisticados à medida que a idade aumenta, com comportamentos mais complexos relacionados às habilidades de simbolização e resolução de problemas. O engajamento afeta a aprendizagem das crianças, trazendo ganhos em aspectos cognitivos, sociais e comportamentais (McWilliam & Casey, 2008), e crianças com transtornos do desenvolvimento tendem a passar menos tempo engajadas com adultos, com outras crianças e com objetos (McWilliam & Bailey, 1995).

Verificou-se também que o diagnóstico para TEA e a idade foram os principais preditores de engajamento sofisticado, no que diz respeito aos fatores sociodemográficos. Quanto às dimensões do processamento sensorial, o Planejamento Motor e Ideias foi particularmente importante para prever os escores de engajamento sofisticado (Tabela 1); isto é, quanto maior o comprometimento da dimensão Planejamento Motor e Ideias, menor o desempenho no engajamento sofisticado.

Tabela 1

Influência do Processamento Sensorial no Engajamento Sofisticado

Dependent Variable	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients
	B	B Standard Error	β
<i>Sophisticated Engagement (CEQ)</i>			
Step 1			
<i>Intercept</i>	3.266	0.105	
<i>Autism Spectrum Disorder</i>	-1.067	0.144	-0.710***
Step 2			
<i>Intercept</i>	2.957	0.107	
<i>Autism Spectrum Disorder</i>	-0.965	0.121	-0.642 ***
<i>4 and 5 years</i>	0.617	0.123	0.405 ***
Step 3			
<i>Intercept</i>	4.297	0.398	
<i>Autism Spectrum Disorder</i>	-0.429	0.190	-0.285*
<i>4 and 5 years</i>	0.468	0.120	0.307***
<i>Motor Planning and Ideas</i>	-0.026	0.007	-0.460**

$R^2 = 0.664$ to step 2; $\Delta R^2 = 0.063$ from step 2 to step 3 (* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$)

Estudos mostram que crianças autistas podem apresentar prejuízo no planejamento motor (Larson et al., 2008; Macneil & Mostofsky, 2012; Serrada-Tejeda et al., 2021), que estão relacionados a prejuízos nas habilidades sociais, de comunicação e comportamentais que definem o TEA (Abelenda, Mailloux & Roley, 2015; Dowell, Mahone, & Mostofsky, 2015).

O planejamento motor é a função mais complexa do desenvolvimento humano (Fonseca, 2012), pois depende de considerável integração sensorial no tronco encefálico e hemisférios cerebrais, e requer atenção consciente, sendo assim o elo entre os aspectos sensório-motores e cognitivos no funcionamento cerebral. Um planejamento motor bem organizado permite que a criança domine mais rapidamente novos aprendizados (Ayres, 1998).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pôde-se concluir com este estudo que o processamento sensorial apresentou correlações importantes com o engajamento de crianças autistas e com DT nas rotinas da infância. Apontou-se como o engajamento nas rotinas infantis é estruturante para o processo de aprendizagem da criança, promovendo a construção de habilidades cada vez mais complexas. Os contextos naturais da infância são espaços essenciais para promover essas aquisições, por meio do incentivo da família, da escola e das interações sociais promovidas na vida da criança.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abelenda, J, Mailloux, Z, & Roley, S. S. (2015). Dyspraxia in Autism Spectrum Disorders: Evidence and Implications. *The American Occupational Therapy Association*, 38(3), 1-4.
- American Psychiatric Association. (2014). *DSM-5: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*. Artmed Editora.
- Ashburner, J., Ziviani, J., & Rodger, S. (2008). Sensory Processing and Classroom Emotional, Behavioral, and Educational Outcomes in Children With Autism Spectrum Disorder. *Am. J. Occup. Therapy*, 62(5), 564-73. <https://doi: 10.5014/ajot.62.5.564>.
- Ayres, J. A. (1998). *La Integración Sensorial y el niño*. (Traducción: Teresa Carmona Lobo). Trillas.
- Dowell, L. R., Mahone, E. M., & Mostofsky, S. H. (2009). Associations of postural knowledge and basic motor skill with dyspraxia in autism: implication for abnormalities in distributed connectivity and motor learning. *Neuropsychology*, 23(5), 563-570. <https://doi: 10.1037/a0015640>.

- Ecker, C., & Parham, L. D. (2010). *Sensory Processing Measure-Preschool (SPM-P) Home Form*. Western Psychological Services.
- Gutiérrez, J., Chang, M., & Blanche, E. I. (2016). Funciones sensoriales en niños menores de 3 años diagnosticados con trastorno del espectro autista (TEA). *Am. J. Occup. Therapy*, 70(5), 89-98. <https://doi: 10.5014/ajot.62.5.564>.
- Fonseca, V. (2012). *Manual de Observação Psicomotora: significação psiconeurológica dos fatores psicomotores*. Wak.
- Hazen, E. P., Stornelli, J. L., O'Rourke, J. A., Koesterer, K., & McDougale, C. J. (2014). Sensory symptoms in autism spectrum disorders. *Harvard review of psychiatry*, 22(2), 112-124. <https://doi.org/10.1097/01.hrp.0000445143.08773.58>.
- Larson, J. C. G., Bastian, A. J., Donchin, O., Shadmehr, R., Mostofsky, & S. H. (2008). Acquisition of internal models of motor tasks in children with autism. *Brain*, 131(11), 2894-903. <https://doi.org/10.1093/brain/awn226>.
- Little, L. M., Dean, E., Tomcheck, S., & Dunn, W. (2018). Sensory Processing Patterns in Autism, Attention Deficit Hyperactivity Disorder, and Typical Development. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics*, v. 38(3), 243-254. <https://doi: 10.1080/01942638.2017.1390809>.
- MacNeil, L. K., & Mostofsky, S. H. (2012). Specificity of Dyspraxia in Children With Autism. *Neuropsychology*, 26(2), 165-171. <https://doi.org/10.1037/a0026955>.
- McWilliam, R. A.; & Casey, A. M. (2008). *Engagement of every child in the preschool classroom*. Brookes Publishing.
- Pérez-Fonseca, R., Burquillos-Torres, G. E., Castillo-Velásquez, V. G., Moreno-Zuleta, N., Fonseca-Ângulo, R. I., Blumtritt, C., & García-Jimenez, R. (2019). Sensory profile in children with autism disorder and children with typical development. *Rev. Mex. Neuroci.*, 20(5), 229-236. <https://doi:10.24875/rmn.m19000019>.
- Posar, A., & Visconti, P. (2018). Sensory abnormalities in children with autism spectrum disorder. *Jornal de Pediatria*, 94(4), 342-350. <https://doi.org/10.1016/j.jpmed.2017.08.008>.

Schaaf, R. C., Toth-Cohen, S., Johnson, S. L., Outten, G., & Benevides, T. W. (2011). The everyday routines of families of children with autism: Examining the impact of sensory processing difficulties on the family. *Autism*, 15(3), 373- 389. <https://doi.org/10.1177/1362361310386505>.

Serrada-Tejeda, S., Santos-del-Riego, S., May-Benson, T. A., & Pérez-de-Hedia-Torres, M. (2021). Influence of Ideational Praxis on the development of play and adaptive behavior of children with Autism Spectrum Disorder: a comparative analysis. *Int J Environ Res Public Health*, 18(11), 1-12. <https://doi.org/10.3390/ijerph18115704>.

Suarez, M. A. (2012). Sensory processing in children with autism spectrum disorders and impact on functioning. *Pediatric Clinics*, 59(1), 203-214. <https://doi.org/10.1016/j.pcl.2011.10.012>.

Early communication indicator – Portugal: Prova de avaliação da comunicação expressiva para idades precoces

Sandra Ferreira, Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC), Instituto de Educação, Universidade do Minho, Portugal
Anabela Cruz-Santos, Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC), Instituto de Educação, Universidade do Minho, Portugal
Leandro Almeida, Centro de Investigação em Educação (CIEEd), Instituto de Educação, Universidade do Minho, Portugal

RESUMO

A elevada prevalência de crianças com perturbações da comunicação, é bastante preocupante, devido à importância do desenvolvimento comunicativo para a aquisição futura de competências sociais e de aprendizagem. Por isso, os profissionais necessitam de ferramentas válidas para a identificação de perturbações da comunicação, o mais precocemente possível. Em Portugal, os profissionais deparam-se com dificuldades neste sentido, porque o número de instrumentos validados para avaliar o desenvolvimento comunicativo nos primeiros anos, é reduzido. A partir de uma análise dos instrumentos referenciados internacionalmente, identificou-se o *Early Communication Indicator* (ECI). Seguindo os respetivos procedimentos, o ECI foi recentemente adaptado para a População Portuguesa. O ECI-Portugal avalia e monitoriza o desenvolvimento da comunicação expressiva, em crianças dos 6 aos 42 meses de idade. Cada sessão de avaliação com o ECI tem a duração de 6 minutos, e baseia-se na observação de uma brincadeira semiestruturada entre a criança e um cuidador. Em cada sessão são registados e contabilizados os elementos comunicativos usados pela criança, ao longo da brincadeira: gestos, vocalizações, palavras isoladas e frases, através dos quais se obtém o resultado global da comunicação expressiva. Neste trabalho são apresentados alguns resultados que sugerem evidências preliminares da sensibilidade do ECI para avaliar o desenvolvimento comunicativo e identificar problemas da comunicação de crianças portuguesas em idades precoces. Estas evidências demonstram que o ECI possibilita a monitorização do desenvolvimento comunicativo ao longo do tempo, e assim poderá ser uma ferramenta importante para a delimitação de estratégias de intervenção adequadas, relativamente às perturbações da comunicação, em Portugal.

Palavras-chave: Comunicação Expressiva; Idades Precoces; Perturbações da Comunicação; Avaliação; Intervenção.

1. INTRODUÇÃO/CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

Segundo estudos internacionais, nos EUA cerca de 8% de crianças, entre os três e os 17 anos, apresentam perturbações da comunicação, (Prelock & Hutchins, 2018). Em Portugal, alguns estudos nacionais apontam para percentagens superiores (Silva & Peixoto, 2008). Esta elevada prevalência das perturbações da comunicação é preocupante, dada a importância do desenvolvimento comunicativo nos primeiros anos para a aquisição de competências sociais e de aprendizagem. Por isso, os profissionais necessitam de instrumentos válidos e precisos para a monitorização e identificação precoce de crianças com atrasos ou perturbações da comunicação (Walker & Carta, 2010). Neste sentido, realizou-se uma análise de instrumentos internacionais. Esta análise permitiu a identificação de um instrumento de avaliação e monitorização da comunicação para a primeira infância, adequado às características da população portuguesa, o *Early Communication Indicator* (Ferreira & Cruz-Santos, 2021). Entre outras características, o ECI possui uma estrutura de fácil adaptação transcultural e apresenta os critérios necessários para o desenvolvimento de normas a nível internacional (Raikes, Anderson, & Atinc, 2017). O ECI foi originalmente desenvolvido nos EUA (Luze et al., 2001), sendo parte integrante dos *Individual Growth and Development Indicators* (IGDIs), desenvolvidos pela *Juniper Gardens Children's Project, University of Kansas*. O ECI possibilita a avaliação e monitorização do desenvolvimento comunicativo expressivo de crianças dos 6 aos 42 meses. Deste modo, apoia na delimitação e modificação de programas de intervenção, para crianças com perturbações da comunicação (Greenwood et al., 2010). O ECI foi recentemente adaptado para a População Portuguesa (ECI – Portugal), e este trabalho tem como objetivo apresentar resultados preliminares da sua aferição.

2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Instrumento

O ECI é um instrumento observacional, que avalia e monitoriza o desenvolvimento da comunicação expressiva de crianças, dos 6 aos 42 meses. Cada sessão de avaliação com o ECI tem a duração de 6 minutos, e baseia-se na observação de uma brincadeira semiestruturada (com a Casa ou a Quinta Fisher-Price®), entre a criança e um cuidador. Em cada sessão são registados e contabilizados os elementos comunicativos usados pela criança, ao longo da

brincadeira: gestos, vocalizações, palavras isoladas e frases. Posteriormente, soma-se de forma ponderada a frequência de todos os comportamentos comunicativos manifestados pela criança e divide-se o total por seis (o tempo da sessão em minutos), para se obter o resultado global da comunicação expressiva (Total de Comunicação). O ECI pode aplicar-se mensalmente, trimestralmente, ou mais frequentemente, por exemplo, para avaliar os efeitos de um programa de intervenção (Greenwood et al., 2010).

Amostra

Neste estudo participaram 480 crianças, dos 6 aos 42 meses, de todas as regiões de Portugal Continental e regiões autónomas. Da totalidade da amostra, 8.3% (40 crianças), são crianças com Perturbações da Comunicação ou em risco (DSM-5; American Psychological Association, 2014). No total foram realizadas 929 avaliações com o ECI-Portugal, com uma média de 1.94 avaliações por criança (variando entre 1 e 3 avaliações por criança).

Procedimentos

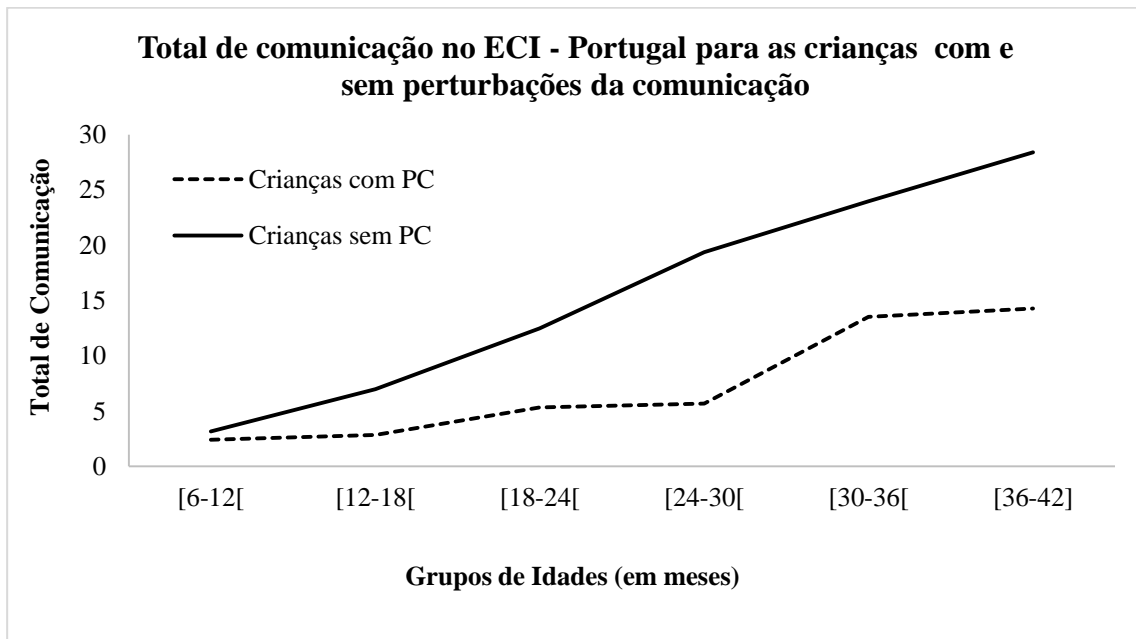
Os participantes do estudo foram avaliados com o ECI-Portugal entre uma a três vezes. As avaliações foram realizadas em interação com os seus cuidadores, nas suas residências, e/ou instituições. Na primeira sessão foi utilizada a Casa da @Fisher-Price, na segunda sessão foi utilizada a Quinta @Fisher-Price, e assim sucessivamente. As sessões foram registadas em vídeo. Todos os encarregados de educação assinaram o Termo de Consentimento Informado Livre e Esclarecido.

3. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Apresentam-se seguidamente os resultados da análise descritiva, através de representação gráfica, no que diz respeito ao total de comunicação do ECI-Portugal, por grupos de idade. Os resultados são apresentados para as crianças de desenvolvimento típico (Crianças sem PC), e para as crianças com Perturbações da Comunicação ou em risco (Crianças com PC). As análises foram realizadas no IBM SPSS Statistics for Windows, v. 28 (IBM Corp., Armonk, N.Y., USA), e os gráficos no *Microsoft Excel*.

Figura 1.

Médias Brutas do Total de Comunicação no ECI-Portugal, para as Crianças Com e Sem Perturbações da Comunicação.



É possível perceber através do gráfico da Figura 1 que o total de comunicação, no ECI-Portugal, evolui à medida que a idade das crianças aumenta, tanto para o grupo de crianças de desenvolvimento típico, como para o grupo de crianças com Perturbações da Comunicação ou em risco. No entanto, as crianças com Perturbações da Comunicação ou em risco apresentam sempre valores, do total de comunicação, inferiores às crianças de desenvolvimento típico.

Estes resultados estão de acordo com os resultados obtidos pelos autores do ECI na sua versão original (Greenwood et al., 2010). Estes resultados vão de encontro à teoria, que evidencia que a comunicação expressiva da criança evolui à medida que a idade aumenta (Prelock & Hutchins, 2018). A teoria evidencia, ainda, que crianças com perturbações da comunicação apresentam atrasos significativos na produção de comunicação, relativamente aos seus pares de desenvolvimento típico (Paul & Roth, 2011; Prelock & Hutchins, 2018).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar do processo de aferição do ECI-Portugal, ainda estar a decorrer, os resultados deste trabalho reforçam os trabalhos internacionais, que demonstram que o ECI possibilita a monitorização do desenvolvimento comunicativo expressivo ao longo do tempo. Para além disso, ilustram o futuro potencial do ECI-Portugal para identificar crianças portuguesas, em

idades precoces, com atrasos ou Perturbações da Comunicação, podendo assim apoiar na delimitação de intervenções adequadas.

Agradecimentos

Trabalho financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT), através do Fundo Social Europeu (FSE) e de Fundos Nacionais MCTES, com a bolsa SFRH/BD/138965/2018, e no âmbito dos projetos do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança – Universidade do Minho) com as referências UIDB/00317/2020 e UIDP/00317/2020, e do CIEd (Centro de Investigação em Educação – Universidade do Minho) com os projetos UIDB/01661/2020 e UIDP/01661/2020.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- American Psychiatric Association. (2014). Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (5ª ed.). Climepsi Editores.
- Ferreira, S., & Cruz-Santos, A. (2021). A review and analysis of four measures of early childhood communication development. *SN Social Sciences*, 1(100). <https://doi.org/10.1007/s43545-021-00129-2>
- Greenwood, C. R., Walker, D., & Buzhardt, J. (2010). The early communication Indicator (ECI) for infants and toddlers: Early Head Start growth norms from two states. *Journal of Early Intervention*, 32(5), 310–334. <https://doi.org/10.1177/1053815110392335>
- Luze, G. J., Linebarger, D. L., Greenwood, C. R., Carta, J. J., Walker, D., Leitschuh, C., & Atwater, J. B. (2001). Developing a general outcome measure of growth in the expressive communication of infants and toddlers. *School Psychology Review*, 30(3), 383–407. <https://doi.org/10.1080/02796015.2001.12086122>
- Paul, R., & Roth, F. (2011). Characterizing and predicting outcomes of communication delays in infants and toddlers: Implications for clinical practice. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 42(3), 331–340. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2010/09-0067\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2010/09-0067))
- Prelock, P. A., & Hutchins, T. L. (2018). *Clinical guide to assessment and treatment of communication disorders*. Springer International Publishing.

- Raikes, A., Anderson, K., & Atinc, T. M. (2017). *Global momentum for measuring early learning outcomes and program quality*. <https://www.brookings.edu/blog/education-plus-development/2014/11/17/global-momentum-for-measuring-early-learning-outcomes-and-program-quality/>
- Silva, C., & Peixoto, V. (2008). *Rastreo e prevalência das perturbações da comunicação num agrupamento de escolas*. <https://core.ac.uk/download/pdf/61007718.pdf>
- Walker, D., & Carta, J. J. (2010). The communication IGDI: Early communication indicator. In J. J. Carta, C. R. Greenwood, D. Walker & J. Buzhardt (Eds.), *Using IGDI's: Monitoring progress and improving intervention results for infants and young children* (pp. 39–56). Paul H. Brookes.

A elaboração do Plano Nacional de Desenvolvimento da educação especial na perspectiva inclusiva em Angola: uma experiência participativa para elaboração de políticas públicas

Liliane Garcez, Coletivxs, Brasil

RESUMO

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu protocolo facultativo estabelecem um novo conceito de pessoa com deficiência (2006). Com sua ratificação no ano de 2014, a República de Angola sinaliza a reorganização da Educação Especial de modo a garantir que todas as pessoas com deficiência possam realizar seus estudos em igualdade de condições com as demais pessoas. Nesse movimento, institui-se a Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar (MED, 2017), sob influência da Agenda 2030 (ONU, 2015). O presente trabalho relata o processo de elaboração do Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação Especial na perspectiva Inclusiva no ano de 2020, compreendido como instrumento legal de disseminação dos meios de implementação da referida Política e de acompanhamento do atingimento do ODS 4. Ao estabelecer indicadores e metas produzidos a partir de dados administrativos existentes, em seu maior nível de desagregação, esse documento decenal dá concretude ao que se pretende alcançar enquanto país. Por agregar aspectos da realidade nacional e subnacional quantificáveis, torna possível o monitoramento e a sistematização de conhecimento sobre a situação real local.

Palavras-chave: educação inclusiva, plano nacional, política pública, educação, inclusão, ODS4

1. INTRODUÇÃO

O Instituto Nacional de Educação Especial (INEE) é o órgão do Ministério de Educação encarregado de planificar, orientar, coordenar e supervisionar a implementação do Decreto Presidencial Nº187/17, a Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar (PNEEOIE), cujo objetivo é definir diretrizes e estratégias de ação para que as redes de ensino angolanas assegurem o direito de acesso, participação e permanência de estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades/sobredotação nas escolas comuns.

O início do processo histórico até o estabelecimento da PNEEOIE em 2017 pode ser referido a 1994, com a adesão de Angola à Declaração de Salamanca, quando iniciou-se o alinhamento à perspectiva inclusiva. A partir da ideia que são as escolas que devem se modificar para atender a todas e todos estudantes, a Educação Especial passou a rever suas estratégias de atuação e seus serviços. No ano de 1995, foi criada a Direção Nacional para a Educação Especial, com investimento assegurado na capacidade técnica de seus profissionais. Já em 2010, com a promulgação da Constituição da República de Angola cujo artigo nº 23 estabelece que “todos são iguais perante a Constituição e a lei” e que “ninguém pode ser prejudicado, privilegiado, privado de qualquer direito ou isento de qualquer dever em razão da sua ascendência, sexo, raça, etnia, cor, deficiência, língua, local de nascimento, religião, convicções políticas, ideológicas ou filosóficas, grau de instrução, condição económica, social e profissional”, reforça-se ainda mais a necessidade premente do estabelecimento de um sistema educacional inclusivo. Logo no ano seguinte institui-se o Estatuto da Modalidade da Educação Especial que contém as diretrizes para o atendimento, orientação, acompanhamento, formação e apoio à inclusão escolar das crianças, adolescentes, jovens e adultos com deficiência.

Em 2006, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência estabelece um novo conceito de pessoa com deficiência, que passa a ser compreendido como relação entre impedimento e barreiras. Com sua ratificação em 2014, a Angola sinaliza que fará alterações no foco do atendimento, da formação contínua e da organização dos serviços da Educação Especial para garantir que todas as pessoas com deficiência possam realizar seus estudos em igualdade de condições com as demais pessoas. Por conseguinte, se compromete a envidar esforços para eliminar as barreiras que obstruem sua participação plena e efetiva na sociedade e na educação geral. Ainda em 2014, a promulgação do Estatuto Orgânico do Instituto Nacional de Educação Especial (INEE) ampliou a autonomia desse órgão, que adquiriu a possibilidade de estabelecer representações em nível local por meio de serviços provinciais, fortalecendo sua capilaridade.

É nesse movimento que se institui a Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar em 2017, com o respectivo alinhamento da Lei de Bases do Sistema de Educação em 2020. Fortemente influenciada pela Agenda 2030 estabelecida pela Organização das Nações Unidas em 2015, a PNEEOIE está em consonância com o compromisso angolano de nação, tal qual disposto no Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação (2017 – 2030) e no Plano de Desenvolvimento Nacional (2018 – 2022). A

elaboração do Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação Especial na perspectiva Inclusiva se insere nesse contexto.

2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

A orientação legal da inclusão escolar como meta assegurada pelas diretrizes da educação marca o empenho da República de Angola no que se refere à garantia de um ordenamento jurídico positivo. Porém, como a forma de organização atual da sociedade mundial mantém características excludentes, a efetivação desse direito humano requer a defesa de sua legitimidade para seu reconhecimento. Em outras palavras, se objetiva nas ações individuais e coletivas que atuam na busca de um propósito comum, sob uma interpretação e um sentido compartilhados.

Nessa direção, a articulação do conhecimento numa prática coletiva e solidária, adequando os conteúdos e construindo saberes entre e nas experiências de todas as pessoas envolvidas, configura-se em metodologia que possibilita o enfrentamento da exclusão educacional, compreendida como um problema social, em busca de sua eliminação por meio de políticas públicas.

Para tanto, a proposta metodológica assegurou um aspecto sistemático de maneira a viabilizar, por meio de encontros semanais, o estabelecimento de espaço referencial de diálogo, subsidiado por teorias e situações práticas. Ao se organizar dentro dos pressupostos de uma formação continuada, teve na responsabilidade das e dos protagonistas em formularem coletivamente o Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação Especial na perspectiva Inclusiva seu diferencial. E, por ser uma atividade que demandou tempo de estudo, levantamento de dados e dedicação à escrita, requereu a tematização sobre a prática e o cuidado em distanciar-se do senso comum.

Por conta desse caráter plural, a metodologia foi estruturada a partir da contratação de assessoria para apoiar o processo de elaboração do PNDEEI, o que imprimiu novas características ao cotidiano institucional. Tendo como base os princípios da pesquisa-ação e da pesquisa participante, a responsabilidade ética do trabalho configurou-se na aposta de que questões e respostas seriam formuladas dialogicamente, rompendo com a ideia de que o olhar técnico-acadêmico de uma especialista teria como função desvendar e apontar os equívocos da equipe e propor soluções exógenas. Pelo contrário, a construção desse instrumento político de ação partiu da valorização do que já havia sido realizado pelas e pelos participantes ao

longo de suas trajetórias, do que já fazia parte da história do INEE e do que estava estabelecido como meta para o país.

Na prática, o estudo coletivo dos marcos legais sobre educação e direitos humanos foram momentos de compartilhamento e de interlocução sobre esses diferentes saberes e vivências. Esta trilha coletiva foi composta pela retomada da PNEEOIE; pelo estudo e discussão sobre a estrutura do INEE e dos gabinetes Provinciais – departamentos e tarefas – estabelecidos em seu Estatuto Orgânico; pelo estudo e discussão sobre o Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação (2017 – 2030) e o Plano de Desenvolvimento Nacional (2018 – 2022), incluindo encontros para estabelecer conexões entre tais marcos legais.

Permeando esse estudo dialogado, foram organizadas formações temáticas, sob demanda do grupo, sobre Políticas Públicas com foco em conceitos chaves de planejamento e suas implicações para elaboração do PNDEEI (2021 – 2030). Concomitantemente, parte da equipe se dispôs a realizar o levantamento dos dados existentes sobre formação continuada de educadoras e educadores, implementação dos Núcleos de Apoio à Inclusão e Salas de Recursos Multifuncionais. Importante ressaltar que a estratégia de realização de ações e estudos em grupos foi bastante utilizada, sempre articulada à explanações para o grupo ampliado de modo a fomentar o diálogo e reforçar a necessidade de participação e validação coletiva.

Ao longo do processo, as e os participantes puderam exprimir seus pensamentos, suas experiências e suas contradições, promovendo a construção de conhecimento significativo por meio da explicitação de questões que vinham sendo enfrentadas e precisavam ser dispostas para ganharem outro contorno, o que revigorou o sentimento de pertencimento, tão caro à perspectiva inclusiva, ampliou a responsabilização do grupo pelo PNDEEI, desde seu planejamento, execução e avaliação e fortaleceu o lugar institucional da equipe técnica do INEE, como responsável pelo cumprimento do PNEEOIE.

3. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

3.1. O estudo coletivo dos documentos legais existentes e da estrutura do INEE

Os estudos realizados coletivamente pela equipe do INEE foram dedicados inicialmente a alguns marcos históricos legislativos: o Estatuto Orgânico do Ministério da Educação de 2003; a Constituição da República de Angola, promulgada em 2010; a Lei de Bases do Sistema de Educação e o Estatuto da Modalidade da Educação Especial.

Diante do que foi lido e partilhado, o grupo se potencializa para reestabelecer a **missão** do INEE, que passa a ser assim descrita: planejar, orientar, coordenar e supervisionar a implementação da PNEEOIE em território nacional, para que as redes de ensino angolanas assegurem o direito de acesso pleno, participação e permanência dos alunos com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades/sobredotação nas escolas comuns. Em sequência, delinea sua **visão de futuro**: organizar seus recursos humanos e financeiros para que toda a população de 3 (três) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades/sobredotação tenha acesso à educação geral e ao atendimento educativo especializado; e que, em articulação com os demais subsistemas de ensino, atue na garantia e organização do sistema educacional inclusivo.

Para o cumprimento de sua **missão** institucional e o alcance de sua **visão de futuro**, foram levantados e referendados os **objetivos estratégicos**, referidos na PNEEOIE:

- Promover a transversalidade da Educação Especial;
- Assegurar a formulação e implementação de políticas públicas sobre Educação Especial orientada para a inclusão educacional;
- Promover o desenvolvimento de programas e ações de formação contínua de professores e gestores da Educação Especial e da Educação geral;
- Garantir acessibilidade ao meio físico e pedagógica, à informação e à comunicação;
- Garantir atendimento educativo especializado aos alunos com deficiência, transtornos do espectro autista, altas habilidades/sobredotação que for demandado.

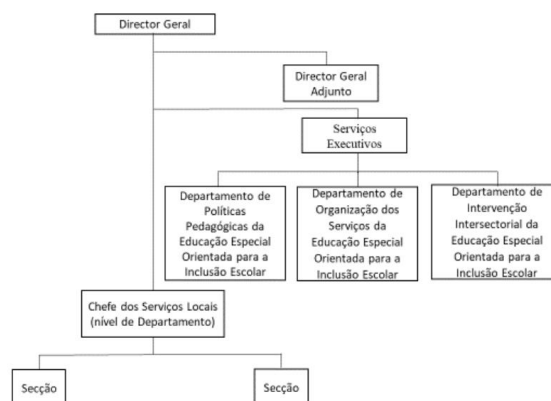
Por meio do estudo crítico e dialogado da perspectiva social da deficiência estabelecida pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e sustentada nacionalmente pela PNEEOIE, a equipe passa a vivenciar o quão é fundamental que a **missão**, a **visão de futuro** e os **objetivos estratégicos** do INEE sejam compreendidos sob esse prisma para a consolidação da Educação Especial como modalidade de ensino transversal a todos os subsistemas de ensino, assegurando recursos e serviços educativos para que todas e todos estudantes tenham pleno acesso ao currículo geral.

Toda a atenção do grupo passa a ser dedicada ao cotejamento dos propósitos delineados nos Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação (2017 – 2030) e Plano de Desenvolvimento Nacional (2018 – 2022) e da estrutura do INEE, como maneira de

compreender como as políticas públicas educativas orientadas para a inclusão escolar podem se relacionar de modo a dar concretude às expectativas nacionais.

Figura1.

Organigrama



Nesta tarefa, os projetos de reformulação dos conteúdos sobre Educação Especial orientada para a inclusão escolar em termos da formação de professores e gestores, de adaptação curricular a partir do conceito social da deficiência e o desenvolvimento do sistema de avaliação da qualidade da Educação Especial foram colocados dentro do **Departamento de Políticas Pedagógicas da Educação Especial Orientada para Inclusão Escolar**.

Houve consenso que os projetos relativos à análise da situação a expansão dos serviços da Educação Especial a nível da primeira Infância e a expansão das Salas de Recursos Multifuncionais para a realização do Atendimento Educativo Especializado guardavam estreita relação com as funções do **Departamento de Organização dos Serviços da Educação Especial Orientada para Inclusão Escolar**.

Considerando a compreensão de inclusão educacional tal como disposta no Objetivo Global de Desenvolvimento 4, os projetos relacionados às especificidades das crianças, adolescentes, jovens e adultos que fazem parte do público com direito à Educação Especial, foram alinhados nas atribuições do **Departamento de Intervenção Intersectorial da Educação Especial Orientada para Inclusão Escolar**, uma vez que sua efetivação prescinde da configuração de uma rede de proteção social integrada.

3.2. Delineando os objetivos específicos do Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação Especial a partir da Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar

Com a definição da **missão**, a **visão de futuro** e os **objetivos estratégicos** do INEE, o foco de trabalho direciona-se ao estabelecimento de **objetivos específicos**, bases de sustentação nas quais estarão atrelados indicadores, metas e programas a serem formulados para o PNDEEI. Para captar e organizar as informações relevantes, a equipe do INEE analisou os últimos resultados para os indicadores que já são medidos e estabeleceu um cronograma para a mensuração dos que ainda não estavam à disposição. Para tanto, foi utilizado o Censo Populacional de Angola (2014). Os dados administrativos aplicados, por sua vez, foram produzidos pelo INEE em conjunto com o Gabinete de Estudos Planeamento e Estatística (GEPE) por meio do Sistema de Informação para Gestão da Educação (SIGE), tendo como referência as estatísticas relativas à população angolana, ao público da educação e à parcela de estudantes que configuram o público da modalidade de educação especial, desagregados por nível de ensino, gênero e Província. Foram levantados dados da educação geral e da modalidade de Educação Especial. Esta etapa foi imprescindível para traduzir, de forma mensurável, aspectos da realidade de maneira a tornar sua observação e avaliação possível.

A equipe determinou três eixos para o Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação Especial na perspectiva Inclusiva:

- Organizar ações para promover a **formação contínua** dos educadores, gestores e técnicos provinciais como forma de orientá-los, apoiá-los e acompanhá-los no engajamento do processo de inclusão escolar. Ao todo são 5 programas e 3 projetos.
- Organizar os **serviços da Educação Especial** para promover sua implementação eficiente e eficaz com vistas a disponibilizar o Atendimento Educativo Especializado para crianças, adolescentes, jovens e adultos com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/sobredotação que deles necessitem e que todas as escolas sejam acessíveis para recebê-los, sem discriminação. Ao todo são 3 programas e 2 projetos.
- Estabelecimento dos **Planos Provinciais de Desenvolvimento da Educação Especial na perspectiva Inclusiva** para possibilitar a realização plena dos objetivos da PNEEOIE. Foram 5 os programas estabelecidos com vistas a elaboração dos 18 Planos Provinciais de Desenvolvimento da Educação Especial na perspectiva Inclusiva.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação Especial na perspectiva Inclusiva resgata os objetivos já descritos na Política Nacional de Educação Especial Orientada para Inclusão Escolar e vai além. Ao estabelecer indicadores e metas produzidos a partir dos dados administrativos existentes, dá concretude ao que se pretende alcançar, posto que a eles se articulam aspectos da realidade nacional e subnacional quantificáveis de modo a possibilitar seu monitoramento e a sistematização de conhecimento disponível, configurando em oportunidade de análise e avaliação mais detalhada das políticas públicas de Educação Especial de maior impacto para eliminação das desigualdades de modo a não deixar ninguém para trás.

Neste caminho para consolidação do sistema educacional angolano, o PNDEEI reafirma a opção nacional pela educação inclusiva, fundamentando suas ações na garantia do direito inalienável de todas as pessoas à educação, na valorização das diferenças e na atenção às especificidades das e dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Por conta de sua realização requerer a descentralização das ações, tanto no que refere ao estabelecimento de metas georreferenciadas quanto no que diz respeito à própria compreensão do conceito de pessoa com deficiência, adotou o estabelecimento de Planos Provinciais de Desenvolvimento da Educação Especial na perspectiva Inclusiva como estratégia potente para consolidar um sistema educacional inclusivo em âmbito nacional e, ao mesmo tempo, potencializar sua organização local.

O PNDEEI tem seu potencial ampliado para atingimento de seus objetivos e metas, dado que sua confecção colocou em diálogo a inclusão como modo de agir, pensar e sentir dos próprios técnicos do INEE, considerando a organização estrutural de seu trabalho e ampliando a visão para além da modalidade de Educação Especial. Essa dinâmica permitiu considerar as reuniões com a equipe como *loci* privilegiado de formação ético-política e como espaço de transformação, para além da informação, com posicionamentos e participações coletivizados. A complexidade presente na elaboração de políticas públicas que se orientam na perspectiva da inclusão escolar foi assim enfrentada pelas pessoas que a executarão.

Em outras palavras, trabalhar na elaboração de estratégias dentro das possibilidades de ação, incorporadas sistematicamente no Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação Especial na perspectiva Inclusiva para a próxima década, mobilizou pessoas, convocou vontades e gerou pertencimento para atuar na busca de um propósito comum, sob uma interpretação e um sentido também compartilhados, resultando em um compromisso de

corresponsabilidade para a efetivação de uma educação de qualidade para todas, todos e cada ser humano.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANGOLA, República de. **Plano de Desenvolvimento Nacional 2018-2022**. Luanda, 2018.

ANGOLA, República de. **Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação 2017-2030. “Educar Angola 2030”**. Luanda, 2016.

ANGOLA, República de. **Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar**. Decreto Preseidencial 187/2017. Luanda, 2016.

ANGOLA, República de. **Lei de Bases do Sistema de Educação**, Lei n.º 32/20 de 12 de agosto (Lei que altera a n.º 17/16, de 7 de Outubro). Luanda, 2020.

ANGOLA, República de. **Estatuto Orgânico do Instituto Nacional de Educação Especial**. Luanda, 2021.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Pesquisa participante**. 5ª ed., São Paulo: Brasiliense, 1985.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Repensando a pesquisa participante**. 3ª ed. 1ª reimp., São Paulo: Brasiliense, 1999.

ESCOLA NACIONAL DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA (ENAP). **Etapas do Planejamento Estratégico**. (módulo 4 do curso “Gestão da Estratégia com uso do BSC”). Diretoria de Comunicação e Pesquisa, Brasília, DF, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: Cartas Pedagógicas e Outros Escritos**. São Paulo: Unesp, 2000.

GARCEZ, Liliane. **Da construção de uma ambiência inclusiva no espaço escolar** (Dissertação). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2004.

JANNUZZI, Paulo de Martino. **Considerações sobre o uso, mau uso e abuso dos indicadores sociais na formulação e avaliação de políticas municipais.** Revista de Administração Pública, v. 36, n. 1, 2002.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** Nova Iorque, 2006.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 9ª ed., São Paulo: Cortez, 2000.

Estabelecer metas locais para atingimento do ODS 4: A experiência da cidade de São Paulo

Liliane Garcez, Coletivxs, Brasil

Thaís Brianezi, Universidade de São Paulo, Brasil

RESUMO

A cidade de São Paulo realizou um processo participativo de localização da Agenda 2030. Este artigo apresenta um relato analítico desta experiência, mostrando como ela possibilitou enfrentar o cerceamento aos direitos humanos, ao visibilizar a falta de dados específicos de grupos mais vulneráveis e o acesso desigual a direitos básicos. Assim, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável mostraram uma oportunidade para que o lema “não deixar ninguém para trás” ganhe concretude no cotidiano das pessoas com deficiência na capital paulista.

Palavras-chave: educação inclusiva, política pública, equidade, ODS 4, Agenda 2030.

1. INTRODUÇÃO

A década de 1990 é conhecida como o período das grandes conferências multilaterais temáticas, com foco nos direitos humanos. Por conta dessa perspectiva global, são promovidas cúpulas multilaterais entre especialistas que resultam na Agenda 2015, também conhecida como Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM). Já em 2012, a partir da Rio+20, tem início o processo de consulta global para a negociação e pactuação de novos objetivos universais de desenvolvimento (SACHS, 2011).

Esse comprometimento diplomático, ético e político resultou na Agenda 2030, que pauta os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), cujo olhar amplo e integrado representa uma oportunidade e também um desafio para os governos locais. Oportunidade de avançar em temas transversais e na ação intersecretarial e o desafio justamente de fazer frente à fragmentação organizacional e temática que costuma marcar a ação do Executivo Municipal.

No caso da Prefeitura de São Paulo, esse caminho permeado de potência e entraves tem sido percorrido por um processo participativo de localização dos ODS. Ele tem permitido

colocar em pauta em um âmbito mais estratégico demandas históricas já registradas em compromissos setoriais.

2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

O presente artigo relata a experiência da cidade de São Paulo para estabelecer metas locais para atingimento especificamente do ODS 4 – assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. As autoras fizeram parte da Agenda Municipal 2030 de São Paulo na condição de sociedade civil (Liliane Garcez, representando a Rede Nossa São Paulo) e de poder público (Thaís Brianezi, representando inicialmente a Secretaria Municipal de Educação e, depois, a do Verde e Meio Ambiente).

O relato de experiência foi, portanto, a metodologia escolhida para essa exposição. Por ser um tipo de produção de conhecimento que permite, além de descrever o processo e vivência, perceber e refletir sobre quais os avanços concretos na pauta da educação.

3. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

3.1. A elaboração participativa da Agenda Municipal 2030 de São Paulo

Desde 2018, já estava determinado em lei que a Agenda 2030 seria adotada como diretriz para formulação e implementação de políticas públicas em nível municipal na capital paulista (PREFEITURA DE SÃO PAULO, 2018). Para tanto, autorizava a criação da Comissão Municipal para o Desenvolvimento Sustentável – Agenda 2030, mais conhecida como Comissão Municipal ODS.

No segundo semestre de 2020, as secretarias municipais e organizações que passaram a compor a Comissão Municipal ODS de São Paulo se dividiram em sete Câmaras Temáticas. Elas se debruçaram em estudar cada uma das 169 metas da Agenda 2030 e adaptar a redação para a realidade local, priorizar os indicadores que deveriam ser monitorados e estabelecer expectativas de desempenho deles para 2030.

Foi um trabalho intenso, em plena pandemia, todo feito virtualmente, em atividades síncronas e assíncronas. E alguns números dão a dimensão do esforço empreendido. Em 2020, foram 7 reuniões com o plenário da Comissão Municipal de ODS, mais de 20 membros nas 7 Câmaras Temáticas, mais de 90 reuniões das Câmaras Temáticas e mais de 200 horas de

trabalho coletivo, todas concentradas no segundo semestre de 2020 (SECRETARIA MUNICIPAL DO VERDE E DO AMBIENTE, 2021).

Após seis meses de trabalho interno e de interação entre as Câmaras Temáticas e o plenário da Comissão Municipal ODS, recebendo também contribuições das duas consultas públicas, o relatório final foi publicizado, na forma da Agenda Municipal 2030 de São Paulo. Ela contém o texto da meta global, o texto de municipalização da meta, sua contextualização, os indicadores selecionados para o monitoramento da temática e sua fórmula de cálculo, os dados existentes e os desafios remanescentes (PREFEITURA DE SÃO PAULO, 2022).

3.2. O desafio de ter dados desagregados na Prefeitura de São Paulo relativos às pessoas com deficiência

O conceito de deficiência e as tipologias adotadas para nomeá-la historicamente foram se transformando, acompanhando os debates impulsionados principalmente pelo movimento das pessoas com deficiência. A Lei Brasileira de Inclusão (Lei Federal 13.146/2015) define pessoas com deficiência de maneira análoga à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e, portanto, já adequada à matéria constitucional.

Isso não impede que os relatórios gerados pelo sistema Escolas Online – EOL ainda tragam o termo “Alunos portadores de necessidades educacionais especiais”. Ou que a expressão “pessoas portadoras de deficiência” continue a aparecer em normatizações recentes, como a Portaria 131/SEHAB/2015, que garante atendimento prioritário a pessoas com deficiência na concessão de auxílio aluguel.

Os termos utilizados podem ser bons indicadores de quão grande é o desafio de alterar a maneira como a deficiência é conceituada e avaliada e seus reflexos em termos das políticas públicas. As políticas públicas brasileiras e seus respectivos cadastros e bases de dados precisam fazer a transição da visão estritamente biomédica, pautada na Classificação Estatística Internacional das Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde (CID), incorporando o que estabelece a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF).

3.3. Como a Agenda Municipal 2030 representou uma oportunidade de dar visibilidade a demandas históricas

Um dos resultados obtidos com o movimento participativo de elaboração da Agenda Municipal 2030 de São Paulo na Câmara de Temáticas Educacionais foi a indução ao aprimoramento dos dados existentes. Em cada uma das metas, o grupo participante conseguiu

pautar a necessidade da coleta de dados desagregados por gênero, raça e etnia, condição de deficiência e território – subprefeituras, Diretorias Regionais de Ensino e distritos, quando possível. Esse era um pleito da sociedade civil desde o estabelecimento do Plano Municipal de Educação (2015 – 2025).

Outro exemplo de resgate e fortalecimento de bandeiras históricas do campo do direito à educação aparece na redação definida para a meta municipal 4A: “Construir, ofertar e melhorar instalações físicas para educação, apropriadas para crianças e sensíveis às deficiências e ao gênero, e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros e não violentos, inclusivos e eficazes para todos, bem como entender a totalidade dos espaços da cidade como territórios educativos, baseados no conceito de espaços educadores sustentáveis, em todas as regiões da cidade”.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A integralidade e indissociabilidade dos Direitos Humanos mobilizam trocas que se dão em relações ético-políticas horizontais, reconhecendo as diferenças, saberes, capacidades e contribuições de cada participante em prol de um objetivo comum. Os diálogos intersetoriais instigam a mudança de paradigma nas relações entre o setor público, as organizações sociais, a academia e a sociedade em geral.

Por óbvio, a organização setorial da educação é bastante sedimentada e funcionou, em diferentes oportunidades, como impeditiva para avançar em mudanças mais profundas. Entretanto, a construção da Agenda Municipal 2030 de São Paulo, por se constituir como um esforço novo e paralelo aos instrumentos já existentes, possibilitou maior liberdade de gestão, de articulação e de participação, ao mesmo tempo em que garantiu seu lugar institucional.

Com o processo em andamento, o desafio atual é de que o compromisso de monitoramento da Agenda Municipal 2030 com dados desagregados se efetive. Por não ser uma questão trivial, não se espera que ele atinja sua plenitude já nos primeiros relatórios de monitoramentos. No entanto, tê-lo em evidência é imprescindível para avançar na produção desses dados, de modo que possam subsidiar políticas públicas municipais cada vez mais inclusivas.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Decreto nº 6.949**, de 25 de agosto de 2009, promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, 2009.

BRASIL (2015). **Lei Brasileira de Inclusão** (13.146/2015). Brasília: Presidência da República.

GARCEZ, Liliane e IKEDA, Gabriela (2021). **Educação Inclusiva de Bolso** – 1. ed. – São Paulo: Editora do Brasil, 2021.

GARCEZ, Liliane (2017). **Inclusão como Processo de Modificação de Estruturas e de Atitudes: os impactos da leitura relacional nos serviços à pessoa com deficiência na perspectiva dos Direitos Humanos** (capítulo 4). Rede de cuidado à pessoa com deficiência. TUON, Lisiane e CERETTA, Luciane Bisognin (organizadoras) – 1. ed. – Tubarão : Copiart, 2017.

PREFEITURA DE SÃO PAULO (2018). **Lei nº 16.817** de 2 de fevereiro de 2018.

PREFEITURA DE SÃO PAULO (2022). **Agenda Municipal 2030**. São Paulo.

SACHS, Ignacy (2011). **De volta à mão invisível: os desafios da Segunda Cúpula da Terra no Rio de Janeiro**. Dossiê Sustentabilidade. Revista de Estudos Avançados. Volume 25 – Número 73 – Setembro. p. 7 – 20.

SECRETARIA MUNICIPAL DO VERDE E DO MEIO AMBIENTE (2021). **Relatório sobre os trabalhos da Comissão Municipal ODS no município de São Paulo no 1º semestre de 2021**.

Se pudesses ver com os meus olhos. Quinze anos de estratégias para superar o autismo, mãe e professora. Relato de experiência.

Rita Gil, Agrupamento de Escolas da Boa Agua e Universidade Aberta, Portugal
Beatriz Palhota, Faculdade de psicologia da Universidade de Lisboa, Portugal

RESUMO

Este estudo tem por objetivos retratar a experiência vivenciada em quinze anos no Espectro do Autismo e encontrar as estratégias que se possam considerar mais eficazes em contexto escolar e familiar quer no desenvolvimento da autonomia como de outras competências comprometidas pela problemática. É pela ação que se concretiza a inclusão, é pela experiência que criam caminhos de superação. Trazer essa experiência a público é possibilitar que outros possam superar-se e conseguir viver mais aceites, mais conscientes que tudo fizeram para conseguir superar todos os obstáculos físicos, médicos, emocionais e sociais. São objetivos deste estudo: elencar estratégias para melhorar desempenhos; identificar facilitadores que possam ajudar a mobilizar agentes de mudança nos comportamentos individuais e sociais; potenciar a alteração de comportamentos que impliquem ações mais inclusivas; potenciar a mudança pela ação. Metodologia: Neste estudo recorre-se à análise de registos médicos e escolares e à descrição das rotinas para conhecer o perfil do individuo com 15 anos as barreiras impostas pelo autismo. Com este estudo foi possível verificar que os facilitadores familiares, apoios e terapias a que o individuo teve acesso que promoveram o desenvolvimento das competências sociais minimizando o impacto da problemática nas suas relações.

Palavras-chave: Espectro do Autismo; Família; Facilitadores.

1.INTRODUÇÃO

Falar de inclusão na terceira pessoa é sempre um aspeto externo e distante. A escola recebe alunos com diferentes problemáticas e ajusta os seus recursos para que todos aprendam. O Decreto-Lei 54/2018 veio agilizar os processos e mobilizar de forma mais efetiva as atuações nos estabelecimentos, porém as mudanças não se fazem por decreto e muitas vezes pais e professores debatem-se com dificuldades para as quais ainda não têm

resposta. Este estudo evidencia as barreiras vivenciadas ao longo destes quinze anos e fornece algumas estratégias encontradas pela família para desenvolver diferentes áreas de competências e que se apresentam como facilitadores neste árduo percurso pessoal, escolar e social.

2.ENQUADRAMENTO TEÓRICO

No estudo de Damião e Ângelo (2001) sobre a experiência das famílias com uma criança com doença crónica demonstram que são as famílias que utilizam estratégias de coping ativo que melhor se adaptam à nova condição imposta pela doença. Deste modo é possível a reorganização da vida pessoal da criança e da família.

No estudo de Coletto e Câmara (2009) uma das estratégias mais utilizadas pelos pais é a reavaliação positiva. Muitos pais tendem a procurar formas de reduzir os aspetos mais negativos da doença e em centrar-se em pequenos passos a curto prazo “um dia de cada vez” estabelecendo rotinas diárias para evitar aquilo que é insuperável. Vayer e Rocin (1992) afirmam mesmo que no sentido genérico do termo, a deficiência é a desvantagem que um indivíduo deve suportar.

2.1. O CONCEITO DE TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO (TEA)

Na maioria dos casos, o diagnóstico do autismo é feito até os 3 anos de idade quando, normalmente, a criança apresenta os sinais patológicos delimitados pela tríade de manifestações: estereotípias, dificuldades na atenção conjunta e na comunicação verbal. (Wing & Potter, 2002). O diagnóstico desta perturbação continua a ser realizado através da avaliação direta do comportamento do indivíduo, segundo determinados critérios clínicos presentes nos sistemas de classificação do DSM-IV-TR (APA, 2002) e da ICD-10 (WHO, 1993). Podem surgir dúvidas e desacordo quanto ao diagnóstico de casos individuais, por várias razões (Wing, 1992, 1996, citado por Marques, 2000)

3.METODOLOGIA

Para caracterizar o estudo e de forma a compreender melhor o contexto acedemos aos registos escolares, médicos e familiares, tal como recomenda Ponte (1994) Por outro lado, a descrição das dinâmicas familiares permitiu descrever com maior detalhe o fenómeno (Merriam, 1988). A principal vantagem deste tipo de estudo é o método ideal para caracterizar um indivíduo em particular. Elaboramos a seguinte questão de partida: como são

operacionalizadas estratégias pela família para desenvolver as competências sociais: autonomia, autorregulação de comportamento e comunicação?

3.1. CARACTERIZAÇÃO DO SUJEITO

O sujeito em que centrámos este estudo é um rapaz com 15 anos diagnosticado com TEA que designaremos daqui em diante de Tomé (nome fictício). Para se proceder à caracterização do sujeito procedeu-se a uma recolha de dados compilados desde o nascimento: é um rapaz com TEA funcional aos 15 anos. Tem dificuldades de comunicação e é ansioso. Tem um perfil visual, a sua área forte e ter uma boa memória, decorando falas de videos que vê no *you tube* em inglês. É perfeccionista pois sempre que desenha um traço fora do sítio, rasga a folha e fica zangado. Tem as suas rotinas e gosta de as manter sempre com a mesma ordem (exemplo: escova os dentes e só depois toma o remédio). Já participa em algumas tarefas domésticas e consegue autorregular-se pedindo desculpa quando perde o controlo. Lê e escreve, mas o seu discurso é simples e desorganizado e por vezes tem de repetir a frase para que se compreenda o que ele quer dizer. Não tem muitos amigos, além dos irmãos, das primas e dos colegas da turma.

4. APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS / DISCUSSÃO

Além do acesso a registos foram também realizadas observações. Muitas das dificuldades prendiam-se na autorregulação de comportamento e foi necessário treinar formas de saber esperar, respirar para não se zangar, pensar antes de bater ou explodir, tudo tinha de ser feito na hora que ele pedia e ele não desistia até obter o desejado: não podíamos prometer, apenas dizer: depois vemos e adiar sem compromissos. A constante necessidade de ter um novo projeto ou comprar um jogo novo, que nos consumia a todos os instantes. A determinação e obsessão por temas e as constantes conversas de um cérebro que não se desliga. Além de ser muito meigo e atencioso, prestável e bondoso conseguia ser altamente perfeccionista ao ponto de rasgar desenhos, ou apagar qualquer risco mal dado num desenho que tinha de estar perfeito, sem falhar um detalhe. Muitas das competências tiveram de ser cuidadosamente trabalhadas tal como a segurança e a capacidade em orientar-se voltando a um ponto de encontro.

A autonomia foi desenvolvida através da rotina na arrumação diária da mochila, para a escola. Foi colado um horário no caderno de cada disciplina e o próprio passou a selecionar o caderno necessário para o dia seguinte. Lia o horário da respetiva disciplina pintada no

horário, como se verifica na fotografia abaixo. Atualmente, no 8ºano, arruma a mochila sozinho sem supervisão de ninguém. O código de cores também o ajuda a identificar as disciplinas, uma vez que é um aluno com um perfil visual.

Algumas competências têm sido trabalhadas ao longo do tempo, no quotidiano, com recurso a diferentes modelos de intervenção, para promover o reforço de rotinas, recurso a imagens e a listagens ou calendários para situar e regular.

5.CONCLUSÕES

Neste estudo procurou-se elencar as melhores estratégias para fazer face às barreiras do TEA e promover as diferentes competências: autonomia, responsabilidade e regulação de comportamento. Para responder à questão de partida, recolhemos as seguintes evidências do desenvolvimento de competências:

- a interação do irmão mais novo, com dois anos, com o irmão autista que passou a ser cuidador, e responsável. Troca de sinergias.
- nas saídas e passeios de carro são treinadas a orientação (por GPS e a lateralidade), nos espaços públicos são treinados os pontos de encontro.
- são treinadas as rotinas diárias como a arrumação do quarto e mochila para a escola;
- na regulação de comportamentos, a família fornece diferentes cenários com explicação dos factos e conversa sobre os assuntos;
- nas intolerâncias, a família fornece alternativas de forma gradual para tentar alargar o leque de escolhas;
- na comunicação, a família fornece o discurso estruturado que o individuo devolve corretamente aumentando o seu léxico;

Este ângulo de visão: “se pudesses ver com os olhos do outro” mostra-nos a vivência diária do autismo, em que o grande foco agora é promover o desenvolvimento de competências para inclusão social e autonomia. É agarrar as áreas fortes e potenciar ao máximo para que as mais fracas não ganhem terreno. É uma luta diária de avanços e recuos, de exaustão, mas na certeza que muito já se fez e muito ainda vai ser conquistado.

REFERÊNCIAS

- COLETTI, S., & CÂMARA, M. (2009). Estrategias de afrontamiento y percepción de la enfermedad en padres de niños con enfermedad crónica: contexto del cuidador. *Revista Diversitas - Perspetivas en Psicologia*, 5, 97-110.
- DAMIÃO, E., & ANGELO, M. (2001). A Experiência da família ao conviver com a doença crônica da criança. *Rev. Esc. Enf. USP*, 35, 66 -71.
- FREITAS, B. et al., (2022), Nós, mães de autistas”: entre o saber da experiência e as memórias coletivas em vídeos no YouTube in *Revista Ciência saúde coletiva*, 27 (4), abril.
- MERRIAM, S. (1998) *Case study research in education: A qualitative approach*, San Francisco: CA: Jossey-Bass.
- WING, L., (1988), The continuum of autistic disorders. In E. Schopler & G. Mesibov (eds.). *Diagnosis and Assessment in Autism*. New York: Plenum, 91-110p.

Formação de graduandos de terapia ocupacional na perspectiva das práticas centradas na família: Um relato de experiência

Andréa Perosa Saigh Jurdi – Docente da Universidade Federal de São Paulo, Brasil

Cindy Passeti da Costa Vida – Doutoranda no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências da Saúde, Universidade Federal de São Paulo, Brasil

Carla Cilene Baptista da Silva – Docente da Universidade Federal de São Paulo, Brasil

RESUMO

Pesquisas apontam que para a transformação de uma atuação tradicional em Intervenção Precoce na Infância (IPI), centrada no profissional, para as Práticas Centradas na Família (PCF), um dos fatores necessários de ser investido é a formação dos profissionais. Este trabalho tem por objetivo realizar um relato da experiência a partir da oferta de uma disciplina intitulada “Intervenção Precoce na Infância – Abordagem Centrada na Família” para estudantes de Terapia Ocupacional da Universidade Federal de São Paulo – Brasil. A disciplina foi ministrada por duas docentes do curso de Terapia Ocupacional, e uma estudante de doutorado e participante do Programa de Aperfeiçoamento Didático - PAD. Trata-se de uma disciplina na modalidade eletiva, que foi realizada nos anos de 2020 e 2021 de modo online para cerca de 40 estudantes em cada ano, com carga horária total de 30 horas, incluindo aulas síncronas e assíncronas. O conteúdo programático foi subdividido em quatro módulos: I) Intervenção Precoce na Infância; II) Abordagem Centrada na Família; III) Práticas Centradas na Família e IV) Trabalho em equipe. Dentre esses módulos foram discutidos os seguintes temas: o que é IPI e sua evolução histórica; importância de intervir precocemente; fundamentos neurobiológicos do desenvolvimento; realidade da IPI no Brasil; diferenças entre o paradigma tradicional e as Práticas Centradas na Família; o que é a abordagem centrada na família, referenciais teóricos e princípios norteadores; sobre as PCF, desde os primeiros contatos, avaliação, principais instrumentos utilizados, intervenção, construção do Plano Individual de Intervenção e reavaliação; bem como, sobre o trabalho em equipe pautado em Práticas Colaborativas, Transdisciplinares e Intersetoriais. No final da disciplina os estudantes realizaram um ensaio teórico individual acerca dos temas trabalhados, discutindo-o a partir da literatura e apontando reflexões geradas através do conteúdo aprendido na disciplina. Foi possível avaliar que os estudantes apresentaram importantes reflexões sobre a importância da PCF relacionada a olhar o indivíduo como um todo,

incluindo as necessidades e prioridades dos familiares, demonstrando terem compreendido o quanto o contexto natural fortalecido é essencial no desenvolvimento infantil. De forma complementar, relataram sobre a importância do empoderamento e capacitação dos familiares, para que assim estes possam ser protagonistas do desenvolvimento de seus filhos com competência. Os estudantes também compreenderam a diferença da atuação tradicional praticada no Brasil, uma atuação predominantemente centrada na criança e no profissional, para as PCF, e pontuaram os diversos benefícios das PCF, entre eles o olhar para a criança além de seus déficits, o fortalecimento da família e de sua rede de apoio e a parceria entre família e profissionais. Alguns estudantes refletiram sobre o importante papel que possuem em suas futuras atuações profissionais para que aconteça uma mudança de paradigma na atuação em IPI no Brasil e a implementação das PCF. A experiência com o processo de aprendizagem dos estudantes de graduação de Terapia Ocupacional nos afirma a importância de investimentos na formação dos profissionais e futuros profissionais, de forma que ao ampliar o olhar do profissional para as PCF, mais ações práticas acontecerão em busca da transformação da atuação da IPI no Brasil.

Palavras-chave: Intervenção Precoce na Infância; Práticas Centradas na Família; Formação Profissional.

INTRODUÇÃO:

As pesquisas em Intervenção Precoce na Infância (IPI) vêm apontando para a necessidade e importância de deixar de centrar a intervenção apenas nas crianças, e centrar a atuação na família, considerando que o bem-estar de cada membro da família afeta todos os outros. Essa atuação acontece pautada na Abordagem Centrada na Família, a qual preconiza práticas individualizadas e flexíveis de forma a tratar as famílias com dignidade e respeito, compartilhando informações para que as famílias possam tomar decisões informadas, reconhecendo e construindo pontos fortes e capacidades na família, e promovendo a participação ativa dos membros da família no processo de intervenção através de uma relação de colaboração entre familiares e profissionais (ALMEIDA, 2011; DUNST, 2000; DUNST; TRIVETTE, 2009; DUNST; TRIVETTE; HAMBY, 2007; FRANCO, 2015; MCWILLIAM; WINTON; CRAIS, 2003; PEREIRA; SERRANO, 2014).

As práticas centradas na família (PCF) exigem dos profissionais uma série de competências que devem ser trabalhadas através de um processo contínuo de

desenvolvimento profissional e pessoal, refletindo sobre sua atuação, na forma como conduzem as reuniões, como prestam os serviços e apoios, na forma como escutam e respeitam as famílias, na forma como interagem com os demais profissionais e como estruturam os projetos (PEREIRA; SERRANO, 2010). Desta maneira, as lacunas encontradas nas práticas apontam para o indispensável investimento em formações (ALMEIDA, 2011) que apresentem a filosofia e conhecimentos necessários da abordagem centrada na família e desenvolva nos profissionais as competências e crenças necessárias para realização de práticas centradas na família.

No Brasil é evidente a necessidade de capacitação e de ações para formação de profissionais que conheçam e reivindiquem condições para implementação de uma IPI na perspectiva das práticas centradas na família.

Este trabalho tem por objetivo realizar um relato da experiência a partir da oferta de uma disciplina intitulada “Intervenção Precoce na Infância – Abordagem Centrada na Família” a estudantes de graduação em Terapia Ocupacional da Universidade Federal de São Paulo – Brasil (UNIFESP).

METODOLOGIA:

A disciplina foi ministrada por duas docentes do curso de Terapia Ocupacional da UNIFESP e uma estudante de doutorado, também participante do Programa de Aperfeiçoamento Didático - PAD. Trata-se de uma disciplina na modalidade eletiva, que foi realizada nos anos de 2020 e 2021 de modo online para cerca de 40 estudantes em cada ano, com carga horária total de 30 horas.

Os objetivos gerais da disciplina visam capacitar o estudante a compreender os diferentes modelos históricos de desenvolvimento infantil e o contexto atual das políticas de primeira infância no Brasil; conhecer o constructo teórico da abordagem centrada na família; compreender os princípios que direcionam a abordagem centrada na família e a intervenção com crianças com necessidades especiais.

O conteúdo programático foi subdividido em quatro módulos: I) Intervenção Precoce na Infância; II) Abordagem Centrada na Família; III) Práticas Centradas na Família e IV) Trabalho em equipe. Dentre esses módulos foram discutidos os seguintes temas: o que é IPI e sua evolução histórica; importância de intervir precocemente; fundamentos neurobiológicos do desenvolvimento; realidade da IPI no Brasil; diferenças entre o paradigma tradicional e as Práticas Centradas na Família; o que é a abordagem centrada na família, referenciais teóricos

e princípios norteadores; sobre as PCF, desde os primeiros contatos, avaliação, principais instrumentos utilizados, intervenção, construção do Plano Individual de Intervenção e reavaliação; bem como, sobre o trabalho em equipe pautado em Práticas Colaborativas, Transdisciplinares e Intersetoriais.

Nos dois anos de distanciamento social devido à pandemia de COVID 19, as aulas ocorreram semanalmente de modo alternado em atividades síncronas e assíncronas. Nas aulas assíncronas os alunos tinham como atividades as leituras de textos, assistirem vídeos didáticos e elaboração de resumos. As aulas síncronas, que ocorriam quinzenalmente, tinham 2 horas de duração e contaram com expositivas dialogadas, discussão dos temas e textos relativos aos módulos da disciplina, bem como a participação de convidados experientes na formação ou na prática de intervenção precoce na infância.

No final da disciplina os estudantes realizaram um ensaio teórico individual acerca de um dos temas trabalhados, discutindo-o a partir da literatura e apontando reflexões geradas através do conteúdo aprendido na disciplina.

APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS:

Ao longo dos dois anos de oferta da disciplina de modo online, foi possível avaliar que os estudantes apresentaram reflexões pertinentes sobre a importância das PCF, incluindo as necessidades e prioridades dos familiares, demonstrando terem compreendido o quanto o contexto natural fortalecido é essencial para o desenvolvimento infantil.

De forma complementar, relataram sobre a importância do empoderamento e capacitação dos familiares, para que estes possam ser protagonistas do desenvolvimento de seus filhos com competência. Os estudantes também compreenderam a diferença da atuação tradicional praticada no Brasil, uma atuação predominantemente centrada na criança e no profissional para efetivação das PCF, e pontuaram os diversos benefícios destas práticas, dentre eles o olhar para a criança além de seus déficits, o fortalecimento da família e de sua rede de apoio e a parceria entre família e profissionais. Alguns estudantes refletiram sobre o importante papel que possuem em suas futuras atuações profissionais para que aconteça uma mudança de paradigma na atuação em IPI no Brasil e a implementação das PCF, como a fala da estudante abaixo:

“Infelizmente essa ainda é a realidade brasileira, mas aos poucos esse processo de implementar uma abordagem mais ampla, que não busca somente estímulos, que é personalizada para cada criança e que compreende a necessidade de uma parceria entre

família e profissionais e eu acredito que estamos caminhando para isso, para uma melhoria nos atendimentos, sejam eles em casas ou em clínicas, e nós como profissionais que se formarão muito em breve temos o dever de lutar por essa implementação que comprovadamente só beneficiaria a criança e família.”

O material produzido pelos estudantes nestes dois últimos anos em forma de ensaio teórico sistematiza o conhecimento que foi estudado ao longo do semestre letivo. Além do material teórico disponibilizado, nos trabalhos finais os estudantes trouxeram novos artigos e referenciais teóricos que articulam com o campo de saber da Terapia Ocupacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A universidade tem um papel fundamental na produção de conhecimento e na formação de futuros profissionais de IPI. Investir na formação de estudantes desde a graduação implica em investir em profissionais que vão chegar no campo de prática profissional já com conhecimento necessário para propor novas práticas e intervenções.

As diversas metodologias utilizadas na disciplina favoreceu a apropriação dos estudantes acerca da teoria das PCF e provocou uma atitude crítico-reflexiva do cenário nacional na atenção e cuidado da primeira infância.

A experiência com o processo de aprendizagem dos estudantes de graduação de Terapia Ocupacional, confirma a importância de investimentos na formação dos profissionais e futuros profissionais, de forma que ao ampliar o olhar do profissional para as PCF, mais ações práticas acontecerão em busca da transformação da atuação da IPI no Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almeida, I. C. (2011). A intervenção centrada na família e na comunidade: O hiato entre as evidências e as práticas. *Análise Psicológica*, 29(1), 5-25.

Carvalho, L., Almeida, I., Felgueiras, I., ... Franco, V. (2016). Práticas recomendadas em intervenção precoce na infância: um guia para profissionais.

Dunst, C. J. (2000). Revisiting" Rethinking Early Intervention “. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20, 2.

Dunst, C. J., & Trivette, C. M. (2009). Capacity-building family-systems practices. In *Journal of Family Social Work* (pp. 119–143).

- Dunst, C. J., Trivette, C. M., & Hamby, D. W. (2007). Meta-analysis of family-centered helping practices research. *Mental retardation and developmental disabilities research reviews*, 13(4), 370-378.
- Franco, V. (2015). Introdução à Intervenção Precoce no desenvolvimento das crianças: com a família, na comunidade, em equipe.
- McWilliam, P. J., Winton, P. J., & Crais, E. R. (2003). Estratégias práticas para a intervenção precoce centrada na família. *Porto: Porto Editora*, 6.
- Pereira, A. P. D. S., & Serrano, A. M. (2014). Early intervention in Portugal: Study of professionals' perceptions. *Journal of Family Social Work*, 17(3), 263-282.
- Serrano, A. M., & Pereira, A. P. (2011). Parâmetros recomendados para a qualidade da avaliação em intervenção precoce. *Revista Educação Especial*, 24(40), 163-179.

Sobredotação: O caso da governança municipal da educação brasileira e portuguesa.

Daniel Kravicz, Universidade Tecnológica Federal do Paraná (Brasil) & Instituto Politécnico de Bragança (Portugal), Brasil/Portugal
Bernadete de Lourdes Bittencourt, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal
Vanessa Ishikawa Rasoto, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Brasil

RESUMO

Foram estudadas as políticas públicas de educação e a governança destinados aos sobredotados, no Brasil e em Portugal. O objetivo do ensaio é, a partir de uma revisão bibliográfica, obter os mecanismos básicos de governança das políticas públicas destinados ao atendimento dos sobredotados. Dentre os resultados, constata-se que os municípios adotam políticas públicas diferentes, apesar das características centralizadoras do Brasil e Portugal. Conclui-se que a abordagem de governança são distintas e decorrentes das soluções locais para atendimento do fenômeno.

Palavras-chave: Governança. Políticas públicas. Educação. Altas habilidades. Sobredotação.

1. INTRODUÇÃO/CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

A sobredotação (Portugal), ou altas habilidades e/ou superdotação (Brasil), é um fenômeno multifacetado que apresenta vários modelos conceituais, explicações e abordagens na prática social de construção cultural da sociedade pela educação. A relevância do estudo decorre de que a ação dos sobredotados na sociedade, devido ao seu elevado potencial, geram um maior impacto (positivo ou negativo) na cultura, no sistema socioeconômico e no ambiente em geral (Ambrose, 2009). A governança refere-se a todos os processos de organização social e coordenação social e os usos mais empíricos e concretos da governança referem-se à mudança de práticas organizacionais dentro das corporações, do setor público e da ordem global (Bevir, 2012). E como aponta Bevir (2011), as instituições, os grupos (formais ou informais) e as pessoas jurídicas são todos compostos por pessoas; logo, emerge a necessidade de compreender a complexidade da governança da educação dos sobredotados.

A educação tem vários fins (Brandão, 2007). E a governança confunde-se com a educação: (i) abstratamente, ao revelar os processos de organização social e coordenação

social produzindo o Ser Homem, e (ii) empiricamente, ao denotar a mudança de práticas organizacionais dentro das corporações, do setor público e da ordem global (Bevir, 2012; Delors, 1996)□. Apesar da Ausência de unanimidade na literatura científica, aproximadamente de 3% a 20% das pessoas são sobredotadas e, além disso, o fenômeno ocorre em qualquer classe social, raça ou etnia (Brasil, 2020; Borland, 2009, Gagné, 2012; Renzulli, 2004, 2014). Brasil e Portugal reconhecem-no, mas abordagem das políticas são diferentes.

2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

O presente ensaio é parcela de investigação de mestrado em andamento pertinente ao programa de dupla diplomação entre a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (Brasil) e o Instituto Politécnico de Bragança (Portugal) cujo objeto é identificar os mecanismos estratégicos de governança municipal da educação do Brasil e Portugal destinado a mobilizar e aproveitar o potencial das crianças e jovens sobredotados (Portugal) ou Altas habilidades e/ou Superdotação (Brasil). Para este ensaio, o objetivo é realizar uma revisão bibliográfica a respeito das políticas públicas brasileira e portuguesa.

3. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A educação é a vida e não preparação para a vida (Brandão, 2007; Saviani, 2007). Libâneo (2012) aponta que as políticas educativas do Banco Mundial, com grande reflexo no Sul Global (Singh, 2020), denotam que a aprendizagem transformou-se numa mera necessidade natural sem quaisquer liames culturais, cognitivos e acesso a formas superiores de pensamento. Putnam (2009) aponta que o desempenho e eficácia dos governos, bem como da economia local, está relacionado ao sistema de participação cívica e sem elos com o grau de instrução pessoal. Em outra visão, Ambrose (2009) afirma que a educação dos sobredotados possui uma crise, principalmente ética, que pode corroer a democracia. E como as políticas públicas e a governança respondem a este duplo desafio?

Um dos primeiros aspectos é reconhecimento de que os formuladores das políticas de educação constatarem ineficiências das políticas adotadas, formuladas e implementadas (Easterly, 2004). Cada viés teórico referente a sobredotação possui, em essência, um conjunto de implicações para a educação, principalmente quanto a execução das políticas direcionadas ao fenômeno (Gardner, 1994). Isso tem impacto no formato da governança: processo de coordenação, cooperação e articulação de atores, de grupos sociais, arranjos institucionais e

de instituições (Bichir, 2020; Reis, 2013). Portanto, cada concepção teórica da sobredotação traz consigo seu próprio conjunto de implicações para a educação (Sternberg & Kaufman (2018). O tipo de atendimento especializado aos alunos sobredotados depende da compreensão de sua singularidade (Delaune & Tapper, 2015)□. Os resultados apontam diferenças entre o modelo brasileiro e português, apesar de ambos possuírem caráter centralizador. No aspecto normativo, o Brasil possui muitas normas administrativas ou leis porém esse pioneirismo normativo não é traduzido em eficácia prática (Pérez, 2021). As normas de Portugal têm quatro aspectos relacionados a inclusão dos sobredotados: (i) abandono dos sistemas de categorização de alunos, incluindo a categoria de necessidades especiais; (ii) abandono o modelo de legislação especial para alunos especiais; (iii) estabelece uma resposta contínua a todos os alunos; e (iv) concentra-se em respostas educacionais em vez de categorias de alunos (Fernandes & Pinho, 2021).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As crianças possuem direito ao desenvolvimento como seres humanos e de suas potencialidades. Vários estudos apontam detalhes da políticas públicas (agenda, formulação, implementação e avaliação) voltadas para os sobredotados no Brasil e em Portugal e as abordagens brasileira (estritamente estatal) e portuguesa (parceria com instituição privada) demonstram oportunidades e desafios das políticas públicas no poder local. Para Arretche (2012). Teles (2021) e Bichir (2020) os desafios portugueses possuem semelhanças ao modelo brasileiro, face o caráter centralizador do poder central no Brasil e em Portugal. No entanto, apesar dos avanços da educação inclusiva dos sobredotados, existe uma continuidade da invisibilidade dos sobredotados (Fernandes & Pinho, 2021; Pérez, 2021; Schabbach & Rosa,2021).

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ambrose, D. (2009). Morality, Ethics, and Gifted Minds. In T. Cross & D. Ambrose (Orgs.), *Morality, Ethics, and Gifted Minds* (pp. 49-72). New York: Springer.
- Arretche, M. (2012). *Democracia, federalismo e centralização no Brasil*. Rio de Janeiro: FGV/Fiocruz.
- Bevir, M. (2011). Governança democrática: uma genealogia. *Revista de Sociologia e Política*, 19 (39), 103-114.

- Bevir, M. (2012). *Governance: A very short introduction*. Oxônia: Oxford University Press.
- Bogoyavlenskaya, D. B. (2019). Philosophical Fundamentals of the Theory of Giftedness. *Cultural-Historical Psychology*, 15(2), 14-21.
- Borland, J. H. (2009). Myth 2: The Gifted Constitute 3% to 5% of the Population. Moreover, Giftedness Equals High IQ, Which Is a Stable Measure of Aptitude. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 236-238.
- Bichir, R. (2020). Governança multinível. In Instituto de Economia Aplicada-IPEA (ed). *Boletim de Análise Político-Institucional nº 01* (pp. 49-55). Brasília: Ipea.
- Brandão, C. R. (2007). *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense.
- Brasil. (2020). *PNEE: Política nacional de educação especial: Equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida*. Ministério da Educação-Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. Governo do Brasil.
- Delaune, A., & Tapper, L. (2015). The well-being of gifted young children: Perceptions, pedagogy, and governance. *He Kupu (The Word)*, 4(2), 93-106.
- Delors, J. (1996). *Educação: um tesouro por descobrir*. Paris: UNESCO.
- Dye, T. R. (2013). *Understanding public policy*. USA: Pearson Education.
- Easterly, W. (2004). *O espetáculo do crescimento*. Rio de Janeiro: Ediouro.
- Fernandes, A. & Pinho, M. S. R. (2021, August 31- September 02). *The Portuguese Education System*. [Conference session]. 17.^a Conferência do European Council for High Abilities/ECHA. Virtual.
- Gagné, F. & Guenther, Z. C. (2012). Desenvolvendo Talentos: Modelo Diferenciado de Dotação e Talento.” In L. C. Moreira, & T. Stoltz (Eds.), *Altas Habilidades/Superdotação, Talento, Dotação e Educação*. Curitiba: Juruá Editora.
- Gardner, H. (1994). *Estruturas da mente: a Teoria das Inteligências Múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Libâneo, J. C. (2012). O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do

- conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, 38, 13-28.
- Pérez, S. G. P. B. (2021). Altas habilidades/superdotação: uma larga brecha entre as letras do papel e o chão da escola. *Aprender - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação*, (26), 176-197. DOI: 10.22481/aprender.i26.10043.
- Putnam, R. D. (2009). *Comunidade e democracia: a experiência da Itália moderna*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.
- Reis, I. (2013). Governança e Regulação da Educação: perspectivas e conceitos. *Educação, Sociedade & Culturas*, (39), 101-118.
- Renzulli, J. S. (2004). O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. *Educação*, 27(52), 75-131.
- Renzulli, J. S. (2014). A concepção de superdotação no modelo dos três anéis: Um modelo de desenvolvimento para a promoção criativa. In A. M. R. Virgolim & E. C. Konkewitz (orgs.), *Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade*. (pp. 219-264). Curitiba: Papyrus.
- Saviani, D. (2007). Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, 12(34), 152-180.
- Singh, S. (2020). From Global North-South Divide to Sustainability: Shifting Policy Frameworks for International Development and Education. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 9(1), 76–102. <https://doi.org/10.17583/rimcis.2020.4923>
- Sternberg, R. J.; Kaufman, S. B. (2018). Theories and conceptions of giftedness. In: _____. *Handbook of giftedness in children* (pp. 29-47). Springer, Cham,
- Teles. F. (2021). *Descentralização e poder local em Portugal*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Elegibilidade de crianças para a intervenção precoce na infância: perspetiva de equipas locais de intervenção

Rita Laranjeira, Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do
Minho, Portugal

Ana Maria Serrano, Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação,
Universidade do Minho, Portugal

RESUMO

Após a referenciação de uma criança para o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI), é necessário definir-se a sua elegibilidade. A Equipa Local de Intervenção (ELI) planifica o processo que engloba primeiros contactos e avaliação. O envolvimento dos pais é essencial em todos os momentos do processo de Intervenção Precoce na Infância (IPI). Foram realizadas entrevistas a três ELI das zonas Norte, Centro e Lisboa e Vale do Tejo com os objetivos de conhecer: a sua constituição, os procedimentos após receberem uma referenciação, o plano de preparação da avaliação com a família e o envolvimento da família no processo de elegibilidade. Concluimos que as três equipas gerem os recursos e organizam o processo de elegibilidade das crianças e suas famílias de forma semelhante e com etapas bem definidas, com particularidades quanto à abrangência geográfica, à constituição e à forma de trabalhar em equipa. As diferenças observadas na constituição das equipas e a utilização, no momento de avaliação, de diferentes instrumentos de rastreio e avaliação podem proporcionar diferentes oportunidades de elegibilidade das crianças. O envolvimento dos pais no processo de elegibilidade depende da sua decisão acerca do papel que pretendem ter e das oportunidades que têm para participar. Os profissionais conhecem a filosofia do trabalho desenvolvido na IPI, mas verificam-se algumas dificuldades na sua aplicação prática junto de famílias e cuidadores.

Palavras-chave: Profissionais de intervenção precoce, elegibilidade, envolvimento da família.

1. INTRODUÇÃO/CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

O processo de elegibilidade de uma criança para o SNIPI inicia com a sua referenciação, isto é, a formalização, em documento próprio, da identificação dos problemas

de desenvolvimento ou de fatores que colocam em risco o seu desenvolvimento (Carvalho et al.,2016).

Os critérios de elegibilidade para o SNIPI foram definidos pela Comissão de Coordenação, pelo que é necessário que as ELI identifiquem a elegibilidade da criança. O processo de elegibilidade desenvolve-se em duas etapas: primeiros contactos e avaliação. Os primeiros contactos são o primeiro encontro com a família para os profissionais conhecerem necessidades, expectativas e preocupações da família; apresentarem à família informação acerca do SNIPI (constituição da equipa; filosofia e metodologia; espaço para a família colocar questões e tirar dúvidas; planificação da avaliação à criança, caso não exista nenhuma realizada anteriormente).

A avaliação da criança pretende recolher informação para definir a elegibilidade, tomar decisões sobre a intervenção, identificar áreas fortes e fragilidades do desenvolvimento. A avaliação deve incluir diversos profissionais e a família da criança. O papel que a família tem na avaliação é decidida pelos seus elementos entre um papel mais ativo ou mais passivo e pode ajustar-se durante a sua realização.

2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Realizámos um estudo qualitativo para conhecer o processo de elegibilidade das crianças para o SNIPI, tendo como base as etapas estabelecidas por Carvalho et al. (2016), e o envolvimento das famílias durante esse processo. Desta forma conseguimos perceber o funcionamento das ELI e identificar semelhanças e diferenças do processo de elegibilidade das crianças e do envolvimento das famílias entre as três ELI.

Foram selecionadas três ELI, mediante disponibilidade dos profissionais para participar no estudo, em três regiões de Portugal referentes a áreas geográficas das Subcomissões de Coordenação Regional do Norte, do Centro e de Lisboa e Vale do Tejo (LVT).

A recolha de dados foi realizada com recurso a uma entrevista de grupo semiestruturada para a qual criámos um guião.

3. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

As três ELI são constituídas por profissionais de diversas áreas e provenientes dos três Ministérios de atuação coordenada do SNIPI, tal como consta na tabela 1. A maioria dos profissionais não desenvolve o seu trabalho apenas na ELI, assegurando outras funções e

atividades, e o tempo de afetação varia entre 1 hora/semana até ao horário semanal completo (referente maioritariamente aos profissionais de educação).

Tabela 1

Constituição das ELI por Ministérios

Ministério	ELI	ELI Norte	ELI Centro	ELI LVT
Saúde		1 Médica 4 Enfermeiras 2 Psicólogas 2 Assistentes Sociais	2 Enfermeiras	1 Enfermeira
Educação		3 Educadoras de Infância	2 Educadoras de Infância	3 Educadoras de Infância
Trabalho, Solidariedade e Segurança Social			1 Psicóloga 1 Assistente Social 1 Terapeuta da Fala 1 Fisioterapeuta (regime de chamada) ¹⁴	1 Psicólogo 2 Assistentes Sociais 2 Terapeutas da Fala 1 Terapeuta Ocupacional 1 Psicomotricista 1 Fisioterapeuta

No processo de elegibilidade, há semelhanças entre ELI nas etapas que o constituem, nos objetivos dos primeiros contactos e no envolvimento das famílias em momentos-chave: decisão do local dos primeiros contactos e da avaliação. As diferenças entre as ELI são na sua constituição e no envolvimento dos pais na avaliação.

Estas ELI têm constituições diferentes, sobretudo nas áreas das terapias e saúde. Esta questão foi referida no Relatório de Atividade de avaliação do funcionamento do SNIPI em 2017 (Alves et al., 2018), sendo identificada a necessidade de reforço das equipas com profissionais de diferentes áreas. Complementarmente, o tempo de afetação dos profissionais nas ELI é variável, o que condiciona a organização e a disponibilidade dos profissionais, e há necessidade de refletir sobre como ultrapassar esta dificuldade, sobretudo na área da saúde.

Na operacionalização do processo de elegibilidade, são as ELI que decidem quais os profissionais que estarão presentes nos primeiros contactos com as famílias, após a análise da informação descrita na ficha de referenciação. A família decide onde o local onde ocorrerá.

¹⁴ Este elemento pertence à ELI e participa nas reuniões de equipa ou está presente em momentos de avaliação ou em visitas conjuntas quando solicitado.

Durante os primeiros contactos, os profissionais têm objetivos bem definidos: levantamento das preocupações da família, apresentação do serviço e preparação da avaliação da criança com a família, indo ao encontro das etapas previstas em Carvalho et al. (2016).

Na preparação da avaliação, são as famílias que decidem o dia e o local onde ocorrerá a avaliação, por vezes com alguns ajustes ou negociação de acordo com a disponibilidade dos pais e dos profissionais. Nas ELI Norte e Centro, os pais decidem o papel que terão no momento da avaliação. Nas entrevistas das ELI Norte e ELI LVT foi referido que, se a avaliação ocorrer no contexto educativo, os pais não estão presentes.

A decisão sobre os profissionais presentes na avaliação depende de vários fatores: idade da criança e instrumento a utilizar (ELI Centro); profissional presente nos primeiros contactos ou o que possa dar resposta às preocupações das famílias (ELI LVT); profissionais presentes nos primeiros contactos, área geográfica e profissional que poderá fazer a intervenção (ELI Norte).

Os profissionais têm acesso a diferentes instrumentos de rastreio e de avaliação, que diferem consoante a sua área profissional. A ELI Norte não tem acesso a instrumentos de avaliação da linguagem. Esta diferença de acesso a instrumentos de avaliação, com lacunas em áreas específicas, pode influenciar a preparação da avaliação pois pode não haver uma resposta direta às preocupações das famílias (Bagnato, 2007).

Na perspetiva das ELI Norte e Centro, durante a avaliação, os pais podem ter uma participação mais ativa ou mais passiva, de acordo com as suas decisões. Segundo os profissionais da ELI LVT, quando é utilizado um instrumento de avaliação, os pais são observadores. Durante a avaliação, os profissionais das três ELI e as famílias ajustam os seus papéis, mesmo estando previamente definidos, para a criança colaborar e mostrar as suas capacidades. A ELI Centro, neste ajuste, capacita a família para dinamizar algumas atividades.

Percebemos que na IPI não existe uma única forma de desenvolver o trabalho com crianças e famílias (Carvalho et al., 2016) e as equipas adequam as metodologias à sua forma de organização, de atuação e à sua constituição.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A filosofia do trabalho desenvolvido em IPI é conhecida de forma geral pelos profissionais, apesar da existência de algumas dificuldades na sua aplicabilidade prática com as famílias.

A diferença na constituição das ELI dificulta o processo em IPI com lacunas em áreas específicas, sobretudo na área das terapias, o que condiciona a resposta a dar às famílias e às crianças.

O envolvimento dos pais está dependente das decisões que tomam e das oportunidades dadas para participarem. Quando são utilizados instrumentos formais, o envolvimento é condicionado pelos profissionais, enquanto peritos em desenvolvimento e na utilização dos instrumentos.

Concluimos que existe a necessidade de formação aos profissionais, quando integram as ELI, sobre práticas centradas na família e a sua operacionalização. Salienta-se também a importância de definir um instrumento por referência à norma, validado para a população infantil portuguesa, que possa ser utilizado no processo de elegibilidade e proporcione a mesma oportunidade a todas as crianças de serem identificadas e acompanhadas pelo SNIPI.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alves, A. P., Monteiro, I., Silva, P., & Santos, P. (2018). *Relatório de atividade – Avaliação do funcionamento do SNIPI-2017*. Comissão de Coordenação do SNIPI.

Bagnato, J. S. (2007). *Authentic assessment for early childhood intervention: best practices*. New York: The Guilford Press.

Carvalho, L., Almeida, I. C., Felgueiras, I., Leitão, S., Boavida, J., Santos, P. C., ..., & Franco, V. (2016). *Práticas recomendadas em intervenção precoce na infância: Um guia para profissionais* (1ª ed.). Coimbra: Associação Nacional de Intervenção Precoce.

Perspetiva de profissionais de educação acerca da utilização do *Ages & Stages Questionnaires (ASQ-PT)*

Rita Laranjeira, Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do
Minho, Portugal

Ana Maria Serrano, Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação,
Universidade do Minho, Portugal

RESUMO

A utilização de instrumentos de rastreio em Portugal por profissionais de educação é rara, pelo que a maioria das crianças é identificada através da observação, o que pode levar a uma possível falha na identificação das dificuldades das crianças. *Ages & Stages Questionnaires*, 3ª Edição, é um instrumento de rastreio que apresenta os requisitos da identificação precoce por profissionais de saúde e de educação. Foi desenvolvido para ser preenchido por pais e/ou cuidadores com a interpretação dos resultados obtidos realizada pelos profissionais. Em Portugal, este instrumento encontra-se traduzido, aferido e adaptado à população infantil e tem o nome de ASQ-PT.

Desenvolvemos um estudo qualitativo onde apresentámos o ASQ-PT em 12 instituições de educação a um total de 49 profissionais de educação em três zonas de Portugal (Norte, Centro e Lisboa a Vale do Tejo) para realizarem com os pais o rastreio a crianças. Após o rastreio, realizámos entrevistas para conhecer a perceção dos profissionais acerca da utilização do ASQ-PT no rastreio, da colaboração dos pais no processo e para perceber se os profissionais valorizam o envolvimento dos pais.

Concluimos que os profissionais consideram que a utilização do ASQ-PT tem mais vantagens do que desvantagens. É um instrumento que ajuda a validar as preocupações dos profissionais acerca do desenvolvimento das crianças junto de outros profissionais e é um ponto de partida para desenvolver novas competências nas crianças. Acerca da colaboração dos pais, os profissionais refletiram que o ASQ-PT traz conhecimentos aos pais acerca do desenvolvimento esperado e torna-os mais atentos ao desenvolvimento da sua criança.

Palavras-chave: Identificação precoce; Profissionais de educação; Rastreio de desenvolvimento; Envolvimento da família.

1. INTRODUÇÃO/CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

Os profissionais de educação devem ter um conhecimento aprofundado sobre o desenvolvimento da criança para identificar problemas de desenvolvimento e encaminhar para outros serviços. A avaliação realizada por estes profissionais às crianças não prevê a utilização de instrumentos formais. Mas seria importante a existência de um sistema de rastreio periódico nos contextos educativos para verificar o desenvolvimento das crianças e detetar possíveis problemas. Ressalva-se que creches e jardins de infância são contextos privilegiados para a realização de rastreio de desenvolvimento e da verificação das medidas de monitorização ou encaminhamento.

O envolvimento de profissionais e pais num rastreio, enquanto parceiros fundamentais do desenrolar do processo, promove a partilha de informação sobre a criança e desenvolvimento e uma maior participação num processo posterior que seja necessário.

O *Ages and Stages Questionnaires*, que se encontra na sua 3ª edição (ASQ-3), começou a ser desenvolvido nos Estados Unidos da América (EUA), durante a década de 1980 por Jane Squires e Diane Bricker e seus colaboradores. É um instrumento de rastreio e de monitorização preciso e que tem apresentado, para as crianças rastreadas, resultados positivos e significativos.

O ASQ é de fácil administração e prevê-se que seja preenchido pelos pais ou prestadores de cuidados com a colaboração de profissionais para a interpretação dos resultados obtidos. É composto por 21 questionários distribuídos por intervalos de idade bem definidos – 2, 4, 6, 8, 9, 10, 12, 14, 16, 18, 20, 22, 24, 27, 30, 33, 36, 42, 48, 54 e 60 meses – e rastreia crianças entre 1 e 66 meses.

Todos os questionários são compostos por 30 questões que abrangem 5 áreas de desenvolvimento: comunicação, motricidade global, motricidade fina, resolução de problemas e área pessoal e social. Tem ainda uma secção de generalidades centrada nas preocupações e dúvidas dos pais relativas à sua criança. O seu preenchimento demora cerca de 15 minutos. Após cotação, os resultados são colocados na folha de sumário, num gráfico de barras.

Os autores do ASQ organizaram um sistema composto por 4 fases: 1- planificação do programa de rastreio; 2- preparação, organização e gestão do programa de rastreio; 3- administração e cotação do ASQ-3 e acompanhamento; 4- avaliação do programa de rastreio (Squires et al., 2009).

Em Portugal, o ASQ-3 já se encontra traduzido, aferido e adaptado para a população infantil e denomina-se ASQ-PT (Lopes, Graça, Teixeira, Serrano & Squires, 2015).

2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Desenvolvemos um estudo qualitativo com o objetivo de ser realizado o rastreio de desenvolvimento com o ASQ-PT e, posteriormente, conhecer a perspetiva dos profissionais sobre vantagens e desvantagens da utilização deste instrumento, perceber qual a colaboração das famílias durante o rastreio e perceber como o ASQ-PT ajuda os profissionais a valorizar a participação dos pais.

O estudo e o ASQ-PT foram apresentados em 12 instituições de educação (Agrupamentos de Escolas, Instituições Particulares de Solidariedade Social e instituições privadas) de três zonas geográficas de Portugal: Norte, Centro e Lisboa e Vale do Tejo.

A recolha de dados foi realizada através de entrevista de grupo semiestruturada, para a qual construímos um guião orientador.

Os participantes foram 49 profissionais de educação - 47 educadoras de infância, 1 psicopedagoga e 1 diretora técnica de uma instituição com formação em radioterapia -, todos do género feminino, de 12 instituições de educação.

3. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Durante o processo de rastreio, a maior parte das famílias preencheu sozinha o questionário e poucas profissionais estiveram envolvidas na etapa de preenchimento. Um número reduzido de famílias pediu ajuda às profissionais e duas profissionais colaboraram no preenchimento dos questionários. Foi decisão das profissionais não se envolverem ativamente no processo de rastreio.

As profissionais consideraram que o ASQ-PT valida as suas preocupações e dúvidas, uma vez que os resultados foram consonantes com as suas perceções acerca do desenvolvimento das crianças e promove uma identificação e um encaminhamento precoces.

O instrumento apresenta diversas características positivas: é um bom instrumento de trabalho, é completo e bem estruturado, não exige material específico, dá resultados válidos e é ajustado à idade das crianças.

Segundo as profissionais, o ASQ-PT promove a colaboração entre pais e profissionais quer com a interação quer com o trabalho conjunto que pode ser desenvolvido, apesar de a maioria não ter tido essa experiência. Este instrumento proporciona a capacitação de profissionais e as famílias, pois traz nova informação e dá ideias para envolver os pais, sendo consentâneos com os resultados do estudo dos autores do instrumento (Squires et al., 2009).

O envolvimento das famílias no rastreio já é visto como vantagem, permite-lhes demonstrar o seu interesse, refletir e adquirir conhecimento sobre desenvolvimento.

As desvantagens mais referidas pelas profissionais centraram-se na sua abordagem aos pais sobre problemas de desenvolvimento da criança devido a receio com a sua reação e por poderem existir diferenças na perceção do desenvolvimento das crianças. As profissionais, quando identificam problemas de desenvolvimento numa criança, partilham a sua perceção com os pais e orientam-nos para profissionais de saúde. No entanto, sentem que, muitas vezes, as suas preocupações são desvalorizadas por estes. Outra desvantagem é a falta de rigor das famílias nas respostas ao questionário, demonstrando falta de confiança no papel que os pais tiveram no rastreio.

As próprias profissionais identificaram mudanças que poderiam ser implementadas no sistema de rastreio com o ASQ-PT, nomeadamente um maior envolvimento da sua parte no processo e uma colaboração com as famílias. Consideramos que desta forma se ultrapassaria um possível enviesamento das respostas ao questionário e aumentaria a confiança das profissionais nas respostas e nas capacidades dos pais.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que a introdução de um sistema de rastreio junto dos profissionais (educação e saúde) que têm como função a prevenção primária seria vantajoso para ser realizada uma identificação precoce e, conseqüentemente, uma intervenção precoce com crianças que apresentam problemas de desenvolvimento. Este sistema deverá ser organizado para ser adequado a diferentes realidades e flexível a diferentes formas de colaboração entre famílias e profissionais. A divulgação desse sistema de rastreio deverá ser pensada para a comunidade saber da sua existência e das possibilidades de encaminhamento que podem ser realizadas, caso tal seja necessário, e promoverá um maior envolvimento das famílias. A criação de um plano de formação sobre ASQ seria essencial para capacitação dos profissionais e para aumentar o sentimento de segurança dos profissionais em todas as etapas do rastreio e sobre as suas perceções sobre o desenvolvimento das crianças.

Um mesmo sistema de rastreio a desenvolver por profissionais de diferentes áreas proporcionaria uma maior articulação, ultrapassando-se desta forma as questões relacionadas com sentimentos de desvalorização que as profissionais de educação sentem sobre a validação das suas preocupações e perceções sobre o desenvolvimento das crianças pelos profissionais de saúde.

O ASQ-PT apresenta boas características para ser utilizado em Portugal num sistema de rastreio pelos profissionais de educação e ficaram bem espelhadas as suas vantagens.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Lopes, S., Graça, T., Teixeira, S., Serrano, A. M., & Squires, J. (2015). Psychometric properties and validation of Portuguese version of Ages & Stages Questionnaires (3rd edition): 9, 18 and 30 Questionnaires. *Early Human Development*, *91*, 527-533. <http://doi.org/10.1016/j.eralhumdev.2015.06.006>.

Squires, J., Twombly, E., Bricker, D. & Potter, L. (2009). *ASQ-3 User's Guide*. Baltimore: Maryland: Paul H. Brookes Publishing, Co.

Dispositivo clínico e educacional para o educador: Educação estruturante é possível?

Dorisnei Jornada da Rosa, Clínica em Tempo¹⁵, Brasil

Jaqueline Inês de Lemos, Clínica em Tempo, Brasil

Maira Fabiana Brauner, Clínica em Tempo, Brasil

Vera Lúcia Stona, Clínica em Tempo, Brasil

Daniela de Freitas Feijó, Clínica em Tempo, Brasil

Thiago Rosa Mendes, Clínica em Tempo, Brasil

Kellen Evaldt Arrozi, Clínica em Tempo, Brasil

Clarissa Toledo Martins, Clínica em Tempo, Brasil

RESUMO

Este artigo apresenta os resultados iniciais de uma pesquisa que está sendo desenvolvida a partir do *Dispositivo Educador Estruturante [DEE]*, enquanto um instrumento educacional para a formação de educadores que atuam na educação infantil e/ou especial com crianças que apresentam quadros de sofrimentos psíquicos ou entraves em suas aprendizagens. O objetivo da pesquisa é verificar a potência desse dispositivo para a formação de educadores. Para tal, optou-se pelo método da pesquisa-intervenção, de caráter qualitativo e longitudinal, com um grupo de 26 educadores e 26 alunos, a partir dos 2 à 11 anos de idade, matriculados em duas escolas infantis conveniadas à Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre/Rio Grande do Sul/Brasil e que possuem o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos [SASE]. Os resultados iniciais da pesquisa estão fundamentados pela análise do cruzamento de dados, referendados pela psicanálise em extensão, com base freudo-lacaniana, dos três tempos lógicos da operação do saber de Lacan (1998). A análise da coleta de dados iniciais da aplicação do DEE já está apontando para a potência do instrumento em gerar intervenções estruturantes e produzir aberturas nas indecidibilidades das estruturas psíquicas e de aprendizagens dos alunos.

¹⁵ Clínica interdisciplinar criada em 2019. Presta atendimentos clínicos, formação para educadores e assessoria a educação inclusiva. Localiza-se na cidade de Porto Alegre/RS/ Brasil. www.clinicaemtempo.com.br

Palavras-chave: Educação Infantil; Educação Inclusiva; Formação para educadores; Intervenções estruturantes; Psicanálise em extensão.

1. INTRODUÇÃO

No Brasil, vive-se atualmente, um tempo de emergência histórica na educação básica com a proliferação de diagnósticos de autismo, psicose, e transtornos de desenvolvimento. Momento histórico que aponta para um tempo de invenção, requerendo dispositivos que disparem e ancorem a função da escola em sua potência estruturante. O DEE (ver em Rosa, et al., 2021) é uma aposta da Clínica em Tempo a colaborar no fazer pedagógico dos educadores junto aos seus alunos que apresentam questões psíquicas.

O dispositivo foi desenvolvido a partir das noções teóricas de Rosa (2019), a qual destaca, que o educador de nosso tempo precisa implicar-se não apenas com estratégias pedagógicas, mas, fundamentalmente, estruturantes sobre os processos do desejar e do ensinar aos seus alunos. O projeto de pesquisa do DEE foi validado pela Plataforma Brasil¹⁶ e está sendo acompanhado pela Secretaria Municipal de Saúde de Porto Alegre [SMSPA].

2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

A metodologia de investigação utilizada é a pesquisa-intervenção (Ferrari; Silva; Cardoso, 2013), de caráter qualitativo e longitudinal (Pesaro, 2010), constituída por um grupo de 26 educadores de duas escolas infantis e inclusivas, conveniadas a SMED/POA/RS e que possuem o SASE. Cada educador elencou um aluno com questões psíquicas para preencher o dispositivo, assim, totalizando 26 crianças a partir dos 2 até os 11 anos de idade.

O DEE foi construído a partir das cinco operações necessárias aos processos de constituição de um sujeito desejante, adaptadas ao campo da educação. O dispositivo foi organizado em forma de questionário e contém dois quadros. O quadro 1, compreende 30 questões subdivididas nas operações: *Suposição de um sujeito desejante [SSD]*; *Estabelecimento da demanda na educação [EDE]*; *Presença-ausência do educador e dos objetos de conhecimento e de desejo [PAO]*; *Alteridade e função paterna na escola [AFP]*. O quadro 2, compreende 10 questões que se referem a operação: *O que quer este aluno? [QQA]*. As questões foram assinaladas com um “x”, tendo as opções: “sim”, “não” ou “outro”, para serem respondidas pelos educadores.

¹⁶ Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da SMSPA, sob o nº CAEE/58165622.2.0000.5338.

O objetivo dessa pesquisa-intervenção é analisar a *potência do dispositivo enquanto um instrumento para a formação de um Educador Estruturante*. Assim, essa pesquisa analisa as posições discursivas dos educadores antes, durante e após o preenchimento do DEE, a partir de dois eixos:

1. *Eixo longitudinal*: para a coleta de dados utilizou-se diários de campo, rodas de conversas (gravadas e degravadas), duas aplicações do dispositivo, construção do caso, filmagens dos casos e entrevista semiestruturada.
2. *Eixo transversal*: para a análise dos resultados utilizou-se os conceitos dos *três tempos lógicos da operação do saber* de Lacan (1998). São eles: *instante de ver*, *tempo de compreender* e *momento de concluir*.

3. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Para analisar a posição subjetiva e discursiva dos educadores foram utilizadas as três categorias propostas por Lacan (1998), adaptadas ao campo da educação (Brauner, 2003). Importante destacar que as categorias são lógicas e não cronológicas, visto que o que está em jogo no DEE são os movimentos discursivos, inconscientes e de implicação dos educadores. As categorias são:

- a) **Instante de Ver**: trata-se de um tempo de alienação ao outro semelhante, de *pregnância* do campo imaginário. No dispositivo, os educadores relataram dificuldades na operação suposição de um sujeito desejante, ao não conseguirem escutar e supor o que seus alunos diziam em seus atos de bater, chorar e gritar. Nesse tempo os educadores se mostraram capturados na leitura dos possíveis diagnósticos das crianças, com seus sinais e sintomas, em prol do sujeito.
- b) **Tempo de Compreender**: esse é um tempo reflexivo, de reconhecimento da diferença e de instalação da dúvida, do enigma. Nesse tempo, o educador começa a se indagar sobre o que ele tem a ver com o que acontece na relação com seu aluno. O que o educador supõe que o aluno demanda e quer dizer, bem como sobre os efeitos de suas intervenções na estruturação psíquica indecída deles e de suas aprendizagens.
- c) **Momento de Concluir**: trata-se do tempo da alienação ao Outro, instância simbólica por excelência; tempo de asserção sobre si mesmo e de implicação do educador sobre os efeitos produzidos nos encontros com seu aluno. Nesse tempo o educador começa a criar intervenções estruturantes.

Desta forma, notamos que a maioria dos educadores, no primeiro preenchimento do DEE e apresentação dos casos de seus alunos, mostraram pregnância do imaginário, no instante de ver (Lacan, 1998). Já, no segundo preenchimento do DEE e da entrevista semiestruturada, os educadores sinalizaram questionamentos, apontando para um caminho de mudanças nas posições discursivas entre o tempo de compreender e o momento de concluir.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aplicação da pesquisa encontra-se em pleno andamento. Os resultados obtidos até o momento apontam para a potência do DEE, como um dispositivo que pode efetivamente produzir enigmas e aberturas singulares ao educador, relativo àquele aluno, sobre o qual ele não sabe o que fazer.

A leitura e o preenchimento do dispositivo podem produzir interrogantes sobre quem é e o que quer este aluno, permitindo ao educador questionar-se sobre sua função e sobre o desenvolvimento dele, como um sujeito de desejo. Todavia, considera-se importante que seja viabilizado rodas de conversas, a fim de dar continências e contornos necessários ao discurso e ao processo reflexivo que se produz junto aos educadores.

Contudo, considera-se o DEE um potente dispositivo para a formação de um *educador estruturante*, ou seja, um educador cujas intervenções possam ocorrer a tempo na vida de seu aluno e quiçá resultar na não-fixação de patologias. A título de exemplaridade, destacamos algumas falas dos educadores, quando questionados sobre o DEE e sua aplicabilidade:

1. Quadro de respostas

Reflexões Produzidas pelas Educadoras na Segunda Aplicação do DEE.

Educadora	Discurso	Momento
EIA 1	O DEE canalizou e abriu um caminho. A gente não sabe tudo, não somos especialistas, mas nos abriu questionamentos	Roda de Conversa
EIA 2	O DEE é um trabalho de prevenção.	Roda de Conversa
EIA 3	O DEE foi um socorro.	Roda de Conversa
EIA 4	O DEE é uma força tarefa. Olhar nossas ações em relação à criança.	Roda de Conversa

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brauner, M.F. (2003). *Escolas: Espaços de fabricação de imagens: Pátho(s)logias do olhar na relação professor-aluno*. [Tese de Doutorado em Educação]. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Ferrari, A. G.; Silva, M. R.; Cardoso, J. L. (2013). *A metodologia IRDI na prevenção de risco psíquico em crianças que frequentam creche no seu primeiro ano e meio de vida*. Instituto de Psicologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Lacan, J. (1998). O tempo lógico e a asserção da certeza antecipada: um novo sofisma. In J. Lacan, *Escritos*. (pp.197-213). Ed. Jorge Zahar. (Publicação original em 1945)
- Pesaro, M.E. (2010). *Alcances e limites teórico-metodológicos na pesquisa multicêntrica de indicadores clínicos de risco para o desenvolvimento infantil*. [Tese de Doutorado em Psicologia]. Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo.
- Rosa, D. J. et al. (2021) O Dispositivo clínico e educacional para o educador: Educação Estruturante é possível? In M. P. dos Santos (Org.) *Educação especial, inclusão e diversidade: contextos, saberes e práticas*. (1ed., pp.63-79). Editora Bagai. <https://doi.org/10.37008/978-65-5368-012-8.22.12.21>
- Rosa, D. J. (2019). *O educador e a assessoria EP/PI: uma intervenção psicanalítica com crianças pequenas com sinais de autismo*. Editora Appris.

Aprendizagem baseada na Ação: (trans)formação de professores para a inclusão.

Luzia Lima-Rodrigues, Núcleo de Estudos em Inclusão Social e Educativa do CeiEd – Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento/Universidade Lusófona da Humanidades e Tecnologias & Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal, Portugal.

Margarida Belchior, Núcleo de Estudos em Inclusão Social e Educativa do CeiEd – Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento/Universidade Lusófona da Humanidades e Tecnologias.

ABSTRACT

Action-Based Learning (ABL) emphasizes interaction, creativity, dialogue, and other factors decisive for educational success. In teacher education, it implies that, instead of receiving a list of "what a teacher should do", the trainee will simulate and reflect on complex forms of interaction with various actors of the educational community (Lima-Rodrigues, 2021c, p. 288). It puts the student in action and at the center of the learning. As examples of ABA, we have the Flipped Classroom, Sociodrama, group dynamics, role plays, action explorations, among others. In this article, we will present the results of a research on the opinion of master's and post-graduate students in Special Education about the use of ABA as a teaching methodology. The data collected by questionnaire between 2020 and 2022 show that most students always or almost always feel motivated to participate in the classes, learn more deeply when they teach their classmates or in dynamic classes, feel insecure because of the unpredictability of the classes (because they are always different and non-expository), always or almost always use the maximum of their potential in the assessments, and report that the classes "change the way I think", "make me discover prejudices or discriminations that exist in me", or "the concepts become much clearer and understood". With the authors' reflection on this research and on this methodology, it is expected to contribute to a more transformative teacher training, especially in terms of changing attitudes, values and practices towards a more inclusive education.

Keywords: Action-Based Learning; Teacher Education; Inclusive Education; Active Methods; Higher Education.

1. INTRODUÇÃO

A “Aprendizagem Baseada na Ação” – ABA consiste na conceção e na organização dos espaços pedagógicos, de maneira que os alunos estejam não só no centro do processo de aprendizagem, mas ativamente implicados, engajados, comprometidos. Em outras palavras, estejam “em ação”, no sentido de realizarem atos voluntários, intencionais, deliberados e conscientes, seja ao agirem ou fazerem algo, seja ao pensarem ou refletirem sobre algo. A intervenção do professor procura “provocar” (Lima-Rodrigues, 2021c) ou “incitar” (Davidson & Katopodis, 2022) os alunos a manterem a sua aprendizagem em desenvolvimento, a refletirem criticamente e a tomarem consciência das suas conceções e ações. A ABA, como já afirmamos anteriormente, opõe-se aos modelos expositivos não dialogados, onde o professor está no centro e o aluno é um ouvinte passivo. É um grande guarda-chuvas, que abarca metodologias como a Sala de Aula Invertida, a Aprendizagem Baseada em Problemas, o Sociodrama, o Desenho Universal para a Aprendizagem, entre outras (c.f. Lima-Rodrigues, 2021a, 2021b, 2021c).

2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Esta investigação analisou a opinião de alunos de cursos de formação de professores para a Inclusão, quanto à experiência de terem sido ensinados por meio da ABA. Foi aplicado um questionário anónimo com perguntas abertas e fechadas a alunos de uma UC de pós-graduação e outra de mestrado em Educação Especial, nos anos letivos de 2020-2021 e 2021-2022, de duas Instituições de Ensino Superior de Portugal. Responderam um total de 41 alunos (66,13%). Por conta da Pandemia da SARS-CoV2, apenas a turma de Mestrado de 2020-2021 teve aulas presenciais e online. As outras três turmas tiveram aulas exclusivamente remotas.

As perguntas estavam relacionadas com três grandes dimensões coincidentes com o DUA – Desenho Universal para a Aprendizagem: a motivação e o envolvimento dos alunos nas aulas, as múltiplas formas como os conteúdos eram abordados e as formas como os alunos puderam expressar o que sabiam ou aprenderam. Mais especificamente, abarcavam a motivação dos alunos para a participação nas aulas e os motivos do seu maior ou menor grau de envolvimento; o que mais e o que menos agradava na forma como os conteúdos eram abordados; o que acontecia nas aulas em que aprendiam melhor e com que frequência estas aconteciam; o mesmo para as aulas em que aprendiam menos bem; em que medida puderam

expressar o que aprenderam da maneira como sentiam-se mais competentes, e o quanto se sentiram mais ou menos realizados com os produtos de avaliação que entregaram.

Diversas perguntas complementares pediam exemplos de situações de aula que elucidassem melhor as suas respostas. As perguntas fechadas variaram entre: quase sempre, muitas vezes, às vezes, poucas vezes e quase nunca.

3. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados apontam que 76,6% dos respondentes sentiam-se quase sempre **motivados a participar** nas aulas, 22% muitas vezes, 2,4% às vezes e 0% responderam poucas vezes ou quase nunca. Estes dados parecem demonstrar que uma importante dimensão da metodologia está a resultar: incentivar a participação dos alunos de múltiplas formas, valorizando a diversidade de alunos, com seus interesses e histórias de vida.

As aulas em que aprendiam melhor foram as mais ativas, com interação entre a turma e a docente, que envolvem sociodrama, jogos dramáticos ou sociométricos, ou por meio de sala de aula invertida e que exigem um estudo prévio e autónomo do aluno antes da aula. Para os respondentes, estas aulas aconteciam quase sempre (56,1%), muitas vezes (41,5%), poucas vezes (2,4%), às vezes e quase nunca (0%). Já as aulas em que aprendiam menos bem aconteciam quase nunca (46,3%), poucas vezes (39%), às vezes (9,8%), muitas vezes (4,9%) e quase sempre (0%). Entre os poucos motivos apresentados estão o facto de as aulas serem online, os momentos com PowerPoint e sem diálogo ou as aulas com muitas apresentações de trabalho dos colegas. Estes resultados espelham outra dimensão da metodologia: permitir que o aluno entre em contato com os conteúdos por múltiplas vias. Destaca-se ainda a preferência dos alunos aulas onde estejam no centro da aprendizagem e em ação. Quanto às respostas negativas sobre o “ensino online”, as mesmas são todas do ano de 2020-2021, quando passamos do presencial para o Ensino Remoto de Emergência. No ano seguinte, este descontentamento já não foi referido, talvez porque os alunos se acostumaram ou – oxalá – porque nós melhoramos o nosso ensino digital em rede.

Por fim, em que medida sentiram que puderam mostrar “o vosso melhor” nos momentos e produtos de avaliação, 1 estudante informou que “não” por motivos pessoais e 1 estudante informou que não pôde mostrar o seu ponto de vista. As demais respostas prendem-se com poderem escolher a forma como se sentem mais competentes para apresentar/entregar os seus trabalhos. Este factor foi particularmente valorizado pelos alunos, onde 97,6% sentiram-se realizados com os seus produtos de avaliação.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados desta investigação apontam que a grande maioria dos inquiridos sentia-se motivada a participar nas UC em que a ABA era a metodologia adotada.

A diversidade de formas como o aluno é colocado em contato com o conteúdo a aprender/aprofundar é igualmente valorizada pela maioria. As aulas expositivas, tanto ministradas pelos professores como pelos colegas, são as menos motivadoras ou onde os alunos sentem que menos aprendem.

Finalmente, permitir que o aluno esteja também no centro da sua avaliação, escolhendo a forma como melhor mostraria o seu saber, foi valorizado por 97,6% dos respondentes.

Esperamos que as experiências de formar professores para a Inclusão, utilizando a ABA como metodologia, sejam aprimoradas a partir de investigações similares futuras, tornando estas formações mais transformadoras, sobretudo quanto às mudanças de atitudes, valores e práticas em prol de uma educação mais inclusiva.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Davidson, C.N. & Katopodis, C. (2022, July 20). 10 Arguments for Inciting Learning. *Inside Higher Ed*. <https://www.insidehighered.com/advice/2022/07/20/why-active-learning-more-effective-traditional-modes-opinion>

Lima-Rodrigues, L. (2021a). Basta dar asas que eles voam! O Desenho Universal para a Aprendizagem e a realização de estudantes do Ensino Superior em tempos de confinamento. *Livro de Atas do Seminário Dar asas ao saber: investigação, construção de conhecimento e práticas profissionais* (pp. 172-178). CiEF - Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal. T.ly/XSmq

Lima-Rodrigues, L. (2021b). ZoomDrama: a utilização do sociodrama como metodologia de ensino em tempos de confinamento. *Livro de Atas do Seminário Dar asas ao saber: investigação, construção de conhecimento e práticas profissionais* (pp. 222-228). CiEF - Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal. T.ly/XSmq

Lima-Rodrigues, L. (2021c). Sociodrama and Action-Based Learning in Teacher Training: some challenges to “provoke” inclusion. In K. Galgóczi, D. Adderley, A. Blaskó, M. Belchior, J. Damjanov, M. Maciel, J. Teszáry, M. Werner & M. Westberg (Eds.). *Sociodrama: the Art and the Science of Social Change*. (pp. 287-301). L’Harmattan.

https://sociodramanetwork.com/wp-content/uploads/2022/01/sociodrama_the_art_and_science_of_social_change_nyomdai.pdf

Lima-Rodrigues, L. (2017). Há coisas que não se aprende nos livros: O lado “arte” de formar pessoas para a inclusão. In L. Lima Rodrigues, D. Rodrigues, L. A. Pires, & M. Loureiro (Eds.), *Livro de Atas do V Congresso Internacional da Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial – “Educação, inclusão e inovação”* (pp. 763-770). Associação Nacional de Docentes de Educação Especial.

“Esperas” no encaminhamento para o processo de concessão do profissional agente de apoio em educação especial - AAEE junto ao centro municipal de educação alternativa de Itajaí (CEMESPI)

Erickson Jones Lima

Secretaria Municipal de Educação de Itajaí, Brasil

RESUMO

Este artigo dialoga com realidade de matrícula de estudantes com Transtorno do Espectro Autista - TEA, a partir de achados teóricos e dos dados de encaminhamentos das unidades de ensino de Itajaí (SC) para o serviço de concessão de Agente de Apoio em Educação Especial do CEMESPI. Nessa discussão, esse trabalho, numa abordagem fenomenológica qualitativa, busca analisar “*esperas*” reformulando conceitos dos estudos de Pecheny & Palumbo para perguntas como: “*Quando começa essa espera?*”, “*Ela existe num momento prévio à chegada nas unidades de ensino?*”; “*Quando uma espera é uma não-ação ou ação?*”, visando identificar as esperas como relações de continuidades, interrupções e tempos respeitados ou não no ciclo matrícula - encaminhamento - concessão desse profissional de apoio e a influência que exercem na permanência do estudante com deficiência no ambiente escolar. Diante dos dados preliminares fica evidente a predominância do encaminhamento de alunos com TEA em relação aos outros diagnósticos se fazendo fundamentais estudos que colaborem com a compreensão do professor a respeito de seus alunos, suas demandas de estratégias comportamentais e preparação de materiais que preencham leve em conta a característica individual desse novo alunado.

Palavras chave: Esperas, encaminhamento, profissional de apoio, funcionalidade.

INTRODUÇÃO/CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

A realidade da matrícula de alunos com deficiência, intitulados público-alvo da educação especial, cria contornos na prática que promovem interrupções num processo que legalmente se instituiu como direito universal e intransferível a esse público no Brasil. A política de Educação Especial no Brasil, intensificou a temática da inclusão, principalmente a partir 2003, que foi o berço da progressão histórica que resultou na alteração legal das lógicas tradicionais educativas, que pensavam um sistema paralelo e que agora se tornou um

modalidade de ensino, principalmente a partir Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI e centralizada no interesse de público-alvo tradicionalmente excluído do ensino convencional garantiu uma ampliação da presença de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em mais de 270% nas unidades regulares de ensino, a partir dessa ampliação dessas vagas de matrículas (BRASIL, 2015).

Essa mudança legal, traduzida numa prática de novas matrículas indicou a necessidade de um novo papel para escola tradicional, que agora complementada ou suplementada pela educação especial, protagonizaria os processos educativos desse novo alunado, que outrora estava relegado à espaços separados, embora 14 anos após a PNEEPEI, o momento de matrícula permaneça, em sua prática, uma temática problematizada por posturas escolares que questionam o papel da inclusão dentro do processo educativo, o que na prática antagoniza com o regramento constitucional de educação como “*direito*”, fomentando novos processos entre a matrícula e a garantia desse acesso, como “*esperas*” (PECHENY, 2017), entremeadas por diversas regras burocráticas que criam barreiras para essa presença no ensino regular.

Dialogar inclusão e prática educacional requer pensar nas barreiras que os alunos enfrentam para participar efetivamente da vida escolar, no momento de matrícula, é muito comum que as famílias utilizem como referência o serviço do segundo professor, que é um política pública estadual de Santa Catarina, embora no regramento legal nacional, o estudante com deficiência tenha a garantia de ser atendido preferencialmente no ensino comum, numa educação especial que complementa a ação do ensino regular, oferecendo o Atendimento Educacional Especializado - AAE, na sala multifuncional do interior da unidade de ensino, em período contrário ao da escola. Num estudo de GUTIERRES DE QUEIROZ & BRACCIALLI (2017) o papel do profissional segundo professor é discutido frente principais políticas educacionais em contraste com suas atribuições, os autores indicam dificuldade na caracterização do perfil desse profissional, diante de um “isolamento” da política de Santa Catarina em relação à legislação nacional, e analisam a prática pedagógica caracterizada como individualizada e instável.

Num estudo de SILVEIRA, GRAFF & NIEROTKA (2020), as autoras põem em diálogo funcionalidade de alunos com deficiência física, atividades de escrita e uso de computador, na percepção de professores e concluem que os estudantes com deficiência física, principalmente os que apresentam a funcionalidade dos membros superiores prejudicada podem sentir dificuldades para escrever utilizando os materiais convencionais, apontando para inclusão na perspectiva de tecnologia assistiva para desenvolver suas

habilidades de escrita. Portanto, mostra-se importante aprimorar o levantamento do perfil funcional do aluno para escolha do recurso, bem como faz-se necessário aprimorar os materiais das Salas de Recursos Multifuncionais para atender a diversidade de todos os alunos com deficiência física, pois o tipo de mobiliário, materiais didático-pedagógicos e equipamentos, não favorecem seu uso pelos alunos com sérios comprometimentos motores.

Num trabalho crítico sobre políticas inclusivas de MATOS & MENDES (2014), as autoras enquadram a proposta de inclusão escolar no contexto histórico de implementação das políticas educacionais e com base na revisão de literatura sobre o tema e os resultados de uma pesquisa sobre as demandas decorrentes dessa política dialogam sobre a atuação do psicólogo escolar, e suas implicações na temática diversidade. Com base nos dados de matrícula, acesso e permanência de estudantes com deficiência na rede regular de ensino, as autoras destacam a lacuna na operacionalização de garantia do direito à educação do público alvo da Educação Especial, apresentando alguns dos principais desafios atuais para construção de sistemas educacionais inclusivos no país, e concluem que, na perspectiva epistemológica, a Educação e a Pedagogia, sozinhas, não darão conta desta proposição, sendo necessário recorrer a outras áreas do conhecimento e atuação, e que a Psicologia Escolar pode contribuir neste processo.

Escenas de Espera

Entre a matrícula e ingresso no ensino regular existe uma espera, caracterizados por um processo de esperar e fazer esperar que geram principalmente expectativas em familiares e comunidade escolar em relação ao estudante com deficiência no ensino regular, e em nossa realidade é comum que o professor institua uma “*queixa*” diante do reconhecimento do “*diferente*”, se produzem “*escenas*”, e na sequência a ação mais comum do corpo diretivo é acionar os diferentes órgãos do sistema de ensino para indicar essa a existência de um problema de base nessa diferença. Ação educativa geralmente balizada pela hipótese de que as dificuldades enfrentadas no contexto serão sanadas pela inclusão de um “*profissional de apoio*”, camuflando a real necessidade de se pensar de forma ativa no processo, como protagonista do mesmo, e inicia o processo de solicitação desse profissional, na Rede Municipal de Ensino de Itajaí, é intitulado, na rede municipal de ensino de Itajaí/Santa Catarina - Brasil, como “*concessão*” de Agente de Apoio em Educação Especial.

No outro extremo desse cenário está o Centro Municipal de Educação Alternativa de Itajaí - CEMESPI, um espaço com mais de 20 anos de oferta pública e gratuita de atendimento especializado de contraturno para esse alunado, referência na região do Vale do Itajaí e no Brasil, responsável por diversos serviços técnicos como o serviço de “*concessão*”, embasado na Classificação Internacional de Funcionalidade - CIF. Esse centro, com base na

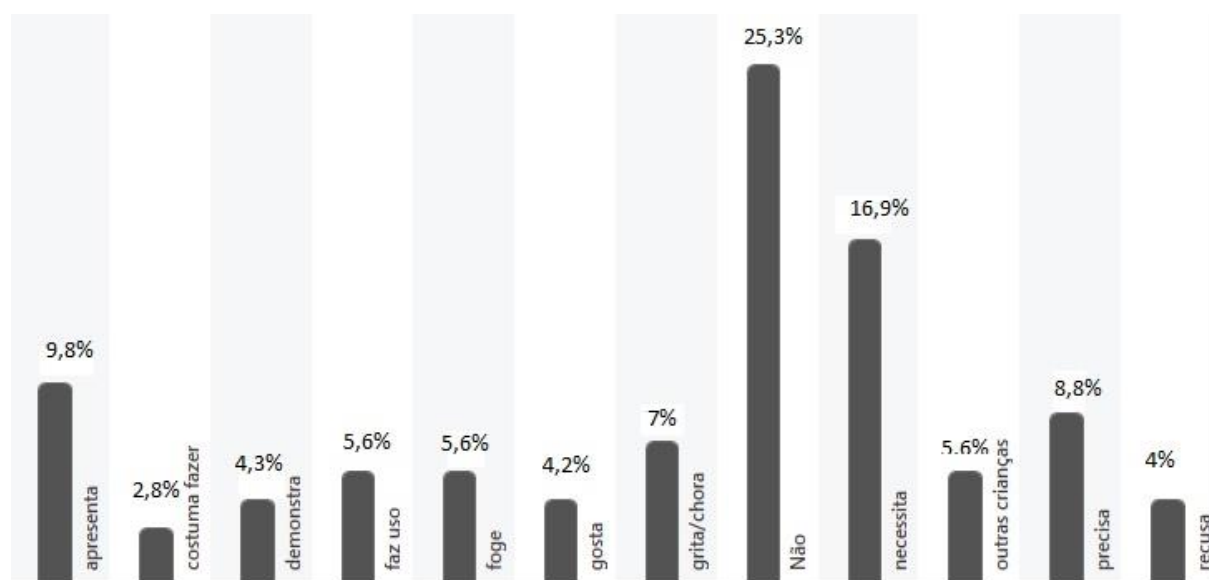
sequência desses pedidos escolares, verifica a partir de uma análise multiprofissional as demandas de cada encaminhamento, analisando as principais Atividades de Vida Diária - AVDs: alimentação, ida ao banheiro e locomoção, e pautando seu diálogo com as unidades de ensino nas possibilidades de mudança do ambiente para acolhimento desse sujeito. Esse processo de “concessão” é composto de esperas, como as filas, listas e ordens de atendimentos, e na atualidade de 2022, é consideravelmente a ampliação de encaminhamentos de estudantes com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista - TEA, e criando novos processos de permanências e resoluções dessas esperas que merecem análise e estudos.

METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

A partir de uma abordagem fenomenológica qualitativa, pautada em pesquisa bibliográfica e documental, esse trabalho busca analisar “*esperas*” reformulando conceitos dos estudos de Pecheny & Palumbo para perguntas como: “*Quando começa essa espera?*”, “*Ela existe num momento prévio à chegada nas unidades de ensino?*”; “*Quando uma espera é uma não-ação ou ação?*”, a partir da análise dos encaminhamentos das unidades de ensino de Itajaí (SC), de alunos com diagnóstico de TEA no ano de 2021 para o serviço de concessão de Agente de Apoio em Educação Especial do CEMESPI, visando identificar as esperas como relações de continuidades, interrupções e tempos respeitados ou não no ciclo matrícula - encaminhamento - concessão desse profissional de apoio e a influência que exercer no de permanência do estudante com deficiência no ambiente escolar. Diante dos dados preliminares fica evidente a predominância do encaminhamento de alunos com TEA em relação aos outros diagnósticos se fazendo fundamentais estudos que preencham a compreensão dos fenômenos relacionados a inclusão desses alunos na rede regular de ensino. Para coleta dos dados foi utilizado o software Atlas.ti, e foram organizados 102 relatórios de encaminhamentos de unidades escolares da rede municipal de ensino de Itajaí, para a criação de categorias de análise do discurso produzido por escrito no processo de encaminhamento, conforme quadro 01:

Quadro 1.

Análise dos Encaminhamentos de Estudantes com TEA - Itajaí 2021



Os dados foram organizados em um único documento, sendo apresentadas as categorias relacionadas aos termos mais comuns na escrita do relatório 1) Apresenta; 2) Costuma fazer; 3) Demonstra; 4) Faz uso; 5) Foge; 6) Gosta; 7) Grita/Chora; 8) Não; 9) Necessita; 10) Outras Crianças; 11) Precisa; 12) Recusa. A escolha das categorias no software, diz respeito à termos de ligação que apareceram nos textos de encaminhamento de grande frequência, seguindo uma oração definidora de comportamento do estudante em questão. Na análise preliminar tem destaca o uso frequente de qualificações negativas relacionadas ao perfil de estudantes com TEA e a baixa classificação de gostos ou adjetivos positivos de atitudes desses estudantes no contexto de sala de aula caracterizada principalmente nas categorias “8) Não” e “9) Necessita”, em proporção à categoria 6) Gosta possibilitando a percepção de uma lacuna entre a descrição negativa e pautada em comportamentos autísticos como "estereotípias" e “não se comunica” e a falta de descrições de práticas pedagógicas voltadas a este alunado;

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse projeto, que está em estudo, podemos indicar que a escrita produzida pela escola regular no encaminhamento de estudantes com Transtorno do Espectro Autista - TEA, é caracterizada em sua maioria pela descrição negativa do contexto escolar, por outro lado a lacuna de descrições de práticas educativas positivas, pode indicar um caminho fértil à

compressão da dependência de um novo profissional escolar ao desenvolvimento de práticas escolares voltadas à esse novo alunado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. *Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos*, Brasília, DF, 09 jan. 2001b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 18 mar. 2022.

_____. **Ministério da Educação.** Secretaria de Educação Especial. Orientações para implantação da Política de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2015.

GUTIERRES DE QUEIROZ, F. M. M., BRACCIALLI, L. M. P. Funcionalidade de alunos com deficiência Física nas atividades de escrita e uso do computador, RIAEE – Revista Ibero - Americana de Estudos em Educação, v. 12, n. esp. 2, p.1267-1286, 2017.

ITAJAÍ, **Instrução Normativa nº 3, de 22 de Setembro de 2014.** Estabelece normas para a concessão de Agente de Apoio em Educação Especial aos alunos da Rede Municipal de Ensino que apresentem deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos psicóticos, e dá outras providências.

MATOS, S. N.; MENDES, E. G. A proposta de inclusão escolar no contexto nacional de implementação das políticas educacionais. *Práxis Educacional*, [S. l.], v. 10, n. 16, p. 35-59, 2014.

PECHENY, M. M. Esperar y hacer esperar: escenas y experiencias en salud, dinero y amor/Mario Martin Pecheny; compilado por Mario Martín Pecheny; Mariana Palumbo - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Mario Martin Pecheny, 2017.

SILVEIRA, L. M. da, GRAFF, P., & NIEROTKA, R. L.. O ‘Segundo Professor’ na Educação Básica: um olhar sobre a legislação e as pesquisas acadêmicas . *Acta Scientiarum. Education*, 42(1), e43106. 2020

Criação de podcast de anatomia para os cursos da área da saúde: a tecnologia assistiva no ensino superior contribuindo para a educação inclusiva

Tatiana Araújo de Lima, Universidade Federal Fluminense, Brasil

Luciane Cussat Antunes, Universidade Veiga de Almeida, Brasil

Flávia Cantuária Nobre Andrade, Universidade Federal Fluminense, Brasil

Ruth Maria Mariani Braz, Universidade Federal Fluminense, Brasil

RESUMO

Os diferentes estilos de aprendizagem são reconhecidos no sistema educacional como: visual, auditivo ou sinestésico. Os dados do Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística do ano de 2010, relatam que o Brasil conta com uma população de mais de 35 milhões de pessoas com deficiência visual e que precisa ser atendida com recursos que contemplem o processo educacional, cultural e de lazer. Portanto, é fundamental que se desenvolvam estratégias para que todas as pessoas se tornem cidadãos críticos, comprometidas e atuantes em uma sociedade democrática, independente da deficiência. A criação do Podcast de Anatomia visa contribuir de forma significativa para o processo ensino-aprendizagem do conteúdo relativo à anatomia humana favorecendo uma educação inclusiva. Foram escolhidos os estudantes que redigiram, gravaram e editaram o conteúdo do Podcast de anatomia, assim como os temas relevantes dentro deste universo. Foram criados a identidade visual e um perfil no Instagram para divulgação de novos episódios gratuitamente. Conclui-se que o podcast é uma ferramenta que já está se tornando cada vez mais importante para a difusão do conhecimento científico. O recurso, além de ser uma tecnologia assistiva, atua como facilitador, já que pode ser reproduzido em computadores, tablets ou celulares, a caminho da faculdade ou até mesmo no transporte público, contribuindo para uma educação inclusiva.

Palavras-chave: Educação Especial. Inclusão Escolar. Pessoas com Deficiência. Webcast.

1. INTRODUÇÃO/CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

Todo indivíduo possui uma maneira própria de aprender, definida como ‘estilo de aprendizagem’. Estes diferentes estilos de aprendizagem são reconhecidos no sistema

educacional como: visual, auditivo ou sinestésico (Veloso, Balduino, Santos, Marques, & Barbosa Júnior, 2008).

O aluno visual obtém conhecimento através de leitura de textos, imagens, gráficos, diagramas – e tende a recordar melhor as informações se ele as lê silenciosamente para si mesmo, antes de ler em voz alta ou discutir. Já o auditivo adquire melhor o conhecimento lendo um texto em voz alta, ouvindo histórias gravadas em áudio ou participando de uma discussão. Os alunos sinestésicos aprendem melhor através de uma abordagem “mão na massa”. Eles aprendem movendo, tocando e fazendo (Veloso et al., 2008).

Os dados do Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) do ano de 2010, relatam que o Brasil conta com uma população de mais de 35 milhões de pessoas com deficiência visual e que precisa ser atendida com recursos que contemplem o processo educacional, cultural e de lazer (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2012). Portanto, é fundamental que se desenvolvam estratégias para que todas as pessoas se tornem cidadãs críticas, comprometidas e atuantes em uma sociedade democrática, independente da deficiência.

O direito à acessibilidade das pessoas com deficiência fundamenta-se nos direitos humanos e de cidadania, sendo regulamentado, no Brasil, pela Lei nº 13.146 de 2015 (Brasil, 2015). Porém, para que esse sujeito tenha acesso a aprendizagem, torna-se necessário o desenvolvimento de materiais que proporcionem o seu conhecimento.

Diante da revolução que o sistema educacional vivencia, com a tecnologia cada vez mais presente nas salas de aula, os conceitos de ensino-aprendizagem têm se tornado cada vez mais escassos. Eles dão espaço a um novo momento que, através de novas tecnologias e ferramentas modernas, prometem transformar a vida de alunos e professores. (Mlearn, 2017).

Inspirado pelos programas de rádio, o podcast é uma forma de transmissão de arquivos multimídia na Internet, criada pelos próprios usuários. Nestes arquivos, as pessoas disponibilizam listas e seleções de músicas ou simplesmente falam e expõem suas opiniões sobre os mais diversos assuntos. Podendo ser ouvidos a qualquer hora, os podcasts criam uma espécie de rádio virtual direcionada para assuntos específicos. Além disso, esses arquivos podem ser escutados perfeitamente em um player portátil. O recurso atua como facilitador, já que pode ser reproduzido em computadores, tablets ou celulares, a caminho da faculdade ou até mesmo no transporte público. Através dos podcast, professores e alunos com interesse em produzir conteúdo específico para educação podem hospedar seu material e fazer disso um recurso educacional aberto. A partir daí, os áudios gravados podem ser baixados para serem ouvidos em qualquer lugar (Mlearn, 2017).

Este recurso também contribui com a educação na medida em que desenvolve a autonomia do aluno, colaborando para que ele se torne responsável pela construção de seu próprio aprendizado (Saidelles, Maria, & Santos, 2018).

É de grande significância que os universitários se envolvam em projetos de extensão, estudos e pesquisas para que possam desfrutar de todo o conhecimento e assim expandir outras habilidades que serão construtivas e necessárias.

A criação do Podcast de Anatomia visa contribuir de forma significativa para o processo ensino-aprendizagem do conteúdo relativo à anatomia humana favorecendo uma educação inclusiva.

2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Inicialmente, foram escolhidos os estudantes que redigiram, gravaram e editaram o conteúdo do Podcast de anatomia.

Os temas relevantes dentro do universo da Anatomia foram escolhidos visando estruturar e construir as diretrizes, os cronogramas e os episódios a serem desenvolvidos.

A identidade visual foi criada para proporcionar a identidade visual do Podcast de anatomia.

Foram realizadas as gravações dos episódios e os mesmos foram divulgados nas redes sociais gratuitamente.

Foi criado um perfil no Instagram para divulgação de novos episódios.

Foram desenvolvidas parcerias com canais de divulgação científica na área da saúde para divulgação do conteúdo do Podcast.

3. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.

Houve interesse e engajamento entre os estudantes de graduação em diversas áreas da saúde, desde os primeiros períodos dos cursos, bem como sua participação como ouvintes e produtores de conteúdo do Podcast, para que houvesse contínua renovação dos quadros formadores e a continuidade dos benefícios a que se propõe promover.

Dentre os passos iniciais, foi criado o logotipo (Fig.1), para proporcionar a identidade visual do Podcast de anatomia. Para isto, criamos uma nuvem de palavras representativas sobre o assunto, destacando as mais citadas nas respostas. Como resultado o logotipo criado foi o Anatovoice, representando a junção de anatomia e voz.

Figura 1.

Logotipo



Em seguida, foram escolhidos os seguintes temas: posição anatômica, ossos do crânio, coluna vertebral, nervos cranianos, sistema respiratório, planos de delimitação, planos de secção do corpo humano e divisão anatômica dos sistemas nervoso central e periférico (Figura 2).

Figura 2.

Temas

Temas					
	TEXTO REDIGIDO	TEXTO REVISADO	GRAVADO	GRAVAÇÃO EDITADA	GRAVAÇÃO REVISADA
Ossos do Crânio	✓	✓	✓	✓	✓
Coluna Vertebral	×	×	×	×	×
Nervos Cranianos	×	×	×	×	×
Sistema respiratório	✓	✓	×	×	×
Planos de delimitação e planos de secção	✓	✓	×	×	×
Divisão anatômica do sistema nervoso central e periférico	✓	✓	×	×	×

Para gravação foi utilizado o *software Audacity*. A escolha se deu por ser um programa gratuito de gravação e edição de áudio. Além disso, o *Audacity* é conhecido por seu fácil manuseio, permitindo que mesmo sem contato com grandes sistemas de processamento as pessoas que utilizam consigam editar seus arquivos de áudio.

Para a abertura dos episódios gravados foi escolhido a vinhetta “inspirador”. Buscando músicas sem *royalties*, foi utilizado o banco de sons *free stock music*.

Vivemos em um movimento constante de busca por uma sociedade mais justa e menos preconceituosa e de democratização social, tendo em vista que a perspectiva de uma pessoa com deficiência visual passa pela possibilidade de acesso à informação com o auxílio de

tecnologias assistivas. Os recursos em áudio, como o Podcast, surgem, como um meio eficaz para atender aos desafios educacionais de produção de materiais especializados destinados às pessoas cegas ou com baixa visão e às exigências de acessibilidade da Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) e embora existam muitos podcasts, não há nenhuma produção que seja voltada para o Ensino Superior e mais especificamente sobre o conteúdo de Anatomia para a área da saúde.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que o podcast é uma ferramenta que já está se tornando cada vez mais importante para a difusão do conhecimento científico. O recurso, além de ser uma tecnologia assistiva, atua como facilitador, já que pode ser reproduzido em computadores, tablets ou celulares, a caminho da faculdade ou até mesmo no transporte público, contribuindo para uma educação inclusiva. Através dos podcast, professores e alunos com interesse em produzir conteúdo específico para educação podem hospedar seu material e fazer disso um recurso educacional aberto. A partir daí, os áudios gravados podem ser baixados para serem ouvidos em qualquer lugar.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Brasil. (2015). *Lei nº 13.146, de 6 de junho de 2015*. (Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Presidência da República: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm#:~:text=O%20direito%20ao%20transporte%20e,e%20barreiras%20ao%20seu%20acesso.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2012). *Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência*. (Instituto Brasileiro de Geografia e Pesquisa - IBGE,Ed.). Rio de Janeiro. https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf

Mlearn. (2017). Podcast: uma ferramenta educacional revolucionária. <https://mlearn.com.br/aprendizagem-movel/podcast-uma-ferramenta-educacional-revolucionaria/>

Saidelles, T., Maria, L., & Santos, A. (2018). A utilização do podcast como uma ferramenta inovadora no contexto educacional. *Anais Do 23 Seminário Internacional de Educação Tecnologia e Sociedade*, 1–10.

Veloso, C., Balduino, I., Santos, J., Marques, L., & Barbosa Júnior, R. (2008). Projeto Metacast: o uso do podcast como ferramenta de ensino-aprendizagem. *Intercom - Revista Brasileira de Ciências Da Comunicação*, 31(2), 1–12.
<https://doi.org/10.1590/191>

Validação de conteúdo do instrumento “plano de ensino individualizado aplicado à educação física”: Uma proposta de intervenção em Portugal

Carla Cristina Vieira Lourenço – ccvl@ubi.pt, Universidade da Beira Interior – Departamento de Ciências do Desporto

José Pedro Ferreira - jpferreira@fcdef.uc.pt, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, Estádio Universitário de Coimbra

Mey de Abreu Van Munster - mey@ufscar.br, Universidade Federal de São Carlos, Centro de Ciências Biológicas e da Saúde da UFSCAR,

RESUMO

A inclusão dos alunos na aula de Educação Física ainda enfrenta alguns problemas e muitos dos professores de Educação Física consideram que não se sentem preparados para o ensino inclusivo. O Plano de Ensino Individualizado aplicado à Educação Física é um documento que permite obter um plano de trabalho para que os professores possam trabalhar de modo mais eficaz com os seus alunos com deficiência.

O objetivo deste estudo foi relatar o processo de validação de conteúdo do instrumento “Plano de Ensino Individualizado aplicado à Educação Física” na população portuguesa.

A amostra foi constituída por 12 avaliadores/juízes todos com formação em Educação Física e formação e/ou experiência em educação especial 6 lecionar nos ensinos básico e secundário e 6 no ensino superior. Os participantes apresentavam idades compreendidas entre os 29 e 61 anos e 2 e 35 anos de serviço docente.

O documento está estruturado em três partes: I. Informações sobre o estudante; II. Nivel de desempenho do estudante e III. Programa de Educação Física. Em cada uma das partes os avaliadores/juízes analisavam a clareza da linguagem, pertinência teórica e viabilidade da aplicação. Assim como manifestavam a sua opinião acerca da proposta, podendo ou não ser mantida. Concluimos que no geral os avaliadores/juízes revelaram que a informação era adequada e que deveria ser mantida. Foram, ainda, tidas em consideração algumas sugestões apresentadas pelos avaliadores/juízes que participaram no estudo.

Palavras-chave: Inclusão; Educação Física; Plano de Ensino Individualizado; Portugal.

ABSTRACT

The inclusion of students in Physical Education classes still faces some problems and many Physical Education teachers consider that they do not feel prepared for inclusive education. The Individualized Teaching Plan applied to Physical Education is a document that allows obtaining a work plan so that teachers can work more effectively with their students with disabilities.

The aim of this study was to report the content validation process of the instrument “Individualized Teaching Plan applied to Physical Education” in the Portuguese population.

The sample consisted of 12 evaluators/judges all with a degree in Physical Education and training and/or experience in special education, 6 teaching in primary and secondary education and 6 in higher education. Participants were aged between 29 and 61 years old and had 2 and 35 years of teaching service.

The document is structured in three parts: I. Student information; II. Student Performance Level and III. Physical Education Program. In each of the parts, the evaluators/judges analyzed the clarity of the language, theoretical relevance, and feasibility of application. As well as expressed, their opinion about the proposal, which may or may not be maintained. We conclude that, in general, the evaluators/judges revealed that the information was adequate and that it should be maintained. Some suggestions made by the evaluators/judges who participated in the study were also considered.

Keywords: Inclusion; PE; Individualized Teaching Plan; Portugal.

1 INTRODUÇÃO

A disciplina de Educação Física (EF) desempenha um papel fundamental na vida dos alunos contribuindo para o desenvolvimento da sua competência motora e aptidão física, assim como, permitir que os alunos entendam e optem por um estilo de vida ativo e saudável, podendo estar mais motivado para a escola e apresentar melhores resultados escolares (Sarma, 2017).

O professor de Educação Física e os alunos desempenham um papel importante, fazendo parte do processo de inclusão educacional (Fiorini & Manzini, 2014). Participar na aula de Educação Física é um direito e um dever de todos os alunos (Pérez, 2014). No entanto, para que exista uma real inclusão o aluno com deficiência, este deve participar ativamente na aula de Educação Física, com os seus colegas, e ter o seu próprio programa de

Educação Física adequado às suas características e necessidades (Calle & Muñoz, 2013). É igualmente consensual que estes alunos apresentam menos experiências motoras comparativamente com os seus colegas sem deficiência, tendo-se constatado que alunos com deficiência podem, através da interação decorrente da aula de Educação Física, obter ganhos ao nível das interações sociais (Qi & Há, 2012). No entanto, muitos professores não se sentem preparados, profissionalmente, e têm dificuldades em incluir crianças com deficiência nas suas aulas (Lieberman & Houston- Wilson, 2009), revelando não saber o que fazer nem como adaptar os conteúdos das suas aulas para a promoção de uma inclusão destes alunos (Munster, 2013). Assim, à escola inclusiva estão associados alguns problemas, nomeadamente, na dificuldade demonstrada pelos professores de Educação Física na inclusão de crianças com deficiência na sua aula (Celestino & Pereira, 2019).

Portanto, o facto de todos os alunos serem matriculados e frequentarem escolas regulares torna-se um grande desafio para toda comunidade escolar e apesar dos professores de Educação Física se mostrarem mais predispostos para o processo de inclusão comparativamente com os outros professores é necessária uma boa capacitação profissional que permita a implementação de novas abordagens curriculares (Greguol, Malagodi & Carraro, 2018).

Neste sentido, e tendo como referência o que já existe noutros países (Munster et al. 2014; Samalot-Rivera et.al 2017), pretendemos adaptar e validar o Plano de Ensino Individualizado aplicado à Educação Física (PEI-EF) para a população portuguesa. Deste modo, o professor de EF tem ao seu dispor diferentes tipos de informações que lhes permite planificar a sua aula de forma mais eficaz, incluir o aluno com deficiência ao mesmo tempo que são trabalhados objetivos individuais e específicos desse aluno, assim como, conhecer os seus interesses, potencialidades, limitações e experiências motoras.

A elaboração dum instrumento implica vários ter em consideração vários aspetos, entre as quais, a validação de conteúdo a qual requer uma avaliação (Oliveira & Van Munster, 2012). A validação de conteúdo é realizada por juízes, especialistas na área do conteúdo, e que realizam a análise de todos os itens e se estes estão de acordo com a questão elaborada, sendo que deve existir um nível de concordância de, pelo menos, 80% entre os juízes (Pasquali,1998). Outro aspeto referido na literatura é a questão relacionada com o número de juízes, que pode variar. Alexandre e Coluci (2011) referem que a literatura não é consensual nesta temática, pois uns recomendam um mínimo de cinco e um máximo de dez juízes, outros, entre seis e vinte sujeitos.

O objetivo do presente estudo é realizar uma análise de validação de conteúdo do instrumento PEI-EF para a população portuguesa.

METODOLOGIA

Participantes

Participaram neste estudo 12 juízes com formação em Educação Física e a lecionar nos ensinos básico e secundário (n=6) e ensino superior (n=6) de escolas publicas portuguesas. Esses indivíduos. Esta amostra foi de conveniência tendo sido convidados a participar neste estudo professores que apresentavam formação e/ou experiência com crianças e jovens com Necessidades Educativas Especificas (NEE).

Na tabela seguinte é apresentada a tabela que nos permite caracterizar a amostra, no que diz respeito ao género, idade e tempo de serviço docente.

Tabela 1.

Caracterização da Amostra.

Avaliadores	Grau de ensino onde lecionam	Género	Idade	Tempo de serviço docente
Avaliador 1	ES	F	49	20
Avaliador 2	EBS	M	29	2
Avaliador 3	EBS	M	42	16
Avaliador 4	EBS	M	47	23
Avaliador 5	EBS	F	43	19
Avaliador 6	EBS	M	42	20
Avaliador 7	ES	F	53	30
Avaliador 8	ES	F	42	19
Avaliador 9	ES	M	41	19
Avaliador 10	EBS	F	43	20
Avaliador 11	ES	M	57	33
Avaliador 12	ES	F	61	35
			45,75±8,44	21,33±8,66

Legenda: ES – Ensino superior universitário; EBS – Ensino básico e secundário

Na tabela apresentada é possível perceber que dos seis docentes do ensino superior universitário, quatro são do género feminino e dois do género masculino. Em contraste no ensino básico e secundário quatro docentes são do género masculino e dois do género feminino.

PROCEDIMENTOS

Todos os avaliadores/juízes foram convidados, pessoalmente ou por telefone, a participar no estudo. Estes participantes faziam parte da nossa rede de contactos que preenchia os critérios de elegibilidade exigidos: ser professor de educação física e com formação e/ou experiência com alunos com deficiência ou NEE. Após a sua aceitação informal foi enviado por email um convite formal, o resumo do projeto, o instrumento, o protocolo, e formulário para a análise do instrumento. O resumo que explicava o conteúdo e principais objetivos do projeto e apresentava o respetivo instrumento em estudo. No protocolo de validação estavam todas as orientações necessárias para que os participantes preenchessem o formulário de análise do documento. Aquando do término deste processo as respostas foram enviadas aos investigadores e posteriormente tratadas garantindo o anonimato dos participantes.

Análise dos avaliadores/juízes

No protocolo de validação de conteúdo foram avaliados três tópicos: (I) informações sobre o estudante; (II) nível de desempenho do estudante; (III) Programa de Educação Física. Para cada tópico foi analisada a clareza da linguagem, a pertinência teórica e a viabilidade da aplicação. Tendo sido solicitado aos avaliadores/juízes que, dentro de cada um dos critérios, escolhessem uma das três opções: adequado, pouco adequado ou inadequado. Existindo ainda a possibilidade de fazer comentários qualitativos e/ou sugestões, em cada item.

Na análise final de cada tópico foi ainda questionado se deveria haver modificações, se não deveriam existir alterações mais ou menos extensas ou mesmo se haveria informação que deveria ser retirada.

Foi calculado o índice de validade de conteúdo (IVC) para todas as opções de resposta de modo a perceber o nível de concordância dos participantes. As opções registadas como “adequado” foram somadas e calculada a sua concordância. Por outro lado, as restantes opções “pouco adequado” e “inadequado” foram eliminados. O mesmo foi realizado para a questão que foi realizada no final de cada ponto, sendo as opções “Mantida sem modificações”; “Mantida com alterações mínimas, tais como pequenos ajustes na forma e adequação da linguagem”; “Mantida com extensas modificações quanto à estrutura e linguagem”; e “Excluída”. Neste caso, consideramos como número de respostas positivas as duas primeiras opções: “Mantida sem modificações”; “Mantida com alterações mínimas, tais

como pequenos ajustes na forma e adequação da linguagem”. Assim sendo, fórmula para avaliar cada opção de forma individual é a seguinte:

$$IVC = \frac{\text{Número de respostas positivas}}{\text{Número total de respostas}}$$

O presente projeto foi aprovado pelo Conselho Científico da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Seguidamente são apresentadas um conjunto de tabelas e de gráficos que mostram as respostas dos juízes, no que diz respeito à clareza da linguagem, pertinência teórica, viabilidade da aplicação e ainda relativamente à questão se a proposta deve ou não ser mantida. Estas opções aplicam-se às informações sobre o estudante, desempenho do estudante e programa de educação física, respetivamente.

Tabela 2.

Análise dos Juízes em cada Opção e a Percentagem de Concordância das Respostas “Adequada” Obtidas na Parte I do PEI-EF.

Avaliadores	I. Informações sobre o estudante			
	Clareza da linguagem	Pertinência teórica	Viabilidade da aplicação	Esta parte da proposta deverá ser:
Avaliador 1	Adequada	Adequada	Adequada	**Mantida com
Avaliador 2	Adequada	Adequada	Adequada	*Mantida sem
Avaliador 3	Adequada	Adequada	Adequada	*Mantida sem
Avaliador 4	Adequada	Adequada	Adequada	*Mantida sem
Avaliador 5	Adequada	Adequada	Adequada	*Mantida sem
Avaliador 6	Adequada	Adequada	Adequada	*Mantida sem
Avaliador 7	Pouco adequada	Adequada	Adequada	**Mantida com
Avaliador 8	Pouco adequada	Adequada	Pouco adequada	***Mantida com
Avaliador 9	Adequada	Adequada	Adequada	**Mantida com
Avaliador 10	Adequada	Adequada	Adequada	**Mantida com
Avaliador 11	Adequada	Adequada	Adequada	*Mantida sem
Avaliador 12	Adequada	Adequada	Adequada	**Mantida com
Concordância entre os avaliadores	10 ----- 83%	12 ----- 100%	11 ----- 92%	11 ----- 92%

Legenda: *Mantida sem modificações; ** Mantida com alterações mínimas, tais como pequenos ajustes na forma e adequação da linguagem; *** Mantida com extensas modificações quanto à estrutura e linguagem.

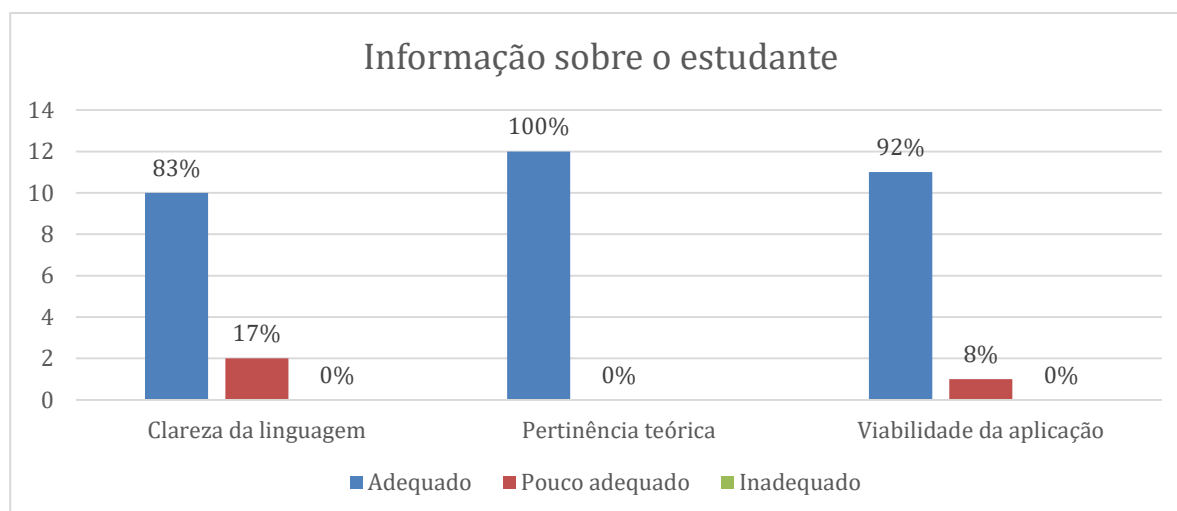
Na tabela é verificar que na parte I. Informações sobre o estudante, 83% avaliadores/juízes referiram que a clareza da linguagem era adequada. A pertinência teórica reuniu o consenso de todos os avaliadores/juízes e 92% considerou adequada a viabilidade da aplicação.

Neste primeiro ponto do PEI-EF, 92% dos avaliadores/juízes consideram que a proposta referente a esta parte deve ser mantida sem modificações (55%) ou com modificações mínimas.

O gráfico 1 mostra de forma mais detalhada os valores de percentagem de concordância entre os juízes obtida na parte I do PEI-EF.

Gráfico 1.

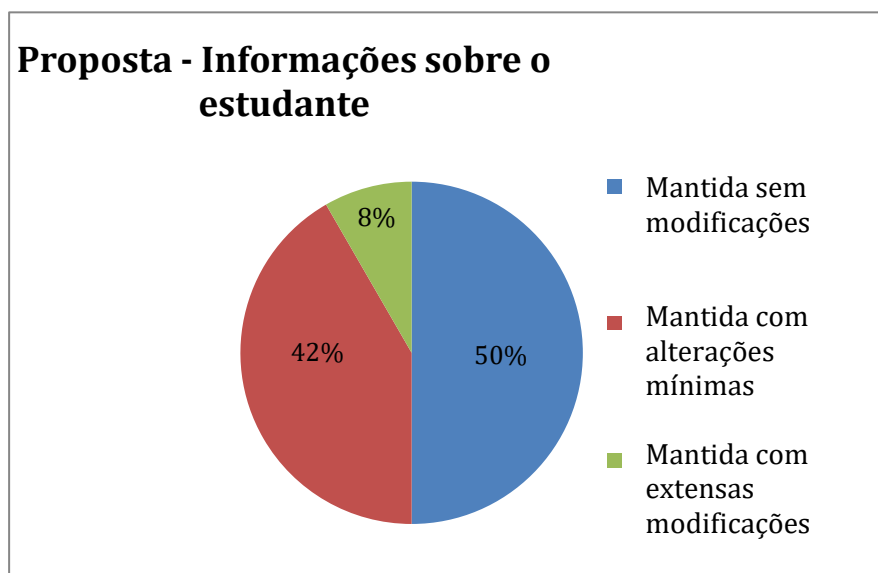
Valores de Percentagem de Concordância Entre os Juízes Obtida na Parte I do PEI-EF



O gráfico 1 mostra-nos que existe uma elevada percentagem de avaliadores/juízes que considera informação adequada. Assim, na clareza da linguagem apenas 2 (17%) participantes consideram pouco adequada enquanto os restantes 10 (83%) consideram a adequada. A pertinência teórica é considerada por todos (100%) adequada e viabilidade da aplicação apenas suscita dúvidas a um (8%) avaliador que refere pouco adequado comparativamente com os restantes 11 (92%).

Gráfico 2.

Valores de Percentagem de Concordância Entre os Juízes Obtida na Questão da Proposta Relacionada com A Parte I do PEI-EF.



No gráfico 2 é perceptível que 92% mantinha a proposta apresentada, sendo que 50% mantinha sem ser necessário modificações e 42% mantinha com alterações mínimas. Apenas um (8%) avaliador/juiz referiu que a proposta deveria ser mantida, mas com extensas modificações.

Tabela 3.

Análise dos Juízes em Cada Opção e a Percentagem de Concordância das Respostas

“Adequada” Obtidas na Parte II do PEI-EF.

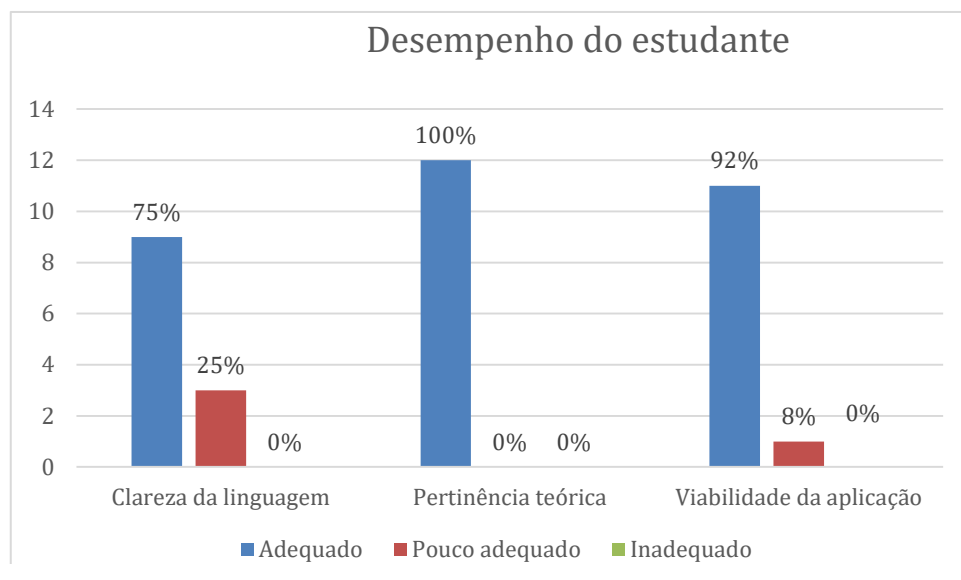
Avaliadores	II. Nível de desempenho do estudante			
	Clareza da linguagem	Pertinência teórica	Viabilidade da aplicação	Esta parte da proposta deverá ser:
Avaliador 1	Adequada	Adequada	Adequada	**Mantida com
Avaliador 2	Pouco adequada	Adequada	Adequada	*Mantida sem
Avaliador 3	Adequada	Adequada	Adequada	*Mantida sem
Avaliador 4	Adequada	Adequada	Adequada	*Mantida sem
Avaliador 5	Adequada	Adequada	Adequada	*Mantida sem
Avaliador 6	Adequada	Adequada	Adequada	*Mantida sem
Avaliador 7	Pouco adequada	Adequada	Adequada	**Mantida com
Avaliador 8	Pouco adequada	Adequada	Pouco adequada	**Mantida com
Avaliador 9	Adequada	Adequada	Adequada	**Mantida com
Avaliador 10	Adequada	Adequada	Adequada	*Mantida sem
Avaliador 11	Adequada	Adequada	Adequada	*Mantida sem
Avaliador 12	Adequada	Adequada	Adequada	**Mantida com
Concordância entre os avaliadores	9 ----- 75%	12 ----- 100%	11 ----- 92%	7 ----- 58% 12 ----- 100%

Legenda: *Mantida sem modificações; ** Mantida com alterações mínimas, tais como pequenos ajustes na forma e adequação da linguagem; *** Mantida com extensas modificações quanto à estrutura e linguagem.

Quanto ao desempenho do estudante é possível perceber, através da tabela 2, que 75% (n=9) dos juízes consideraram adequada a clareza da linguagem. A pertinência teórica obteve um nível de concordância de 100%, tendo todos os juízes considerado este tópico adequado. Na viabilidade da aplicação 92%(n=11) consideraram adequada. Relativamente, à questão relacionada com a proposta apresentada, 100% dos avaliadores/juízes referem que a proposta deve ser mantida, sendo 58%(n=7) consideram que a proposta deve ser mantida sem modificações e os restantes 42% (n=5) mantinha a proposta embora com alterações mínimas.

Gráfico 3.

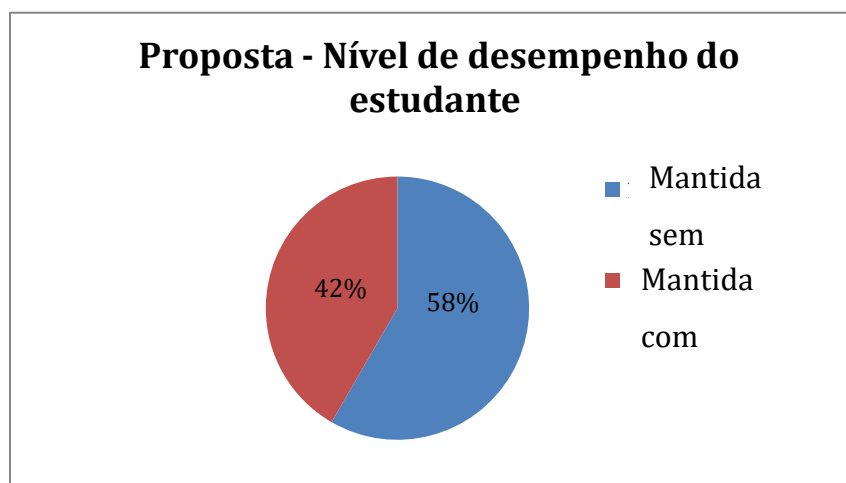
Valores de Percentagem de Concordância entre os Juízes obtida na parte II do PEI-EF.



O gráfico 3 mostra-nos os valores de concordância entre os juízes obtida na parte II. Portanto, constatamos que quanto à clareza da linguagem 75%(n=9) consideram adequada e 25%(n=3) pouco adequada. A totalidade dos avaliadores/juízes consideram pertinência teórica adequada. A viabilidade da aplicação é considerada adequada por 92%(n=11) e apenas pouco adequada por 8%(n=1).

Gráfico 4.

Valores de percentagem de concordância entre os juízes obtida na questão da proposta relacionada com a parte I do PEI-EF.



Todos os avaliadores/juízes são da opinião que esta proposta deve ser mantida, no entanto, 58%(n=7) considera que deve ser mantida sem modificações e 42%(n=5) que deve ser mantida com alterações mínimas.

Tabela 4.

Análise dos Juízes em cada Opção e a Percentagem de Concordância das Respostas “Adequada” Obtidas na Parte III Do PEI-EF.

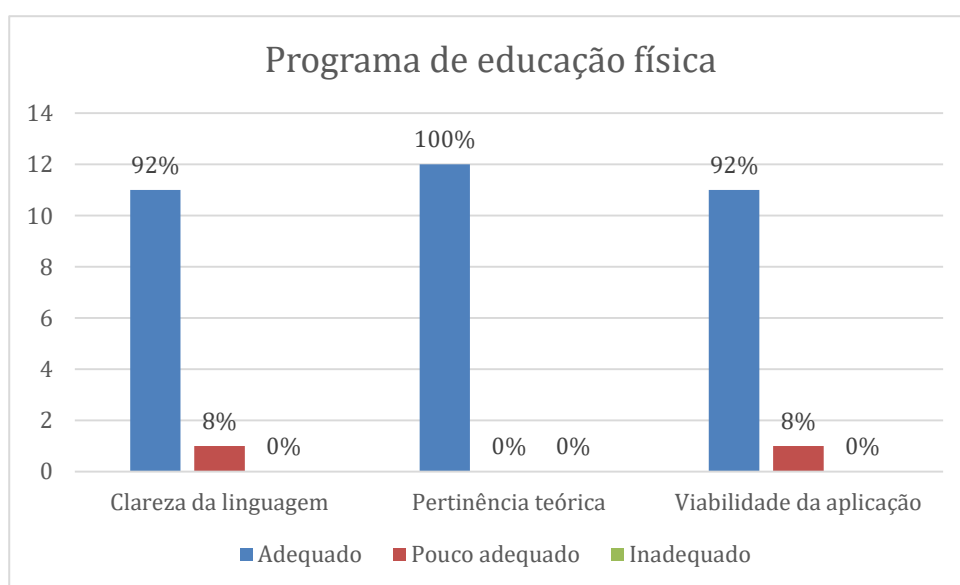
Avaliadores	III. Programa de Educação Física			
	Clareza da linguagem	Pertinência teórica	Viabilidade da aplicação	Esta parte da proposta deverá ser:
Avaliador 1	Adequada	Adequada	Adequada	*Mantida sem
Avaliador 2	Adequada	Adequada	Adequada	*Mantida sem
Avaliador 3	Adequada	Adequada	Adequada	**Mantida com
Avaliador 4	Adequada	Adequada	Adequada	**Mantida com
Avaliador 5	Adequada	Adequada	Adequada	*Mantida sem
Avaliador 6	Adequada	Adequada	Adequada	*Mantida sem
Avaliador 7	Pouco adequada	Adequada	Adequada	**Mantida com
Avaliador 8	Adequada	Adequada	Pouco adequada	**Mantida com
Avaliador 9	Adequada	Adequada	Adequada	**Mantida com
Avaliador 10	Adequada	Adequada	Adequada	*Mantida sem
Avaliador 11	Adequada	Adequada	Adequada	**Mantida com
Avaliador 12	Adequada	Adequada	Adequada	**Mantida com
Concordância entre os avaliadores	11 ----- 92%	12 ----- 100%	11 ----- 92%	5 ----- 42% 12 ----- 100%

Legenda: *Mantida sem modificações; ** Mantida com alterações mínimas, tais como pequenos ajustes na forma e adequação da linguagem; *** Mantida com extensas modificações quanto à estrutura e linguagem.

A tabela 3 mostra-nos a concordância entre os avaliadores e percebemos que na Parte III a clareza da linguagem é considerada adequada por 92%(n=11). Mais uma vez a pertinência teórica é considerada adequada por todos os avaliadores/juízes (n=12). A viabilidade da aplicação é considerada adequada por 92%(n=11) dos avaliadores/juízes. Todos os participantes (n=12) referem que a proposta deve ser mantida.

Gráfico 5.

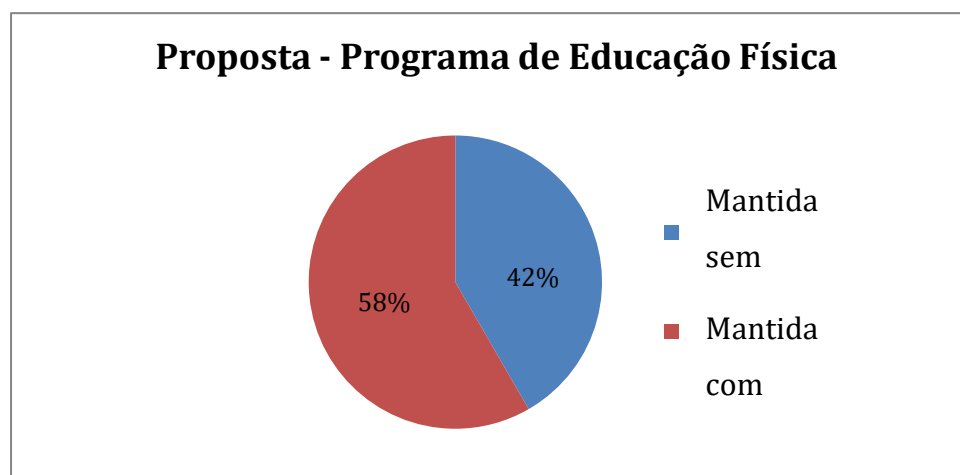
Valores de Percentagem de Concordância entre os Juízes Obtida na Parte III Do PEI-EF.



No gráfico 5 constatamos que quanto à parte III. Programa de Educação Física e no que diz respeito à clareza da linguagem, apenas 8% (n=1) considerou pouco adequada comparativamente com os restantes 92% (n=11) que a consideram adequada. Todos os avaliadores/juízes são opinião que a pertinência teórica é adequada e 92%(n=11) destacam a viabilidade da aplicação adequada contrastando com 8%(n=1) que que considera pouco adequada.

Gráfico 6.

Valores de Percentagem de Concordância entre os Juízes Obtida na Questão da Proposta Relacionada com a Parte III do PEI-EF.



Relativamente à parte III. Programa de Educação Física, o gráfico número 6 mostra que os juizes foram da opinião, unanime, que a proposta deve ser mantida. Contudo, 42%(n=5) considera que a proposta de ser mantida sem modificações e 58% (n=7) revela que a proposta deve ser mantida com alterações mínimas.

Segundo Oliveira et al. (2012) para calcular o Índice de validade de conteúdo (IVC) de cada item, foi calculada a percentagem das respostas adequadas e posteriormente dividida pelo número de tópicos avaliados.

$$\text{IVC} = (\% \text{Clareza da linguagem} + \% \text{Pertinência teórica} + \% \text{Viabilidade da aplicação})$$

Assim sendo, o Índice de validade de conteúdo de cada conclui-se que:

Tabela 5.

Média dos Índices de Validade para Cada Parte

	I. Informações do estudante	II. Nível de desempenho do estudante	III. Programa de Educação Física
IVC	91,6%	89%	94,6%

Oliveira et al. (2012) no seu artigo de validação de conteúdo referem que deve existir uma concordância entre os avaliadores/juízes e, tal como estes autores, consideramos um nível de concordância de 80%. Posto isto, e de acordo com a tabela 4 a média dos índices de validade, para as três partes que constituem o PEI-EF, é superior a 80%, pelo que nenhuma das partes foi eliminada. No entanto, foram feitos alguns ajustes de acordo com as sugestões solicitadas e que são apresentadas na tabela 5.

Tabela 6.

Sugestões dos Avaliadores/Juízes

	Sugestões	Alterações	Observações
I. Informações sobre o estudante	Substituir aspeto cognitivo por domínio cognitivo	Realizada	
	Substituir aspeto social por domínio social	Realizado	
	Substituir aspetos motores por domínio motor	Realizado	
II. Nível de desempenho do estudante	No nível de desempenho do estudante é referido por um avaliador que a informação solicitada é demasiado abrangente.	Não realizada.	Consideramos que devemos manter sem alteração de modo a permitir colocar todas as observações possíveis e pertinentes.
III. Programa de Educação Física	Retirar o termo metas.	Realizado	
	Alterar os períodos bimestral para período/ semestre.	Realizado	
	Nas adaptações no programa de EF foi proposto a correção dos conceitos apresentados nos estilos de ensino.	Realizado	
	Nas adaptações no programa de EF foi sugerido a introdução do modelo CRIE.	Realizado.	

Como é possível observar foram feitas pequenas sugestões por parte dos avaliadores/juízes e com exceção de uma todas as outras foram atendidas.

Foram também realizados pequenos ajustes de redação, mas nada que implicasse grandes alterações no instrumento.

CONCLUSÃO

O objetivo deste estudo foi realizar uma validação de conteúdo do instrumento “Plano de Ensino Individualizado aplicado à Educação Física” tendo com vista a população portuguesa. O contributo da equipa de avaliadores/juízes foi muito importante, contribuindo positivamente para a melhoria do instrumento e para garantir a validade do mesmo.

O instrumento inicial foi alterado tendo como base essas sugestões e foi redigido uma segunda versão apresentada em anexo. Assim sendo, o instrumento “Plano de Ensino Individualizado aplicado à Educação Física” está validado do ponto de vista da análise do conteúdo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Block, M. Kwon, E. & Healy, Sean (2016). Preparing Future Physical Educators for Inclusion: Changing the Physical Education Teacher Training Program. *Revista da Sobama*, 17(1); 9-12. <https://doi.org/10.36311/2674-8681.2016.v17n1.02.p9>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101.
- Celestino, T. & Pereira, A. (2019). A inclusão e a formação de professores de educação física: um estudo exploratório. *Desporto e Atividade Física para Todos – Revista Científica da FPDD*, 5(1), 49-54.
- Cubero, H., Atienzar, D. (2015). *Deporte adaptado y escuela inclusiva*. Editorial GRAÓ, Barcelona.
- Desgagné, S. (2007). O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. *Revista educação em Questão*, Natal, 29(15), 7-35.
- Fiorini, M. & Manzini, E. (2014). Inclusão de alunos com deficiência na aula de educação física: identificando dificuldades, ações e conteúdos para prover a formação do professor. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 20(3), 387-404. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382014000300006>

- García, J., Barrientos, G. & Ramos, D. (2013). Deporte: Enfoque Multidisciplinar Hábitos saludables, entrenamiento desportivo, prevención de lesiones e instalaciones deportivas. Editorial Académica Española.
- Greguol, M., Malagodi, B. & Carraro, A. (2018). Inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física: atitudes de professores nas escolas regulares. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 24(1), 33-44.
- Hernández, M, Sánchez, P. & Gres, N. (2014). La inclusión en la actividad física y deportiva La práctica de la educación física y deportiva en entornos inclusivos. Editorial Paidotribo, Espanha.
- Lieberman, L. & Houston-Wilson, C. (2009). *Strategies for Inclusion – A Handbook for Physical Educators*. United States of America, 2nd Edition, Human Kinetics.
- Munster, M. (2013). Inclusão de estudantes com deficiências em programas de educação física: adaptações curriculares e metodológicas. *Revista Brasileira de Atividade Motora Adaptada*, 14 (2), 27-34.
- Munster, M. A. V., Lieberman, L., Rivera, A. S., Houston-Wilson, C. (2014b). Plano de ensino individualizado aplicado à educação Física: validação de inventário na versão em Português.” *Revista da Sobama* 15 (1): 43-54.
- Oliveira, P. & Van Munster, M. (2012). Validação de conteúdo de um instrumento de avaliação do esquema corporal para crianças com cegueira. *Revista Educação Especial*, 25(44): 563-586.
- Samalot-Rivera, A., Munster, M. A. V., Lieberman, L. J., and Houston-Wilson, C. (2017). Validación de contenido del Plan Educativo Individualizado Aplicado a la Educación Física: versión en español. *Estudios pedagógicos*, 43 (2), 293-314.
- Qi, J. & Ha, A. (2012). Inclusion in Physical Education: A review of literature. *International Journal of Disability, Development and Education*, 59(3), 257- 281. DOI: 10.1080/1034912X.2012.697737
- Sarma, A. (2017). A critical review on benefits of different physical education programs in school. *International Journal of Physical Education, Sports and Health*, 4(2): 86-88.

Os desafios da educação inclusiva em diferentes países

Francisca Geny Lustosa, Universidade Federal do Ceará, UFC, Brasil

Lucas Luciano, Instituto Nacional para a Educação Especial/Ministério da Educação, Angola

Erika Souza Leme, Universidade Federal Fluminense, UFF, Brasil

Disneylândia Maria Ribeiro, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, UERN, Brasil

RESUMO

O debate internacional sobre o direito de todos à educação influenciou políticas públicas equitativas, tendo em vista a educação inclusiva. Nesse contexto, este artigo apresenta parte dos resultados de pesquisas de diferentes países como Brasil, França, Itália, Canadá, postos em diálogo, objetivando compor um panorama da educação inclusiva. Para isso, metodologicamente entrelaça-se a análise documental de indicadores e cenários educacionais (comunicações orais de um congresso internacional - Brasil); de indicadores de Angola quanto à Política Nacional de Educação Especial de orientação inclusiva (2008-2022); e de dados de pesquisas acadêmicas brasileiras, de base empírica, com recorte nas temáticas formação de professores, saberes e práticas pedagógicas inclusivas. Acredita-se que ao refletir sobre os impactos das políticas, criam-se possibilidades de delimitar novas rotas de implementação que se comprometam com a inclusão escolar. A proposição final deste texto é que a escola comum deve ser lugar de todos os alunos e que o Estado deve estar comprometido em garantir a escola pública para todos.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Formação de Professores; Ensino Colaborativo.

1. INTRODUÇÃO/CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

Esse texto lida com uma questão-problema, anunciada como “mundial”, por Plaisance (2018), pesquisador da Universidade Paris Descartes/Centro de Pesquisa sobre os Laços Sociais - CERIS, quando afirma que os discursos dos/das professores/as, no mundo todo, assumem uma marca comum: “dizem que não estão preparados para assumir e lidar pedagogicamente com esses estudantes!”. Assim, sob tal constatação, se estabelece o discurso dos professores em face da diversidade e da inclusão, apontando a necessidade de reflexão, de modo crítico, sobre esses dois conceitos centrais, e o faz examinando a evolução da educação para as “necessidades especiais”.

Esse estudo, ao compor um panorama da educação inclusiva em diversos países, evidencia o desafio mundial de consolidação da educação inclusiva, tarefa que se apresenta para os educadores do século XXI; identifica também a necessária significação da formação de professor e de práticas pedagógicas que sejam inclusivas, que reconheçam e valorizem as diferenças e a diversidade dos estudantes: não sendo apenas um problema de países em desenvolvimento como Brasil e Angola, por exemplo, mas de outros países também, à despeito da Itália, França e Canadá, que avançam em experiências de inclusão em educação, mas, ainda, convivem com dilemas conceituais que precisam ser superados.

2. METODOLOGIA

Consubstanciadas por dados legais e empíricos, traçamos um panorama internacional dos aspectos relativos à Educação inclusiva e seus desafios. Para isso, trazemos à baila indicadores/resultados de pesquisa, reunidos a partir da exploração de 3 (três) acervos, em específicos: i. Comunicações-palestras, proferidas no congresso internacional (2018), apresentando cenários educacionais de França, Canadá, Itália, Brasil; ii. Pesquisa empírica em Angola (INEE/MEA) e levantamento de indicadores quanto à Política Nacional de Educação Especial de orientação inclusiva e demais documentos (2008-2022); iii. Dados de pesquisas acadêmicas brasileiras, de base empírica, e levantamentos bibliográficos recente (2018-2022), nas temáticas: formação de professores, saberes e práticas pedagógicas inclusivas: (LEME, 2021; RIBEIRO, 2021; LUSTOSA; FIGUEIREDO, 2021).

3. RESULTADOS

Desse panorama importa ressaltar que a Educação Inclusiva caminha em sintonia com o processo sócio-histórico de cada país, isso explica as diferentes relações e discussões nos países em tela. Quanto aos estudos sobre a França, destacamos as pesquisas de Chauvière, quando apresenta que a situação das pessoas ditas “handicapées” na França, se estabelece na noção de instituição, ao que percebe como estando a Europa, ainda, sediada nos debates sobre a “desinstitucionalização”, apesar de evocar à inclusão.

No que se refere à Itália, há movimentos políticos de inclusão escolar, dispositivos pedagógicos, normativos e sociais orientados em uma perspectiva inclusiva, desde a década de 1970. Destacam-se as pesquisas de Anna (Universidade Roma 4), tratando das competências inclusivas para os professores e formação e estratégias didáticas. Apesar de legislações versando como colocá-las em prática, as escolas, ainda, apresentam dificuldades

para criar contextos inclusivos e acessíveis, com “práticas exitosas”. (Plano de Inclusão Nacional, Decreto Legislativo n. 66, 2017). Assume preocupação central na Itália, na atualidade, os cursos de formação com essa finalidade.

No caso de Angola, a educação inclusiva tem seu início marcado na história, em 1991, em atendimento ao compromisso com a Educação para Todos e agendas internacionais. Em 2004, contava com apenas 4 escolas especiais - duas localizadas na Província de Luanda, uma na Huíla e uma em Benguela, que atendia apenas cerca de 500 crianças, diante de todo um país de necessitados, em um pós-guerra; o cenário atual, contabiliza um conjunto importante de iniciativas e documentos, incluindo, o Plano de Desenvolvimento Nacional (2018-2022) e Projecto aprendizagem para todos (2020). e a Política Nacional de Educação Especial de orientação inclusiva.

O avanço na matrícula é representativo: passou de 500 estudantes atendidos pelo ensino especial (1998), para 42.586 (2019); 92% das matrículas na escola regular, em contrapartida, apenas 8,3% dos estudantes matriculados em escolas especiais. Apesar desse crescimento, o número de escolas com AEE representa ainda uma carência, em função do aumento no número de matrículas.

Dentre os desafios figuram: a capacitação/formação de professores e, reverbera, ainda, em paralelo, iniciativas do modelo segregativo aliadas aos discursos e escolas já abertas à inclusão.

Em termos de Brasil, destacamos que temos o avanço do movimento mundial pela educação inclusiva, constituída como um paradigma educacional, fundamentado na concepção de direitos humanos, na promoção da igualdade e construção de uma sociedade e de uma escola democrática. Com assento, as Políticas e Diretrizes de âmbito nacional para o fortalecimento da “educação para todos”, coloca o Brasil em destaque mundial, no contexto da legislação de respeito e atenção às diferenças e à diversidade dos sujeitos.

No tocante às nossas pesquisas acadêmicas recentes (LEME, 2021; RIBEIRO, 2021; LUSTOSA; FIGUEIREDO, 2021), nas temáticas formação de professores, saberes e práticas pedagógicas inclusivas, permitem-nos algumas constatações:

i. O processo de coconstrução de práticas, articulação de saberes entre a formação inicial/universidade e a escola tem um potencial formador para uma prática inclusiva. ilustrativos os estudos de Ribeiro (2021) e Leme (2021), em pesquisas com graduandos de Pedagogia, juntamente às professoras da escola pública, em contexto de pesquisa-ação colaborativa.

ii. A formação, tanto inicial quanto continuada, devem construir saberes relacionados às práticas pedagógicas promotoras de equidade no acesso ao currículo.

iv. A presença de barreiras atitudinais, nos discursos-práticas escolares;

v. O silenciamento e/ou hierarquização dos saberes pedagógicos frente ao saber clínico no processo de inclusão de estudantes com deficiência.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Situamos a preocupação com o cenário histórico de exclusão de sujeitos/grupos, ampliada, ainda mais, pela pandemia da Covid-19. Tal realidade, requer a incorporação dessa temática nas pautas e agendas políticas e nas respostas educacionais contemporâneas, em função de serem emergentes suas necessidades e demandas.

A história da área da Educação Especial foi, historicamente, constituída na trajetória da segregação ao movimento de inclusão, que deve ser cada vez mais fortalecido, sem recuo ou perdas em suas conquistas. Na Itália e no Canadá esse movimento se iniciou, ainda, na década de 1970, no Brasil e Angola, apenas em finais do século XX e início do XXI. Apesar dos avanços e tempos cronológicos distintos, a todos os países consiste no desafio comum: o de aprimorar via Formação de educadores seus sistemas de ensino inclusivos.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Decreto Presidencial nº 312/14, de 24 de novembro de 2014. Aprova o Estatuto Orgânico do Instituto Nacional de Educação Especial. Diário da República de Angola: I série, Angola, Luanda, n. 208, p. 5020-5027.

Decreto Presidencial nº 187/17, de 16 de agosto de 2017. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar. Diário da República de Angola: I série, Luanda, n. 140, p. 3673-3693, 16 ago. 2017.

Decreto Legislativo n. 66 de 2017. Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107. Itália.

De Anna, L.; Gaspari, P; Mura, A. (2018) *L'insegnante specializzato: itinerari di formazione per la professione*. Milano : Angeli.

Leme, E. S.; Silva, J. L. da; Carmo, D. R. (2021). Ensinar exige colaboração: uma interface

entre Paulo Freire e a educação inclusiva na perspectiva do ensino colaborativo. *Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp*, v. 9, n. 3.

Lustosa, G.; Figueiredo, R. V. (2021). *Inclusão, o olhar que ensina!* A construção de práticas pedagógicas de atenção às diferenças. Fortaleza: Imprensa Universitária.

Plano Nacional de Desenvolvimento Nacional 2018-2022. Angola, Luanda: Ministério da Economia e Planejamento, 2018.

Plaisance, E. (2018). Colóquio Internacional Inclusão Social e Diversidade na Educação- SESC/UFC, 2018.

Ribeiro, D. M. (2021). *Docência no paradigma inclusivo: a constituição de saberes e práticas no contexto da formação inicial*. 2021, Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

Referenciais teórico-políticos para implementação de uma escola inclusiva anticapacitista

Francisco Alexandre Dourado Mapurunga, Universidade Federal do Ceará, UFC, Brasil

Francisca Geny Lustosa, Universidade Federal do Ceará, UFC, Brasil

RESUMO

A pesquisa faz uma aproximação necessária entre a educação especial e estudos da deficiência, objetivando analisar como (e se) os referenciais teóricos e os marcos normativos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) possibilitam a criação de parâmetros para uma escola inclusiva anticapacitista. Foi realizado uma pesquisa bibliográfica nos estudos críticos da deficiência e nos marcos teóricos e normativos que norteiam as políticas de educação especial no Brasil. Para análise, a bibliografia foi dividida em categorias: i) estudos críticos da deficiência, que teve os referenciais nos estudos acadêmicos da área; iii); marcos políticos e normativos da educação inclusiva no Brasil. A análise evidencia as questões da diferença, identidade, corponormatividade e capacitismo como categorias necessárias à reflexão mais aprofundada de suas interrelações. Identificou ainda que a exclusão social das pessoas com deficiência é produto de uma construção sociocultural histórica e estruturante de nossa sociedade com bases que remontam à eugenia e à eliminação compulsória da diferença. Por fim, revelou que a escola inclusiva tem um duplo e importante papel relativamente à inclusão: produzir conhecimentos para as pessoas com deficiência tão bem quanto para pessoas sem deficiência e ter papel ativo no enfrentamento ao capacitismo.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Estudos da Deficiência. Capacitismo

1. INTRODUÇÃO/CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

Nas últimas décadas são inegáveis os avanços conceituais e normativos ocorridos no campo da Educação Especial, a partir do ascenso da perspectiva da educação inclusiva; advindos também dos estudos da deficiência¹⁷ permitiram compreender melhor as estruturas

¹⁷ Os estudos da deficiência - abordagem política do corpo deficiente em sociedade. Academicamente, consolidados a partir de 1980, contra a opressão e a segregação em instituições, na Europa e nos Estados Unidos.

sociais de exclusão históricas que afetam a vida das pessoas com deficiência, fazendo emergir o capacitismo como uma nova categoria de opressão.

Assim, surgem necessidades de nomear o preconceito sofrido pelas pessoas com deficiência, fundado em um ideário de normalidade e de corponormatividade que deslegitima a presença do corpo deficiente. Buscamos mapear referida categoria, sua gênese e recente constituição nas pesquisas acadêmicas atuais, na defesa de que, a partir do momento em que uma situação ganha nome e significado, pode ser identificada e combatida (DINIZ, 2012), desta maneira poderemos ter uma escola inclusiva anticapacista.

2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Para compor a coleta dos dados deste estudo com referência na pesquisa bibliográfica, debruçamo-nos sobre três conjuntos de fontes: i. Estudos críticos da deficiência (DINIZ, 2012; DIAS, 2013, GAVÉRIO, 2017; GESSER, 2020; BLOCK, 2020; MELLO, 2020) e fundamentos teóricos da educação inclusiva (MANTOAN, 2020; LUSTOSA; FIGUEIREDO, 2021); ii. Marcos político-normativos no Brasil; iii. Mapeamento do termo "capacitismo" no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, junho-julho/2022.

3. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Enquanto uma terminologia relativamente nova, foi possível rastrear a gênese do capacitismo na academia, a fim de explorar as possibilidades dessa nova categoria para explorar e ampliar horizontes da educação inclusiva.

No mapeamento realizado no Banco de Teses/Dissertações da CAPES¹⁸, a partir dos descritores “capacitismo; educação inclusiva; deficiência; *ableism*”, identificamos as seguintes publicações com a temática: 22 resultados: 14 dissertações e 6 teses - sendo duas de 2020 e duas de 2019; outras duas nos anos de 2013 e 2014; e 15 de 2021. Os trabalhos se relacionam às áreas: Educação, Direito, Linguística e Psicologia, Administração, sendo dois trabalhos de cada uma.

O termo aparece como categoria discursiva no Brasil em 2013, na tese de investigação do acesso ao Benefício da Prestação Continuada na cidade de Montes Claros/MG que usa o termo com essa acepção para descrever o preconceito contra as pessoas com deficiência. A

18 <https://catalogodeteses.capes.gov.br/>

Em 2014, Mello apresenta uma dissertação de mestrado e o termo aparece no título "Gênero, deficiência, cuidado e capacitismo".

As aproximações entre educação inclusiva e os estudos da deficiência, por meio da concepção de capacitismo, também se mostraram evidentes em nosso mapeamento e consecutiva análise, constatado pela análise do conteúdo dos trabalhos que se utilizam da categoria capacitismo em incursões investigativas na Educação Inclusiva.

Por ser uma categoria nova, emergente, podemos acompanhar sua gênese, deslocamentos conceituais, nuances e problematizações: a concepção de capacitismo tem repercutido dentro e fora da academia, nos movimentos sociais, documentos jurídicos.

Educação inclusiva e os Estudos da deficiência

A partir dos anos 1990, os questionamentos aos paradigmas sociais-culturais-científicos apontavam para as abordagens construcionistas e para a cisão corpo-sociedade (GAVÉRIO, 2017), com origem nas discussões de raça-gênero-sexualidade, em especial, incorporadas pela crítica feminista aos estudos da deficiência, questionando a distinção entre deficiência e lesão. Nesse sentido, o termo-conceito aparece como neologismo no Brasil.

Por outro lado, a utilização do vocábulo por acadêmicos militantes acompanha a tendência em outros países com língua espanhola e português de Portugal (DIAS, 2013). Mello e Dias foram as primeiras acadêmicas brasileiras responsáveis pela tradução do termo e discussão do seu significado. Antes disso, Diniz já havia levantado a necessidade de se nomear o preconceito sofrido pelas pessoas com deficiência. Portanto, o problema do capacitismo se dá com base na imposição de uma normalidade compulsória (DIAS, 2013).

São inegáveis os avanços conceituais e normativos ocorridos no campo da Educação Inclusiva nas últimas décadas, notadamente na escola pública. Em função de tais avanços, foi possível que centenas de milhares de alunos com deficiência deixassem as escolas especiais segregadas e passassem a ter lugar na escola regular comum, demandando a readequação da rotina escolar, a adoção de novas práticas para gestão da diversidade e, com isso, confrontar diuturnamente com os desafios advindos da inclusão.

Nesse contexto, destaca-se a produção acadêmica de Mantoan (2020), Figueiredo (2008) e Lustosa (2009), para quem uma escola inclusiva deve estar engajada no desenvolvimento constante de uma cultura inclusiva que se retroalimente, de forma contínua, abrangendo toda a comunidade escolar. A construção de uma escola inclusiva exige que se modifique, de maneira radical, a perspectiva pela qual se entende a educação, superando as práticas de normalização dos indivíduos e da segregação em classes ou escolas especiais.

Marcos políticos

O Brasil conta com uma sólida base política e legal que reconhece o direito à educação inclusiva - "um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva". A Lei Brasileira de Inclusão, em seu artigo 28, estabelece que é “dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação”. Já a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, em seu artigo 24, a CDPD positiva o direito à educação inclusiva, numa escola dotada de competências para tal e com a missão de promover uma sociedade livre de preconceitos.

Pela incursão que realizamos, verificamos que marcos políticos e legais concordam com os referenciais teóricos, ao afirmar a dupla obrigação da escola em educar com qualidade e combater ativamente a discriminação, não apenas no âmbito escolar, mas na sociedade.

Considerando os estudos da deficiência, a concepção de capacitismo, podemos analisar de forma, mais abrangente, como se constituem e atravessam o preconceito e a opressão sistemática contra pessoas com deficiência.

Propugnamos que uma escola inclusiva deve ser também uma escola anticapacitista. Em outras palavras, a escola comum deve ser capaz de oferecer um repertório de práticas educativas inclusivas, que garanta ensino de qualidade para todos, em igualdade de condições; precisa reconhecer a existência, identificar e lidar com as situações de capacitismo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema Capacitismo no Brasil tem ganhado cada vez mais relevância como categoria discursiva, qualificadora da opressão que sofrem as pessoas com deficiências, em intersecção com outras formas de discriminação.

Uma escola anticapacitista se constitui em um preceito fundamentado nos marcos teóricos e políticos vigentes, embora o termo ainda não tivesse sido forjado. Assumindo sua postulação anticapacitista, a escola inclusiva avança na mudança cultural que permita o desenvolvimento de um ensino que questione as práticas e padrões de normalização. Com a aproximação desses dois núcleos conceituais - os Estudos da Deficiência e a Educação inclusiva - a partir do entendimento do capacitismo, podem-se ampliar os horizontes/entendimentos no campo de pesquisa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DIAS, A. (2013). Por uma genealogia do capacitismo: da eugenia estatal a narrativa capacitista social. *Anais do I Simpósio Internacional de Estudos sobre a Deficiência*.
- DINIZ, D. (2012). *O que é deficiência* (1ª ed). Brasiliense.
- GAVÉRIO, M. A. (2017). Nada sobre nós, sem nossos corpos. O local do corpo deficiente nos disability studies. *Argumentos - Revista do Departamento de Ciências Sociais da Unimontes*, Montes Claros, MG.
- GESSER, M., Block, P., & Mello, A. G. de. (2020). Estudos da Deficiência : interseccionalidade, anticapacitismo e emancipação social. Em *Estudos da deficiência: Anticapacitismo e emancipação social* (p. 248). Editora CRV: Curitiba, PR.
- LUSTOSA, F. G., & Figueiredo, R. V. de. (2021). *Inclusão, o olhar que ensina! A construção de práticas pedagógicas de atenção às diferenças*. Imprensa Universitária/ UFC.
- MANTOAN, M. T. E. (2020). Escola boa é escola para todos. Em R. Machado & M. T. E. Mantoan (Orgs.), *Educação e inclusão: Entendimento, proposições e práticas* (Vol. 8, p. 77–90). Edifurb: Blumenau/SC.
- MELLO, A. G. de. (2019). Politizar a deficiência, aleijar o queer: algumas notas sobre a produção da hashtag #ÉCapacitismoQuando no Facebook. Em N. Prata & S. C. Pessoa (Orgs.), *Desigualdades, gêneros e comunicação*. Intercom.

As contribuições da identificação do transtorno do espectro autista para o desenvolvimento da socialização, aprendizagem e autonomia da criança incluída na educação infantil

Graduanda. Elizabeth Dias Martins, FSDB, Brasil

Doutoranda. Jocilene Maria da Conceição Silva, CIEC, IE-UMINHO, Portugal

RESUMO

O presente estudo é fruto de pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), do curso de Licenciatura em Pedagogia, tendo como objetivo compreender de que maneira a identificação do Transtorno do Espectro Autista (TEA), por meio do diagnóstico precoce, pode auxiliar no desenvolvimento da socialização, aprendizagem e autonomia da criança incluída nas turmas regulares da Educação Infantil. A pesquisa foi realizada na cidade de Manaus no Estado do Amazonas e seguiu a abordagem qualitativa, tendo como instrumento de coleta de dados questionários. Os sujeitos participantes da pesquisa de campo foram: três (3) docentes da Educação Infantil e três (3) psicólogas que fazem parte de equipes multiprofissionais. Sobre a identificação das características do TEA, por meio do diagnóstico precoce, tanto os docentes quanto os profissionais da área da psicologia afirmaram que tem plena certeza de sua importância e relevância, ressaltando que, muitas vezes, o aluno tem diagnóstico tardio e fica prejudicado, pois começa a ser estimulado tardiamente, agravando ainda mais as características específicas do espectro do autismo.

Palavras-chave: Inclusão; Transtorno do Espectro Autista; Educação Infantil; Diagnóstico.

1. INTRODUÇÃO/CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

1.1.Introdução

O interesse em realizar a pesquisa sobre o transtorno do espectro autista (TEA), surgiu após a participação em uma palestra sobre o tema, realizada na Ordem dos Advogados do Brasil, em Manaus. Na ocasião, abordou-se que a identificação do transtorno do espectro autista na fase inicial da infância pode auxiliar os profissionais da saúde caso a criança necessite de terapias, pode ajudar os pais na condução da vida social da criança, bem como os profissionais da área da educação no acompanhamento da aprendizagem desde a Educação

Infantil. Desde esse momento, a curiosidade em conhecer mais sobre o tema, aumentou consideravelmente.

Assim, através de estudos, ficamos cientes que o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um transtorno do neurodesenvolvimento que causa prejuízos tanto na comunicação, quanto na interação social, além de desencadear padrões restritivos e repetitivos no comportamento dos indivíduos. A pessoa que possui esse transtorno, não apresenta anormalidades físicas e não há exames de imagem ou de sangue que possibilitem a sua identificação. No entanto, para melhoria do desenvolvimento e da qualidade de vida do indivíduo com TEA, o ideal é que seja diagnosticado nos primeiros anos de vida.

Á partir de todas essas informações, decidimos realizar a pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso, visando esclarecer o seguinte: Quais os benefícios da identificação e do diagnóstico precoce do Transtorno do Espectro Autista? A identificação precoce pode contribuir para o desenvolvimento e melhoria da autonomia, socialização e aprendizagem do indivíduo com TEA?

O principal objetivo da pesquisa foi compreender de que maneira a identificação do Transtorno do Espectro Autista (TEA), por meio do diagnóstico precoce, pode auxiliar no desenvolvimento da socialização, aprendizagem e autonomia da criança incluída nas turmas regulares da Educação Infantil.

A pesquisa apresentada é de grande relevância, pois pode oferecer conhecimentos, a toda sociedade, incluindo os diversos acadêmicos da área da educação, os docentes, pais e profissionais que atuam com pessoas que possuem diagnóstico de TEA.

1.2.Contextualização Teórica

O Transtorno do Espectro Autista (TEA), surge na infância e geralmente causa danos nas áreas da comunicação, interação social e nos interesses dos indivíduos que seguem padrões específicos, provocando limitações e prejuízos no desenvolvimento e funcionamento do indivíduo (Belisário, 2010, p.188).

A criança com TEA possui comprometimentos na socialização, apresentando dificuldades para interagir com as outras pessoas, não conseguem participar de atividades de imitação nem participar de jogos sociais, dificultando a aproximação e estabelecimento de vínculos de amizade até mesmo com crianças da mesma idade. (Bosa, 2002, p.12).

Os indivíduos com TEA apresentam dificuldades na aquisição da autonomia, também podem apresentar dificuldades em seu processo de aprendizagem pelo fato de possuírem

comprometimentos na comunicação e socialização que são aspectos importantes no processo de interação social e troca de informações.

A aprendizagem ocorre por meio de experiências vividas pelo sujeito, pois ele se desenvolve à partir dos estímulos do ambiente, com isso vão acontecendo as modificações de comportamento, em função da internalização das informações que recebe quando interage com outras pessoas do mesmo grupo social. (Campos,1987, p.33).

A criança com TEA, também tem o direito de frequentar a escola, devendo ingressar na Educação Infantil, visando desenvolver-se integralmente, ou seja, nos aspectos sociais, cognitivos psicológicos e motores.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) 9394/96, em seu artigo 29, afirma que “A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança”. Deste modo, essa fase inicial é de grande importância, pois os estudantes participarão de atividades estimuladoras que contribuirão para o seu desenvolvimento.

Apesar de não haver nenhum exame que possa comprovar a existência do TEA, é necessário que se identifique e obtenha o diagnóstico, verificando o nível do autismo e os apoios necessários ao seu desenvolvimento. Esse diagnóstico é estritamente clínico (ARAÚJO; SCHWARTZMAN, 2011).

Se a busca do diagnóstico do TEA acontecer de forma tardia, pode prejudicar muito a criança, pois há o agravamento das alterações (falta de socialização e comunicação) e comportamentos estereotipados. Quanto mais demorar a identificação do TEA e do diagnóstico, maiores dificuldades essa criança terá para estabelecer interações sociais com crianças de sua idade, pois os estímulos chegarão também tardiamente. (ARAÚJO; SCHWARTZMAN, 2011).

2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

A presente pesquisa seguiu as orientações do método fenomenológico, visto que buscamos interpretar as teorias dos autores que escreveram sobre TEA e as opiniões dos sujeitos que responderam os questionários sobre a importância da identificação do TEA e do diagnóstico precoce.

Para iniciar essa investigação, foi realizada uma pesquisa bibliográfica em dissertações, teses, livros revistas e artigos publicados.(Severino, 2007, p.122). Posteriormente, realizou-se

uma pesquisa de campo, o que exigiu um encontro direto entre os sujeitos e o pesquisador. (Gonçalves, 2001, p.67).

Os instrumentos de coleta de dados utilizados na pesquisa de campo, foram os questionários aplicados para três professores da Educação Infantil, como também para três psicólogas que fazem parte de equipes multiprofissionais de centro de reabilitação de Manaus.

Os dados foram analisados de maneira qualitativa. A abordagem qualitativa é o tipo de pesquisa utilizada para investigar problemas e situações que não podem ser verificados por os procedimentos estatísticos, pois envolvem problemas que estão relacionados a estados psicológicos, opiniões, comportamentos, atitudes de indivíduos. (Rodrigues e Limena 2006, p. 90)

3. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Para o melhor entendimento do assunto abordado neste estudo, realizou-se uma pesquisa de campo, na qual foram aplicados questionários a três professores da Educação Infantil e três psicólogas.

Sobre a identificação das características do TEA, por meio do diagnóstico precoce, tanto os docentes quanto os profissionais da área da psicologia afirmaram que tem plena certeza de sua importância e relevância, ressaltando que, muitas vezes, o aluno tem diagnóstico tardio e fica prejudicado, pois começa a ser estimulado tardiamente, agravando ainda mais as características específicas do espectro do autismo.

As psicólogas afirmaram que a identificação precoce traz grandes benefícios para a vida social da criança, para sua autonomia e sobretudo para sua aprendizagem, o que facilita o trabalho do professor que poderá estabelecer atividades específicas para esses estudantes, realizando adaptações curriculares. Além disso, essas crianças podem ser encaminhadas para os serviços de estimulação precoce.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término dos estudos realizados, percebemos que a identificação e diagnóstico precoce do TEA, contribui em muito para o desenvolvimento da criança, pois permite que ela receba os apoios e terapias necessárias ainda nos primeiros anos de vida, criando possibilidades para que seja estimulada a sua socialização e comunicação, facilitando sua aprendizagem e autonomia principalmente na realização de atividades da vida diária.

No entanto, o diagnóstico precoce do TEA ainda se constitui um grande desafio, pois algumas famílias buscam essa identificação (diagnóstico) tardiamente, o que prejudica todo o desenvolvimento da criança que passa anos de sua vida sem os estímulos e terapias que necessita.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Araújo, C. A.; Schwartzman, J. S.(2011). Transtorno do espectro do autismo. São Paulo: Memnon.
- Brasil. (1996). Lei 9394/96 – Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC/SEF.
- Belisário, J. F; Cunha, P. (2010). Transtornos Globais do Desenvolvimento. Coleção: A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Universidade Federal do Ceará. Brasília.
- Bosa, C.(2002). Autismo: atuais interpretações para antigas observações. In: Bosa, Cleonice. Autismo e Educação: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed.
- Campos, D. M.S. (2001). Psicologia da Aprendizagem. 20ª Petrópolis: Vozes, 1987.
- GONÇALVES, Elisa Pereira. Iniciação à pesquisa científica. Campinas, SP: Editora Alínea.
- Rodrigues, M. L.; Limena, M. M. C. (Orgs.). (2006). Metodologias multidimensionais em Ciências Humanas. Brasília: Líber Livros Editora.
- Severino, A. J.(2007). Metodologia do trabalho científico. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez.
- Silva, F. K. U.(2017). Contribuição da ludoterapia no autismo infantil. Saber Humano, Revista Científica. ISSN 2446-6298, V. 7, n. 11, p. 210-224, jan./jun.

Os desafios da atuação do professor de educação especial: para além da formação acadêmica.

Catlin Raquel Mayer, Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Sabrina Fernandes de Castro, Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

RESUMO

Este estudo constitui-se como Trabalho de Final de Curso da graduação em Licenciatura em Educação Especial, na modalidade presencial/diurna, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Rio Grande do Sul/Brasil. Aborda os desafios encontrados por professores de Educação Especial (EE) em suas práticas pedagógicas, fazendo uma relação direta com a formação inicial. A pesquisa teve como objetivo geral investigar questões que mais afetam os professores de Educação Especial em suas práticas pedagógicas, analisando se as mesmas foram (ou não) trabalhadas nas respectivas formações iniciais. Esse estudo encontra-se dentro de uma pesquisa qualitativa, do tipo descritivo-exploratória. Para a coleta dos dados, o instrumento selecionado foi um questionário, tendo como sujeitos participantes 29 professoras egressas dos cursos de Licenciatura em EE/UFSM. Percebeu-se que os desafios trazidos pelas participantes envolveram principalmente questões ligadas a formação inicial e atuação nas instituições pedagógicas. Ressalta-se a importância dos cursos de formação inicial em Educação Especial voltarem seus processos acadêmicos para as práticas pedagógicas, incentivando uma formação crítica, possibilitando aos acadêmicos e professores formadores discutirem acerca do papel do professor de EE, no sentido de legitimar e defender as práticas desse profissional. Mostra-se importante, portanto, aproximar a formação da prática.

Palavras-chave: Educação Especial; Formação Inicial; Desafios.

1. INTRODUÇÃO/CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

A problemática inicial desse estudo envolveu pensar quais poderiam ser os desafios do professor de Educação Especial na sua atuação pedagógica e, para além disso, se a formação inicial desse professor seria suficiente para amparar sua prática.

O objetivo geral do estudo foi investigar as questões que mais afetam professores de Educação Especial em suas práticas pedagógicas, analisando se as mesmas foram (ou não) trabalhadas nas suas respectivas formações iniciais. Como objetivos específicos, teve-se:

analisar (dentro das práticas) questões que afetam cada profissional; identificar possíveis adversidades no ambiente pedagógico; buscar sugestões de assuntos que se mostram necessários, visando a formação dos profissionais em EE.

A partir de pesquisas realizadas, buscando referencial teórico, destacamos as produções de Thesing e Costas (2017) e Thesing (2019). O artigo de Thesing e Costas (2017) teve como objetivo “apresentar considerações sobre as transformações dos processos de formação de professores de Educação Especial do Curso de Educação Especial/Diurno da Universidade Federal de Santa Maria/UFSM/RS.” Enquanto isso, a Tese de Doutorado de Thesing (2019), trouxe como objetivo discutir acerca das bases epistemológicas do Curso de Graduação de Educação Especial/Diurno da UFSM no período entre 1980 e 2008, buscando também verificar a relação destas bases com o trabalho docente dos professores do curso nos seus diferentes contextos profissionais. Ambas produções, também, discutem a formação inicial do professor de EE, temática desse texto que ora se introduz.

2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Este estudo encontra-se dentro de uma pesquisa qualitativa, do tipo descritivo-exploratória.

A partir do material teórico pesquisado e dos objetivos elencados para o trabalho, surgiu a necessidade de ouvir profissionais egressos dos cursos de Educação Especial da UFSM, Rio Grande do Sul/Brasil. Para a coleta dos dados, em função das medidas de proteção contra o Coronavírus (Covid-19), o instrumento selecionado foi um questionário através da plataforma *Google Forms*. Tal questionário foi dividido em três partes: identificação, formação e atuação.

3. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O questionário foi respondido por 29 participantes do sexo feminino, com idade entre 21 e 48 anos. Com relação a formação das participantes, 26 são egressas do curso diurno de Educação Especial e outras três do curso noturno. Destaca-se que a UFSM, localizada no interior do Estado do Rio Grande do Sul/Brasil, foi a pioneira na oferta de licenciatura em EE no Brasil, desde 1962 discute a temática, atualmente oferta três modalidades: diurno, noturno e educação a distância.

Os anos de ingresso no curso variaram entre 1996 e 2016; os anos de formação variaram entre 1999 e 2020. Algumas participantes possuíam ou estavam realizando outro curso de nível técnico ou superior. Acerca da atuação das participantes, 23 encontravam-se atuando

como professoras de Educação Especial, tendo como tempo de atuação de um mês a 18 anos. Os espaços de atuação variavam entre instituições públicas, instituições particulares e instituições especializadas.

As perguntas descritivas do questionário sobre a atuação envolviam pensar questões como desafios encontrados na prática, demandas que mais afetavam as profissionais na atuação e a relação da formação inicial com a prática, no sentido de aproximar o que se é vivido na academia com a prática posterior. As respostas foram divididas em nove categorias de discussão. As seis primeiras categorias envolveram formação inicial: Lacunas na formação inicial; Importância de uma formação inicial que se aproxime da prática do professor de Educação Especial; Objetivos da prática pedagógica do professor de Educação Especial; Disciplinas de Estágio; Olhar às diferentes oportunidades de atuação e Oportunidade de formação continuada e troca de experiências entre profissionais de outras áreas. As últimas três categorias envolveram pensar especificamente a atuação do professor de EE, sendo elas Dificuldades relacionadas as práticas na instituição atuante; Articulação com os professores da sala regular e/ou gestão escolar; Responsabilização do professor de Educação Especial em relação aos alunos público-alvo.

A partir das respostas trazidas comprovou-se a percepção de que o professor de Educação Especial é um profissional multi-tarefa na prática, orientando monitores e famílias, participando de reuniões, organização de eventos, passeios, entre outros.

Ao longo do processo de análise das respostas, algumas colocações sugeridas pelas participantes foram mais aprofundadas, as quais envolveram “*a necessidade de se pensar no papel do professor de Educação Especial nas instituições*” e “*a necessidade de uma formação em Educação Especial junto a UFSM que proporcione aos acadêmicos vivências próximas da prática posterior*”. A importância da definição de papéis e de diretrizes específicas para a área foi trazida por duas participantes, (P. 6) trouxe “. . . É necessário haver mais estudos teóricos para amparar e dar suporte às práticas que o educador especial deve exercer na escola e a realidade que muitas vezes não é abordada durante o curso.”

Complementando:

. . . principalmente os direitos e deveres que nós profissionais de educação especial temos enquanto docentes. Devemos ser informados de como proceder em situações recorrentes . . . pois eu acredito que isso é o que a maioria dos professores enfrenta no seu campo de atuação. (P. 24)

Nesse sentido, evidenciou-se que o professor deve ter conhecimentos acerca da legislação que o ampara, a fim de legitimar seu papel, além de poder articular seu trabalho com demais professores e gestão escolar, à medida que esta é uma prática favorecedora a todos os sujeitos envolvidos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das análises e problematizações construídas no decorrer do estudo algumas considerações observadas ao longo do processo foram pontuadas. Tais considerações envolvem a organização dos cursos de licenciatura em Educação Especial da UFSM, o que se tem produzido de material acadêmico sobre a temática dessa pesquisa, quais foram os métodos utilizados nesse estudo, os resultados observados a partir da aplicação dos métodos e o que se buscava a partir deles.

Evidenciou-se que há material teórico envolvendo Educação Especial, Inclusão e Formação de Professores. Ainda assim, notou-se a existência de poucos estudos envolvendo diretamente questões ligadas aos desafios da prática enquanto professor de Educação Especial.

Na busca por dar voz aos profissionais atuantes como professores de EE, egressos dos cursos de licenciatura em EE da UFSM, foi proposta a aplicação de um questionário. Foram elencadas pelas participantes respostas envolvendo principalmente a formação inicial e a atuação das mesmas nas instituições. A partir das respostas trazidas evidenciou-se a necessidade de pensar o papel do professor de Educação Especial nas instituições de ensino, bem como a necessidade de uma formação que aproxime os acadêmicos de experiências semelhantes a prática posterior enquanto professores.

Esperamos que esse trabalho possa servir como base para outros estudos envolvendo a formação e os desafios das práticas dos professores de Educação Especial formados pela UFSM. Além disso, possa ser um instrumento útil para os pesquisadores da área, para estudantes dos cursos de Educação Especial, para egressos e para sujeitos que se interessem pela Educação, Educação Especial, formação de professores e desafios presentes nas práticas destes profissionais.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Mayer, C. R. (2020). *Os desafios da atuação do professor de Educação Especial: para além da formação acadêmica*. (Trabalho de Final de Curso). Universidade Federal de Santa

Maria, Santa Maria, RS, Brasil.

Thesing, M. L. C., Costas, F. A. T. (2017) A Epistemologia na Formação de Professores de Educação Especial: Ensaio sobre a Formação Docente. *Rev. bras. educ. espec.*, Marília, v. 23, n. 2, p. 201- 214. Recuperado de SciELO - Brasil - A Epistemologia na Formação de Professores de Educação Especial: Ensaio sobre a Formação Docente A Epistemologia na Formação de Professores de Educação Especial: Ensaio sobre a Formação Docente

Thesing, M. L. C. (2019). *A epistemologia da formação de professores de educação especial: um professor plurivalente para “dar conta da inclusão”?*. (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, Brasil.

Inclusão escolar dos alunos com transtorno do espectro do autismo na cidade de Manaus: Perspectivas de pais.

Maria Roseane Gonçalves de Menezes, CIEC, IE-UMINHO, Portugal

Ana Paula da Silva Pereira, CIEC, IE-UMINHO, Portugal

RESUMO

O artigo refere-se a uma pesquisa do curso de doutorado em estudos da criança, na área de especialidade em educação especial da UMINHO, onde apresentamos parte da investigação que tem como objetivo compreender as perspectivas dos pais e dos profissionais da educação geral e da educação especial acerca da inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro do autismo (TEA) na educação infantil na cidade de Manaus. Abordamos sobre a educação infantil, os aspectos históricos, conceitos e concepções de criança e infância. Discorremos sobre a educação inclusiva e sobre o TEA. Pesquisa de abordagem qualitativa, participaram seis pais, em entrevista semiestruturada e para o tratamento da coleta de dados recorreremos à técnica de análise de conteúdo. Apresentamos um recorte da pesquisa com a fala dos pais que nos permitiu verificar, analisar e descrever os conhecimentos que possuem sobre o processo de inclusão de crianças com TEA na educação infantil. Os pais desejam que seus filhos nas experiências com outras crianças possam se desenvolver nos mais amplos aspectos, a nível cognitivo, social e afetivo.

Palavras-chave: Inclusão; TEA; Educação Infantil.

1. INTRODUÇÃO/CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

O artigo refere-se a uma pesquisa onde apresentamos parte da investigação que teve como objetivo compreender as perspectivas dos pais e dos profissionais da educação geral e da educação especial acerca da inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro do autismo na educação infantil na cidade de Manaus.

Para a discussão sobre educação infantil, buscamos alguns pesquisadores historiográficos da temática criança e infância dos quais podemos citar: Ariès (1981) e Del Priore (1999), que discutem sobre o papel social da criança em épocas distintas. Fato que evidenciamos concepções variadas do termo criança e infância, onde os termos apresentam conceitos produzidos por questões históricas culturais.

Na Idade Média, a criança era vista como uma pessoa adulta, pois, convivia normalmente com os adultos, participando dos eventos com os adultos. Nessa época, a criança não tinha tratamento especial algum (Ariès, 1981).

Ao longo dos tempos, observamos que a concepção de criança e infância sofreu importantes modificações. Sarmiento, Fernandes e Tomás (2017), se reportam ao termo “figura de criança”, em que apresentam o conceito de criança a partir de um constructo de uma infância sociologicamente interpretada e construída, a partir das formulações normativas produzidas pelas e nas instituições sociais, considerando ainda, as práticas sociais das crianças e da sua ação na sociedade. Enfatizam a ideia de que a criança é um sujeito de direitos, ontogenicamente presente e socialmente competente, são protagonistas, isso é, a criança é entendida como agente principal no seu processo de formação.

Sobre a categoria inclusão, atualmente, encontramos docentes, pais e pesquisadores a nível mundial discutindo sobre os aspectos da inclusão. Concordamos com Mantoan (2003), ao definir inclusão como a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós; inclusão é estar com o outro, é interagir com o outro. Rodrigues (2006), destaca que uma escola inclusiva deve ser o modelo da escola de qualidade, promovendo o acesso, a permanência e o sucesso dos alunos, independentemente de suas características próprias. De acordo com Correia (2008), para que se estabeleça a educação para todos, é preciso que as escolas se adaptem e se moldem aos seus alunos, devendo incluir os alunos com necessidades educativas especiais em turmas regulares, independentemente de qual ou quais as suas necessidades e condições.

Sobre o TEA, hoje é considerado como uma desordem complexa do comportamento que se caracteriza por *déficits* na comunicação social e comportamentos, interesses e atividades restritos e repetitivos (APA, 2013). De acordo com Camargo e Bosa (2009), é possível observar um quadro em que o TEA se caracteriza pela presença de um desenvolvimento acentuado atípico na interação social e comunicação, assim como, pelo repertório marcadamente restrito de atividades e interesses.

2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Consiste em uma pesquisa de abordagem qualitativa. Neste recorte contamos com seis pais de crianças com TEA, nomeados de forma fictícia. A pesquisa ocorreu em seis Centros de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Manaus (CMEI). Utilizamos, a entrevista

semiestruturada e para o tratamento dos dados à técnica de análise de conteúdo fundamentado por Bardin (2004).

3. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Apresentamos um recorte da pesquisa com a fala dos pais que nos permitiu verificar, analisar e descrever os conhecimentos que possuem sobre as categorias inclusão, conceito de TEA e obstáculos e benefícios da inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil. Para a compreensão das perspectivas, realizamos questões referentes ao conceito de TEA, obstáculos e benefícios da inclusão, participação dos pais no processo inclusivo. Eis algumas respostas: *“Minhas perspectivas ao matricular o meu filho no CMEI, era dele ser aceito pelos coleguinhas e pela professora. Era ele interagir com a turma, falar e se concentrar melhor nas atividades”*. (Ana Silene – mãe do Tiago). Duas mães se referiram ao termo TEA como doença. Os pais reconhecem que há benefícios com a inclusão no CMEI, mas também identificam alguns obstáculos, confirmam que existem barreiras atitudinais que ainda pairam no ambiente educacional causando discriminações e preconceitos por parte de alguns funcionários do CMEI e de mães das crianças da turma, cita um dos entrevistados: *“O maior obstáculo são as mães me perguntado e falando para eu levar o meu filho para escola especial”* (Ana Olga – mãe do Tomé). *“Um dos obstáculos é o número de crianças na sala para a Professora tomar conta sem ter uma estagiária”* (José Celso – pai do Tarcísio).

As análises nos permitiram compreender que no contexto das perspectivas dos pais sobre a inclusão escolar de seus filhos com TEA na Educação Infantil perpassa, inicialmente, pelo sentimento de aceitação de seus filhos por parte dos professores, pais e colegas da turma. Os pais desejam que seus filhos nas experiências com outras crianças possam se desenvolver nos mais amplos aspectos, a nível cognitivo, social e afetivo. Os pais afirmaram que procuram cumprir com o papel de genitores, assumindo as responsabilidades de cuidadores e protetores, citaram reconhecer os benefícios da inclusão, no entanto, reconhecem que existem ainda barreiras atitudinais no ambiente educacional que causam discriminações, preconceitos desrespeito por parte de alguns funcionários e de algumas mães das crianças da turma.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As perspectivas dos pais de crianças com TEA na educação infantil correspondem a sentimentos de acolhimento e bem-estar com qualidade educacional para os seus filhos,

porém identificam pontos positivos e fragilidades e esses demonstram o quanto a inclusão escolar precisa melhorar.

Os pais apontaram a socialização, o tempo da criança na sala de aula, a concentração nas atividades, a ação de brincar com os colegas, como itens positivos da inclusão para os seus filhos. Os resultados reafirmam a importância da parceria, entre família e escola, no desenvolvimento educacional da criança com TEA, pontos esses confirmados em outras pesquisas realizadas por Sanini (2010), Braga (2010) Lopes (2011), Sifuentes (2011), que contribuíram para o enriquecimento deste estudo, visto que são pesquisas muito bem fundamentadas quanto as abordagens sobre a temática da Inclusão e o TEA no contexto da escola comum. O processo de inclusão escolar é de suma importância para os alunos com TEA, quer seja possibilitando maior interação dos sujeitos envolvidos, quer seja no processo do desenvolvimento cognitivo.

Agradecimentos

Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito dos projetos do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho) com as referências UIDB/00317/2020 e UIDP/00317/2020.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

American Psychiatric Association. [APA]. (2013). DSM-5 Autism Spectrum Disorder Fact Sheet. American Psychiatric Publishing.

Ariès, P. (1981). *História social da criança e da família*. Editora Guanabara.

Bardin, L. (2004). *Análise de Conteúdo*. Edições 70

Braga, C. C. S. (2010). *Perturbações do espectro do autismo e inclusão: Atitudes e representações dos pais, professores educadores de infância*. (Tese inédita de Doutorado). <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/14595/1/Tese.pdf>.

Camargo, P. H.; & Bosa, C. A. (2009). *Competência social, inclusão escolar e autismo: Revisão crítica da literatura*. *Psicologia & Sociedade*, 21(1), 65-74.

- Correia, L. M. (2008). *Inclusão e necessidades educativas especiais – Um guia para educadores e professores*. Porto Editora.
- Del Priore, M. (1999). *História das crianças no Brasil*. Brasiliense.
- Mantoan, M. T. E. (2003). *Inclusão escolar: O que é? por quê? Como fazer?* Moderna.
- Lopes, M. T. V. (2011). *Inclusão das crianças autistas*. (Dissertação inédita de Mestrado) do Curso em Ciências da Educação no Curso de Mestrado em Educação Especial, Escola Superior de Educação Almeida Garret, Lisboa/Portugal. Recuperado de <http://recil.grupolusofona.pt/handle/10437/1498>
- Sanini, C. (2010). *Autismo e inclusão na educação infantil: Um estudo de caso longitudinal sobre a competência social da criança e o papel da educadora*. (Tese inédita de Doutorado) <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/87554>.
- Sarmiento, M. J., Fernandes, N., & Tomás, C. (2017). Figuras da criança na sociologia da infância em Portugal. *Sociedade e Infâncias*, 1, 39-60.
- Sifuentes, M. (2011). *O papel da mediação da educadora no desenvolvimento da brincadeira de crianças com autismo na educação infantil: um estudo longitudinal* (Tese de Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. <http://www.transtornosdodesenvolvimento.com/?cd=1550>

Intercorporeidade nos desafios de uma educação especial inclusiva, durante a pandemia do novo coronavírus: Uma abordagem fenomenológica

Ruy Antonio W. R. de Miranda, Universidade Federal do Espírito Santo – Brasil

Hiran Pinel, Universidade Federal do Espírito Santo – Brasil

RESUMO

Objetivou descrever, compreensivamente, aspectos fenomênicos dos sentimentos, no vivido por três profissionais da educação que integram uma equipe de gestão escolar, na percepção da alteridade, diante dos processos constitutivos de uma educação nomeadamente especial e inclusiva, em meio ao período de isolamento e distanciamento social na pandemia do novo Coronavírus. Se deu em uma unidade comum de educação básica da rede de ensino público da cidade de Vitória/ES, Brasil. No enquadramento teórico, destaca o conceito de intercorporeidade e foi realizada com base na abordagem fenomenológica proposta pelo filósofo francês Maurice Merleau-Ponty, que se baseia na experiência do vivido pelo corpo próprio em uma percepção sensível do outro e das coisas do mundo. Pesquisa qualitativa com abordagem fenomenológica existencial. A coleta de dados se deu por aplicativos de videochamadas, mensagens de texto e áudio para a gravação das entrevistas e dos depoimentos pessoais. Os resultados desvelam percepções de si, em uma busca pelo outro, com distintos sentimentos que, de modo indissociado, se complementam e ao mesmo tempo se contrapõem, como alegria/tristeza e realização/decepção somados às incertezas das coisas do mundo e do corpo próprio, no vivido em meio as buscas para a incluir todos os estudantes, durante o período de isolamento e distanciamento social, na pandemia do novo Coronavírus. Contribui para o avanço do conhecimento científico, na medida em que ressalta a importância em investigar os sentimentos do ser no mundo, em suas interdependentes relações com a alteridade, na constituição de uma educação especial/inclusiva.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Intercorporeidade; Pandemia.

1. INTRODUÇÃO/CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

A educação inclusiva e a busca por outrem foram muito percebidas nestes anos de 2020 e 2021, onde o vivido vêm se dando em meio à pandemia causada pelo novo Coronavírus.

Segundo a Organização Mundial de Saúde (2021), pandemia é a disseminação mundial de uma nova doença e o termo passa a ser usado quando uma epidemia, surto que afeta uma região, se espalha por diferentes continentes com transmissão sustentada de pessoa para pessoa. Outros dados da Organização Mundial de Saúde (2021), evidenciam mais de 209 milhões de casos confirmados e mais de 4,4 milhões de mortes em todo o mundo.

Compondo o cenário mundial, o Brasil, nesse mesmo período, de acordo com dados do Ministério da Saúde (2021), mostram mais de 20,5 milhões de pessoas infectadas e mais de 570 mil óbitos confirmados.

Neste contexto de pandemia com medidas de quarentena, a realidade social do estudante desfavorecido social e economicamente, matriculado nas escolas públicas, soma-se aos seus modos de ser público-alvo da educação especial, em um vivido com precariedades e limitações de recursos próprios, associados à ausência de políticas públicas, que possam garantir minimamente, direitos básicos à saúde e à educação.

Santos (2020) assevera que “[...] quarentena é sempre discriminatória, mais difícil para alguns grupos sociais do que para outros” (p. 15). O autor considera que grupos sociais que já viviam em situação de risco social estão mais suscetíveis à potencialização dos agravos de suas já deficitárias condições de vida.

2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Objetivou descrever, compreensivamente, aspectos fenomênicos nos sentimentos do vivido, de uma equipe gestora educacional, composta por três profissionais, em uma percepção da alteridade, nos processos constitutivos de uma educação nomeadamente inclusiva, em meio ao período de isolamento e distanciamento social na pandemia do novo Coronavírus.

Pesquisa qualitativa com abordagem fenomenológica. Destaca o conceito de *intercorporeidade* Merleau-Ponty (1991).

Se deu em uma escola pública do município de Vitória/ES, Brasil. Como ferramentas de coletas de dados, lançou mão de aplicativos de videochamadas, mensagens de texto e áudio para a gravação das entrevistas e dos depoimentos pessoais.

As três professoras, uma coordenadora de turno, uma pedagoga e uma diretora escolar, escolheram para si, os nomes fictícios, Katarina, Lili e Santinha.

Katarina graduou-se em Pedagogia no ano de 1999 pela Universidade Federal do Espírito Santo. Possui especialização em Psicopedagogia e Gestão Escolar.

Lili graduou-se em Pedagogia com ênfase em Supervisão Escolar, em uma Faculdade na cidade de Colatina/ES, em 1990.

Santinha possui licenciatura em Química e em Matemática. É pós-graduada em Educação Inclusiva e em Educação de Jovens e Adultos.

A pesquisa é substrato de estudo maior, autorizado pelo Comitê de Ética e Pesquisas da Universidade Federal do Espírito Santo. Parecer Consubstanciado nº 4.287.087.

3. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nas incomuns condições de trabalho, as gestoras percebem-se ressignificando espaços residenciais, nos impositivos horários de trabalho escolar.

Katarina relata que vem sentindo como se seu cargo de coordenadora de turno, tivesse sido aglutinado com o cargo de pedagoga, pois assumiu outras atribuições.

Sobre seus sentimentos, Katarina relata:

Em meus momentos de trabalho em casa, também tenho que arrumar a casa, cozinhar, lavar e atender meu filho, que depende de mim. Sinto que tenho uma responsabilidade humana de alcançar, incluir e atender os estudantes, pois eles estão vivendo essa mesma situação de pandemia, em condições, tão quanto, ou mais, adversas do que as minhas.

Os relatos de Katarina (2020) nos conduzem para o entendimento de que a busca pela compreensão de outrem se dá no sensível pela *intercorporeidade Merleau-Ponty* (1991), em uma percepção da alteridade em que enseja possibilidades para uma educação, nomeadamente especial e inclusiva.

Santinha, que é pedagoga/gestora, relata:

Está sendo um período de muito trabalho. De modo geral, professores estão tendo muitas dificuldades em planejar as atividades. O trabalho em casa invade nossos

horários de descanso. Muitas vezes perco o sono e não paro nem para comer (25 de outubro de 2020).

Os relatos de Santinha, desvelam os excessos do trabalho em domicílio e as dificuldades da orientação pedagógica nos planejamentos com os professores.

Neste mesmo contexto, Lili que é diretora escolar, denota em seus depoimentos pessoais, uma perda de tranquilidade pessoal, que se estende à sua própria família.

Em razão da suspensão das aulas na quarentena, precisei lidar com a pressão de me adaptar às ferramentas virtuais, participar de inúmeras reuniões diárias, aprender a lidar com a insatisfação, e até resistência de alguns professores. Além disso, existe uma preocupação constante em relação ao bem-estar e alimentação dos estudantes. (LILI, 28 de outubro de 2020).

Os relatos de Lili nos convidam a pensar sobre sua intercorporeidade, nos modos de ser gestora/diretora escolar no mundo e com os outros. As adversidades vividas parecem trazer à tona a essência do sensível, que se mostra na busca para compreender o outro, nas suas necessidades educacionais e de bem-estar físico, social e mental.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como já anunciado, esta pesquisa objetivou descrever, compreensivamente, aspectos fenomênicos dos sentimentos, no vivido pela intercorporeidade de três profissionais da educação, nos processos constitutivos de uma educação nomeadamente especial e inclusiva, em meio ao isolamento social na pandemia do novo Coronavírus.

Em estudos similares que consideram a importância da intercorporeidade, Merleau-Ponty, (1991) na educação, a tese de Belo (2020), com título: **O corpo com deficiência física e a intercorporeidade no cinema: uma abordagem fenomenológica**, aborda o corpo com deficiência, intercorporeidade e afetividade no contexto da educação.

Em direção semelhante, a tese de Aquino (2020), com o título: ***O corpo negro na escola: trilhas de uma educação do sentir para pensar as relações étnico-raciais***, ressalta a intercorporeidade do corpo próprio Merleau-Ponty (1991), nas suas interdependentes relações com o outro e o mundo no contexto da educação inclusiva.

Neste mesmo trilhar, os podemos concluir em nossa pesquisa que, as ações pedagógicas para uma educação inclusiva, demandam diferentes esforços na intercorporeidade do ser no

mundo, em meio às suas próprias relações profissionais e pessoais com *outrem*, como encontramos em Merleau-Ponty (2011).

A intercorporeidade, como podemos ler em Merleau-Ponty (1991), é atravessada pela pandemia e se dá no corpo sensível das gestoras, em uma busca inclusiva por todos os estudantes, para que ninguém fique para trás em meio desta anormalidade socioeducacional, no período de quarentena em meio à pandemia do novo Coronavírus.

Diante do exposto, os resultados direcionam para a necessidade de novos estudos, que possam discutir temas voltados aos sentimentos dos profissionais da educação especial e inclusiva, para melhor compreender seus próprios modos de ser no mundo e com o outro, no contexto da educação especial e inclusiva.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aquino, M. E. Sobral P. de.(2020). O corpo negro na escola: trilhas de uma educação do sentir para pensar as relações étnico-raciais. 2020. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/29674>

Belo, A. Z. A. V. (2020) O corpo com deficiência física e a intercorporeidade no cinema: uma abordagem fenomenológica. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/29671>

Merleau-Ponty, M. (1991). *Signos* (1ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.

Merleau-Ponty, M. (2011). *Fenomenologia da Percepção* (4ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.

Ministério da Saúde (2021, Set 20). Covid-19 Casos e Óbitos.

<https://covid.saude.gov.br>

Santos, B. d. S. (2020). *A cruel pedagogia do Virus*. Coimbra: Edições Almedina.

World Health Organization (2021, Set 19). Coronavirus disease pandemic. <https://covid19.who.int>

Caraterização do perfil linguístico de crianças em risco: Um estudo exploratório na região norte

Sandra Isabel Miranda, Instituto de Educação – Universidade do Minho, Portugal
Anabela Cruz-Santos, Centro de Investigação em Estudos da Criança- Instituto de Educação –
Universidade do Minho, Portugal

RESUMO

A finalidade deste estudo exploratório consistiu em caraterizar o perfil linguístico das crianças do ensino pré-escolar e escolar em situação de risco educacional na Região Norte, através da aplicação da Grelha de Observação da Linguagem (GOL-E, 2ª Edição), de Eileen Sua-Kay e Maria Emília Santos (2014). Foi realizado um estudo de natureza quantitativa em quatro instituições sociais com modalidade de acolhimento residencial, tendo sido avaliadas trinta e cinco crianças na faixa etária dos seis aos dozes anos de idade. Os resultados deste estudo permitiram construir uma caracterização do perfil linguístico destes participantes que resumidamente permite o seguinte enquadramento: a) Das trinta e cinco crianças, apenas três se encontram no P50 ou acima deste; b) Doze crianças encontram-se distribuídas pelo P5 e P25; c) Oito crianças encontram-se no P10; d) Das crianças com idades entre os 11 e os 12 anos, apenas uma atingiu o P90 e o P75; e) As restantes, distribuíram-se pelo P10 e P25; f) Uma criança com 12 anos atingiu o P5. Os resultados obtidos são preocupantes pois evidenciam que as crianças acolhidas nestas modalidades revelam menores desempenhos quando comparadas com os resultados normativos expectáveis na GOL-E, demonstrando ainda que alguns alunos evidenciam perturbações da linguagem graves sem estarem devidamente sinalizados. Esta investigação contribuiu para um fator de alerta para as assimetrias existentes entre as crianças e o que isso significa no seu percurso escolar dado que estas perturbações originam dificuldades que poderão interferir de forma significativa no seu percurso/ sucesso académico.

Palavras-chave: acolhimento residencial; alunos em risco; avaliação; dificuldades de linguagem.

1. INTRODUÇÃO/CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

Sendo a linguagem um importante fator para o desenvolvimento e para a aprendizagem (Tomasello et al., 2007 citados em Barreira, 2015) é crucial que a avaliemos a fim de colmatar as lacunas que possam existir e contribuir, deste modo, para o esbatimento das assimetrias que possam subsistir entre as crianças e colaborar para o seu sucesso escolar.

É na escola que as crianças aprendem a ler, a escrever e a fazer uso de uma linguagem diferente da que utilizamos no nosso quotidiano (Charlot, 2000). Sendo este local um mundo de cultura escrita, as competências linguísticas e o sucesso ou insucesso escolar estão relacionados. Uma criança com baixa competência linguística está mais predisposta ao insucesso escolar.

Até à presente data, escasseiam no nosso país estudos que avaliem o desempenho linguístico das crianças que vivem em acolhimento residencial e quais as repercussões que os resultados obtidos nos instrumentos de avaliação formais terão no seu desempenho académico.

2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Trata-se de um estudo de natureza quantitativa realizado em quatro instituições sociais de acolhimento residencial, entre os meses de dezembro de 2019 e outubro de 2020 na região Norte. A recolha dos dados foi efetuada através da avaliação da linguagem com o instrumento Grelha de Observação da Linguagem (GOL-E, 2ª Edição) desenvolvido por Kay e Santos (2014).

A GOL-E destina-se a crianças entre os 5 anos e 7 meses e os 10 anos e tem como objetivo a averiguação do estado de desenvolvimento da linguagem a fim de identificar as suas possíveis perturbações/desfasamento do desenvolvimento típico de acordo com as pontuações percentílicas para a população portuguesa. O instrumento está dividido em três estruturas linguísticas – semântica, morfossintaxe e fonologia – e cada uma delas inclui várias provas.

A GOL-E foi aplicada neste estudo a trinta e cinco crianças entre os seis e os doze anos de idade e a recolha dos dados foi efetuada nas instituições sociais onde as crianças habitam, numa sala individualizada e com a duração máxima de trinta minutos.

O procedimento de recolha de dados foi iniciado pelo pedido de autorização da realização do estudo junto dos diretores técnicos / responsáveis de cada casa de acolhimento

residencial. Depois de autorizado, e assinadas as respectivas declarações, iniciou-se a recolha de dados.

Para a abordagem quantitativa e o tratamento dos dados estatísticos obtidos foi utilizado o IBM SPSS *Statistics* 26.0, SPSS (*Statistical Package for the Social Science*). Os resultados foram obtidos através da utilização de métodos de estatística descritiva e estatística inferencial.

3. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

No que diz respeito à pontuação do total da estrutura I – Semântica, é possível constatar que os dados recolhidos são homogêneos verificando-se que as crianças se vão espalhando entre o mínimo da pontuação 7 e o máximo de pontuação 37. Três crianças obtiveram 11, 30 e 33 pontos no total desta estrutura. No tocante ao percentil do total desta estrutura, verificamos que doze crianças se encontram no percentil mais baixo, o P5 e só uma criança atinge o P90.

Relativamente à pontuação do total da estrutura II – Morfossintática asseveramos que existe uma homogeneidade na pontuação obtida pelas crianças destacando-se apenas quatro que obtiveram 34 pontos no total. As restantes, foram-se distribuindo ao longo da tabela de pontuação sendo que uma obteve 2 pontos e uma obteve 46 pontos. Quanto ao percentil do total desta estrutura (II), quinze crianças encontram-se no P10, onze crianças no P5 e apenas uma criança no P75.

Na III e última estrutura – Fonológica, averiguamos que onze crianças obtiveram 39 pontos, seis crianças alcançaram 38 e cinco crianças obtiveram 40 pontos. Quanto ao percentil, aferimos que a maioria das crianças se encontra no P50, duas no P5 e duas no P90.

Em conclusão, analisando a GOL-E na sua totalidade, verificamos uma homogeneidade na distribuição de crianças pelas pontuações sendo a mínima obtida de 33 pontos e a máxima de 120. Só se destacam três crianças com uma pontuação de 104 pontos. No que concerne ao percentil, aferimos que doze crianças se encontram no P5 e no P25, oito crianças no P10 e as restantes distribuem-se entre o P50 e P90.

Assim, concluimos que as crianças que habitam na região norte do país, em acolhimento residencial, em idade pré-escolar e escolar que estão numa situação de risco, encontram-se (tendo em consideração os dados analisados) com graves perturbações da linguagem. Das trinta e cinco crianças submetidas à prova GOL-E neste estudo exploratório só três se encontram no percentil previsto para a sua faixa etária.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sendo este um estudo com uma amostra relativamente diminuta derivado da situação pandémica global que atravessamos: a Covid-19, os resultados obtidos não são passíveis de generalização para a população portuguesa. No entanto, pelos dados recolhidos podemos constatar que existe um fator de alerta no que diz respeito ao desenvolvimento e aprendizagem da linguagem e às perturbações das mesmas resultantes de um desenvolvimento atípico.

Estes alunos em risco educacional devem ser alvo de preocupação e de intervenções específicas e especializadas por parte do sistema escolar pois constituem cerca de 10 a 20% da população estudantil. Se o sistema educacional ignorar as problemáticas destes alunos não está a respeitar os seus direitos e o princípio da igualdade de oportunidades, base de uma educação de qualidade. Nesse sentido, foi criado o Decreto-Lei nº54/2018 de 6 de julho que tem como finalidade garantir a todos os discentes o acesso ao currículo.

Após a identificação das dificuldades, estes alunos poderão aceder aos meios disponibilizados pela escola para potencializarem as suas aprendizagens, através da mobilização de medidas de suporte à aprendizagem e inclusão, que devem ser acionadas de acordo com as necessidades e características dos discentes, delineadas no Decreto-Lei nº 54/2018 de 6 de julho que regula a Educação Inclusiva em Portugal e no Manual de Apoio à Prática à Educação Inclusiva.

São, por isso, necessários mais estudos no que diz respeito ao desenvolvimento da linguagem e às repercussões sentidas pelos alunos em situação de risco educacional. É também premente a aplicação de instrumentos de avaliação de caráter periódico e precoce de forma a avaliar e identificar as crianças com dificuldades, e promover a monitorização e evolução das suas aprendizagens.

Quanto mais prematuramente atuarmos, mais cedo conseguiremos detetar possíveis perturbações da linguagem e auxiliar os alunos no seu caminho para o êxito escolar e não para o insucesso. Uma avaliação e intervenção realizadas numa fase primária promoverá um maior sucesso educativo e desenvolvimental de alunos em risco.

Agradecimentos

Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito dos projetos do CIEC (Centro de Investigação em Estudos

da Criança da Universidade do Minho) com as referências UIDB/00317/2020 e UIDP/00317/2020.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barreira, A. (2015). *Estudo comparativo sobre as intenções e formas de comunicação usadas por crianças residentes em núcleo familiar natural e em centros de acolhimento temporário* [MasterThesis, Universidade Fernando Pessoa]. Repositório Institucional da Universidade Fernando Pessoa. <http://hdl.handle.net/10284/4990>

Charlot, B. (2000). Práticas languageiras e fracasso escolar. *Estilos da Clinica*, 5(9), 124. <https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v5i9p124-133>

DGE. (2018). *Para uma educação inclusiva - Manual de apoio à prática*. Retirado de: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf

Decreto-Lei nº 54/2018 (2018, 6 de julho) (Portugal). Diário da República I Série, (129/2018). <https://dre.pt/application/conteudo/115652961>

Kay, E., & Santos, M. (2014). *Grelha de Observação da Linguagem - Nível Escolar - GOL-E* (2nd ed.). Oficina Didática.

Panorama histórico-político da educação especial no Brasil

Theresinha Guimarães Miranda – tmiranda@ufba.br, PPGE/UFBA-Brasil

RESUMO

O presente trabalho, tem como objetivo analisar o discurso preconizado na legislação sobre as políticas de “educação especial” no Brasil, mais especificamente aquelas relacionadas à pessoa com deficiência, no período de 2000 a 2020. Para tanto, buscou-se apreender os discursos políticos sobre educação especial e inclusão no âmbito nacional e internacional, buscando compreender suas filiações teóricas. Para apreender os elementos que constituem o discurso em questão buscou-se identificar e analisar os paradigmas utilizados para sua sustentação política e ideológica, bem como levar em conta os interesses na conceituação e estruturação da educação especial. Para isso, foi realizada uma análise documental visando compreender os discursos políticos e a apreensão das mudanças anunciadas e das significações difundidas. Tomou-se como documentos representativos da política de educação especial brasileira, no período estudado, a Política Nacional na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a LBI-Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015). Em um esforço para a compreensão da realidade sócio-histórica, considerou-se também estudos que analisam as práticas da Educação Especial, nesse período. Constatou-se no estudo realizado mudanças estruturais e conceituais sobre a educação especial e alguns pontos de tensão que constituem o debate das políticas de Educação Especial em âmbito nacional.

Palavras chave: Política Educacional – Educação Especial – Deficiência – Inclusão Educacional

INTRODUÇÃO/CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

O presente trabalho tem como objetivo analisar os discursos políticos sobre educação especial no âmbito nacional brasileiro, buscando compreender seus avanços e dificuldades. Algumas questões iniciais orientam esse debate: as políticas de educação especial, nos termos de sua proposição, contribuem para superar as desigualdades que historicamente constituem a educação dos sujeitos considerados com deficiência? Favorecem práticas de ampliação da participação desse grupo de pessoas na vida social, em especial no âmbito da educação? Quais as bases que as sustentam? Qual a racionalidade que as preside?

Em relação à pessoa com deficiência, na segunda metade da década de 90, período imediatamente posterior à Declaração de Salamanca (1994) ocorre um redimensionamento no campo da educação especial, colocando-a no centro de um imenso debate sobre conceitos, indicadores e políticas sociais. O Estado brasileiro, destaca-se como um dos países signatários dessa Declaração, dentre outros instrumentos internacionais, tais como a Convenção Internacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - CIDPD, comprometendo-se formalmente, em superar o tratamento preconceituoso e discriminatório dado às pessoas com deficiência. Essa Convenção é um divisor de águas nesse movimento, pois instituiu um novo marco de compreensão da deficiência (BRASIL, 2009) e reconhece a questão da deficiência como um tema de justiça, direitos humanos e promoção da igualdade.

É no bojo das transformações, suscitadas pelo novo marco teórico e organizacional instaurado pela Convenção Internacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - CDPD (ONU, 2006), que foi gestada a Lei 13.145/2015 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), também denominada Estatuto da Pessoa com Deficiência, a fim de assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando a sua inclusão social e sua cidadania.

A Lei nº 13.146/2015 compilou toda norma produzida no país e sua implementação parte de um conjunto de conquistas em fase de consolidação. Espera-se, portanto, que a LBI possa contribuir para ampliar e fortalecer o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, que nos últimos anos, contou com um conjunto de medidas alicerçadas em uma abordagem intersetorial de políticas públicas, visando à formação de professores, promoção da acessibilidade nos materiais didáticos, nos prédios escolares, no transporte escolar, assim como a implantação das salas de recursos multifuncionais - SRM para promover a oferta do atendimento educacional especializado – AEE. No cenário educacional onde se insere a LBI há um inegável avanço a ser consolidado e um longo percurso para seu aprimoramento.

METODOLOGIA

O procedimento metodológico utilizado nesta pesquisa foi a análise documental, tendo como material empírico a Política Nacional da Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, 2008 e a LBI – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, 2015, Tais documentos circunscritos ao período 2008 a 2020.

Compreender os discursos políticos contidos nos documentos educacionais implica saber como, na condição de objetos simbólicos, eles produzem sentidos: quais os sentidos que eles produzem em um dado momento histórico? Em que bases se sustentam?

As fontes documentais representativas da política educacional expressam o resultado, num tempo e espaço históricos, da disputa e consenso de ideias travadas por diferentes forças sociais, por isso, são aqui tomadas como material a ser analisado criticamente.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DISCURSOS POLÍTICOS SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Compreender os discursos políticos contidos nos documentos educacionais implica saber como, na condição de objetos simbólicos, eles produzem sentidos: quais os sentidos que eles produzem em um dado momento histórico? Em que bases se sustentam? Na tentativa de responder a essas questões, ainda que, de maneira parcial, pode-se resumir alguns pontos comuns identificados nos discursos dos documentos analisados, a saber a) apresentação da educação inclusiva como a saída para a educação de todos os alunos, pois congrega as comunidades, reforma as escolas e os sistemas de ensino, coloca todos os alunos em contato com o conhecimento; b) dissemina as vantagens comparativas de uma educação que não exclui, não segrega e não classifica, mas “focaliza” as “necessidades de aprendizagem”; c) denomina o período histórico atual como “sociedade do conhecimento”, relacionando-o às novas tecnologias de informação, e prescrevendo “novas aprendizagens” ou “habilidades” necessárias à educação e à sociedade.

Contudo, devem ser considerados alguns pontos de tensão que constituem o debate das políticas de Educação Especial em âmbito nacional e que geram questionamentos na interface desses debates com a educação básica. A primeira delas, refere-se a gestão gerencial que trata das formas organizativas do trabalho pedagógico. Isso porque, a educação especial assume uma abordagem socioeducacional em antagonismo ao modelo clínico de atendimento, o qual baseava-se em diagnósticos e prognósticos. O foco atual é a relação social entre a pessoa com deficiência e o contexto social e a possibilidade de educação.

Outra questão trata da formação profissional e do trabalho docente em relação à qualificação e competência desses docentes, em que os discursos políticos sobre inclusão afirmam a necessidade de dois tipos de professores o do ensino regular e o do atendimento educacional especializado (BRASIL, 2015). Além disso, são valorizadas as “técnicas de educação à distância” e “outras técnicas autodidáticas” (BRASIL, op cit)). Os professores

devem desenvolver um perfil de “protagonistas”, uma personalidade “proativa”, caracterizados como aqueles que atendem às necessidades básicas de aprendizagem de todos os alunos, que percebam seus interesses, que busquem parcerias com as famílias e os voluntários da comunidade, que desenvolvam atividades de gestão na escola (GARCIA, 2017).

Nesse processo histórico foram constatadas mudanças estruturais de caráter organizacional e conceitual na educação especial. Em relação as mudanças estruturais destacam-se as que se referem às formas de organização dos “serviços” de educação especial. Nela, percebe-se, a partir da década de 2000, a ênfase sobre o atendimento educacional especializado, através das salas de recursos multifuncionais e a inclusão dos alunos com deficiência, nas classes regulares, também há uma diminuição de barreiras para a inclusão da pessoa com deficiência, mediante a utilização de recursos de acessibilidade e de tecnologias, tanto no processo de ensino e aprendizagem quanto na participação social (MIRANDA, 2017).

A dualidade de atendimento classe regular – sala de recurso multifuncional requer uma “articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado” pois depende da gestão das redes de ensino e das condições de realização do trabalho docente, para que ocorra a inclusão do aluno, aspecto esse que pode ser questionado.

Entre as mudanças conceituais destacamos, em primeiro lugar, a abordagem destinada à perspectiva inclusiva, a concepção de pessoa com deficiência e aos profissionais que devem atuar na educação inclusiva. No transcorrer dos documentos analisados nesta pesquisa os seguintes profissionais são associados com o atendimento educacional dos alunos público-alvo da Educação Especial: professores de AEE; professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; profissional para atuar em atividades de apoio; profissional tradutor e intérprete de Libras e guia-intérprete.

Em sentido oposto às conquistas para a educação especial numa perspectiva inclusiva, em 2020, o Presidente da República assina o Decreto n. 10.502, que possibilita a segregação de pessoas com deficiência, sob a velha justificativa da inclusão de “pessoas especiais” em “ambientes especializados. Decreto esse que está suspenso pelo Supremo Tribunal Federal-STF.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos documentos analisados que orientam o funcionamento da Educação Especial revelou a perpetuação de tradicionais contradições dos discursos associados com essa modalidade de ensino. A atual estrutura organizacional e conceitual da Educação Especial, apesar de apresentar aparentes avanços em relação às estruturas que a precederam, perpetua características e/ou contradições bastante semelhantes às identificadas anteriormente.

O processo histórico vivenciado pelas pessoas com deficiência para serem incluídas na sociedade e conquistar os direitos contemplados pela legislação tornam-se, não raras vezes, ineficazes, face à impossibilidade de efetivação da inclusão. Por outro lado, apesar das dificuldades práticas, a legislação vem trazendo resultados diretos para a garantia da promoção da dignidade das pessoas com deficiência no Brasil.

Assegurar a inclusão das pessoas com deficiência vai além da oferta de bens e serviços, exige também a eliminação de barreiras e a garantia de um ambiente social acessível às pessoas com superação dos impedimentos físicos, intelectuais e sensoriais, através de uma cultura de inclusão e de uma sociedade mais justa e democrática, que respeite as diferenças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL (1994). Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO

BRASIL (2008) Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva Brasília Disponível em: [»http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf). Acesso em: 21 fev. 2014

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil. (2009) Decreto nº 6949. Promulga a Convenção Internacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm

BRASIL (2015) Lei nº 13.146. Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (estatuto da pessoa com deficiência). Brasília, 2015. 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: 16 jan. 2017.

BRASIL (2020). Decreto 10.502. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>

GARCIA, R. M. C. (2017). Disputas conservadoras na política de Educação Especial na perspectiva inclusiva. In R. M. C. Garcia (Org.). Políticas de educação especial no Brasil no início do século XXI. Florianópolis: UFSC/Núcleo de Publicações do CED - NUP.

MIRANDA, T. G. e BORDAS, M. A. G. (2017) A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência e a Garantia dos Direitos Humanos. Anais do VII Colóquio Latinoamericano Y Caribeño de Educacion en Derechos Humanos. Montevideo, Uruguai.

ROCHA, L.R; MENDES, E. G e LACERDA, C. B. F de (2021). Políticas de Educação Especial em disputa: uma análise do Decreto Nº 10.502/2020. Ponta Grossa: Práxis Educativa, v. 16, p. 1-18, Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>

Jogos digitais pedagógicos e deficiência intelectual: Práticas de ensino no modelo remoto

Bárbara Till de Moraes, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Brasil
Sabrina Fernandes de Castro, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Brasil

RESUMO

Este trabalho constituiu-se a partir das experiências vividas no Programa de Residência Pedagógica RP/UFSM, no período de outubro de 2020 a outubro de 2021, sob contexto da pandemia de Covid-19 e ensino remoto. Envolveu o apoio e intervenções pedagógicas com um aluno com Deficiência Intelectual (DI) incluído em um colégio da rede estadual de ensino do município de Santa Maria/Rio Grande do Sul/Brasil. O objetivo do trabalho foi descrever a experiência com a confecção e utilização de jogos digitais pedagógicos como ferramentas para a mediação de saberes na aprendizagem de alunos com DI. O texto configura-se dentro da abordagem qualitativa, no modelo de relato de experiência, acompanha os processos metodológicos relativos à Residência Pedagógica desde os encontros de estudo teóricos e exploração de caso do aluno à sua avaliação por meio da Escala de Intensidade de Apoio versão criança (AAIDD, 2016) e subsequente organização do trabalho interventivo, utilizando jogos digitais pedagógicos como ferramentas para construção e desenvolvimento de vivências e saberes com o aluno, tendo como elementos norteadores às necessidades de apoios em dois domínios identificados nos resultados da Escala. Neste panorama foi realizada uma análise subjetiva sobre as possibilidades e desafios de ser professor de educação especial no contexto do ensino remoto, destacando as potencialidades dos jogos digitais pedagógicos nos processos de desenvolvimento de habilidades como leitura, escrita e matemática de um sujeito com Deficiência Intelectual.

Palavras-chave: Educação Especial. Jogos Digitais. Deficiência intelectual. Ensino remoto.

1. INTRODUÇÃO/CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

Nesse relato, a intenção é compartilhar a experiência com o artesanato de jogos digitais e como essa prática foi importante na superação das dificuldades escolares causadas pelo distanciamento social vivenciado com a pandemia do Covid-19. Em suma, o objetivo geral é descrever a experiência com a utilização e confecção de jogos digitais pedagógicos como

ferramentas para a mediação de saberes na aprendizagem de alunos com Deficiência Intelectual (DI).

No Brasil, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) estipula que o alunado da Educação Especial é composto por alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008). Assim, os alunos com DI fazem parte do público apoiado pela Educação Especial.

O ensino remoto é um modelo de ensino que emergiu e foi implantado no Brasil frente às demandas específicas que estamos vivendo globalmente devido à pandemia de COVID-19. As primeiras adaptações legislativas pensadas para essas demandas foram expressas em agosto de 2020, através da Lei n.º 14.040/2020, que assegurou a continuidade das ações educacionais de maneira não presencial para todos os níveis de ensino no país.

2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

A narrativa construída neste trabalho é um relato de experiência, que corresponde a uma abordagem qualitativa.

Experiências vividas por meio das práticas e propostas que ocorreram remotamente no contexto do Programa RP da Educação Especial/UFSM, que iniciaram em outubro/2020 e finalizaram em outubro/2021. Trata do desenvolvimento de atividades pedagógicas com um adolescente, 14 anos, com DI incluído no 7º ano do Ensino Fundamental em uma escola estadual, Rio Grande do Sul, no sul do Brasil.

A proposta da desenvolvida para esse aluno foi o trabalho com jogos digitais pedagógicos, no intuito de desenvolver as habilidades de leitura, escrita e matemática, partindo da avaliação inicial de suas necessidades com a Escala de Intensidade de Apoio versão Criança (SIS-C). A SIS-C é um instrumento de avaliação que foi desenvolvido por pesquisadores da *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD), liderada por Thompson (2016), esta em processo de validação no Brasil através do *projeto Adaptação e Validação da Escala de Intensidade de Apoio para crianças e adolescentes (SIS-C) com deficiência intelectual no Brasil*, coordenado pelas professoras Dr.a Iasmin Zanchi Boueri (UFPR) e Sabrina Fernandes de Castro (UFSM). O projeto é realizado com apoio da Federação Nacional das APAE e com permissão para pesquisa da AAIDD.

Este trabalho de intervenção foi dividido em três momentos, sendo o primeiro de estudos teóricos sobre a temática, a metodologia da SIS-C e, também, o estudo do caso do aluno. O

segundo momento de pesquisa, planejamento e organização de propostas pautadas nas necessidades específicas do aluno frente ao ensino remoto e no terceiro momento passaram a acontecer os encontros remotos síncronos para as práticas educacionais interventivas com jogos digitais.

3. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O estudante iniciou no projeto com necessidade de apoio extra no domínio *Aprendizagem Escolar*, constatado através da SIS-C, principalmente no que diz respeito aos conteúdos de leitura, escrita e matemática. A mãe do aluno expressava que via grande dificuldade do jovem acompanhar os conteúdos escolares, visto que ele não era alfabetizado, o que gerava muita frustração em suas experiências escolares.

Quanto à leitura e escrita, inicialmente conforme relato da sua professora, o aluno encontrava-se na fase Alfabética (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999) de compreensão da escrita, com maior dificuldade na leitura de sílabas complexas. Ao longo da interação com os jogos digitais, gradativamente demonstrou avanços na realização das atividades de leitura e escrita propostas. Ao final da proposta, já era capaz de ler com mais autonomia frases e pequenos textos, apesar de frequentemente necessitar de pistas verbais para conduzir sua leitura. Também, desenvolveu a habilidade de ler palavras com sílabas complexas com menos apoio e maior fluidez, assim como pôde realizar boa interpretação textual durante a leitura de textos que apareceram nos jogos e nas atividades de registro.

Em relação à matemática, outra habilidade relacionada ao domínio de *Aprendizagem escolar*, no início das propostas, o aluno necessitava de apoio de material concreto para realizar operações matemáticas simples de soma e de subtração, e o seu domínio completo da ordem numeral era de 1 a 10. No final da proposta, constatou-se que o aluno ainda necessitava de apoio de material concreto para realizar a contagem e assimilação das operações matemáticas simples, porém já era capaz de realizar a contagem e associação entre numerais e quantidades em dezenas até o número 30 com apoio, apresentando uma melhora significativa em seu nível de abstração e raciocínio lógico.

Acerca do domínio da *Autoadvocacia*, no início da proposta, o aluno era um jovem introspectivo, pouco comunicativo, que parecia depender da aprovação e do envolvimento da mãe para expressar suas opiniões e desejos. Com o tempo, conforme a relação de confiança foi estabelecida, foi desenvolvendo sua capacidade de expressar ideias, bem como sua autonomia na realização de atividades pedagógicas.

No encerramento das atividades relativas aos jogos, o aluno demonstrava autonomia para manejá-los e utilizá-los, sem necessitar de qualquer tipo de apoio. Durante os encontros, expressou oralmente, e com convicção, suas impressões sobre as atividades, indicando suas opiniões sobre os jogos. Ainda que às vezes necessitasse de pistas verbais da mãe para expressar suas ideias, foi capaz de formular opiniões de modo claro e bem construído. Além disso, mostrou-se autônomo no registro das atividades, assim como na sua comunicação com o grupo de ação, utilizando fotos, vídeos e áudios produzidos e enviados por ele, para realizar as propostas de atividades de *Autoadvocacia* pensadas para além dos encontros síncronos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para os educadores, a pandemia acarretou a necessidade de incluir em seus repertórios pedagógicos elementos tecnológicos e digitais, já que o acesso aos estudantes ficou a cargo de práticas que envolvem plataformas virtuais. Mas não apenas o contato com os alunos foi modificado, mas também a maneira de ensinar e de aprender, tornando a tecnologia não só uma opção, mas uma necessidade.

González (2002) ressalta que os recursos tecnológicos mediam conhecimentos curriculares e devem ser entendidos como parte integral das propostas pedagógicas relacionadas aos conteúdos previstos no programa de ensino, a fim de que os alunos alcancem os objetivos programáticos estabelecidos. Além disso, comenta que é necessário pensar na tecnologia como uma forma legítima de interação e facilitadora de aprendizagens que recursos tradicionais podem não alcançar.

Nesta perspectiva, os Jogos Digitais utilizados de maneira pedagógica surgiram para suprir as demandas educacionais criadas com a falta da presencialidade.

Constatou-se que os jogos digitais são dispositivos potentes e muito atrativos, também, para os alunos apoiados pela Educação Especial e, quando bem utilizados, têm o potencial de estimular com eficácia as habilidades cognitivas e psicomotoras.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Brasil. Lei n.º 14.040 de 18 de agosto de 2020. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 de agosto de 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L14040.htm. Acesso em: 28 out. 2020.

Brasil. Ministério da Educação. Políticas Nacionais de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, 2008.

Ferreiro, E.; Teberosky, A. A psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artmed, 1999.

González, J. A. T. Educação e diversidade: bases didáticas e organizativas. Porto Alegre: Artmed, 2002.

Thompson, J. R.; Wehmeyer, M. L.; Hughes, C.; Shogren, K. A.; Seo, H.; Little, T. D.; Schalock, R. L. Supports Intensity Scale – Children’s Version. Washington, DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, 2016.

Èkò Ati Íṣẹ̀ Ọ̀rọ̀ Sìsọ̀ - Educação e oralidade: O dito e o não dito no educar sobre as pessoas com deficiência no candomblé.

Rafael Santos Mota, Universidade Federal da Bahia - UFBA, Brasil

Admilson Santos, Universidade Federal da Bahia - UFBA, Brasil

Miguel Angel Garcia, Universidade Federal da Bahia - UFBA, Brasil

RESUMO

Este estudo intitulado “ÈKỌ ATÍ ÍṢẸ Ọ̀RỌ̀ SÌSỌ̀- EDUCAÇÃO E ORALIDADE: O dito e o não dito no educar sobre pessoas com deficiência no candomblé” teve como propósito investigar quais as potências enunciativas acerca da deficiência apresentada pelos membros da família do Ilê Axé Torrundê Ajagun e Ilê Axé Torrùn Gunan, a partir da apresentação de ítàn no que se refere à situação da deficiência. Para atingir este objetivo foi utilizada como metodologia a Oralidade, na qual entrevistou-se sete (7) membros sendo cinco no Ilê Axé Torrundê Ajagun e dois (2) no Ilê Axé Torrùn Gunan; os critérios de escolha dos entrevistados foram de se ter obrigação de sete (7) anos cumprida além de ter, no mínimo quinze (15) anos de idade. Foram entrevistados dois (2) Babalòriṣá, dois (2) Ègbón, dois (2) Ògán e uma (1) Èkejì. A partir dos enunciados coletados nas entrevistas foi percebida uma presença marcante do modelo médico da deficiência na conceituação da deficiência, e de forma mais sutil o modelo social. Os entrevistados foram unânimes em ratificar que a deficiência não é um fator que gera a exclusão, pois o candomblé sempre acolheu as minorias sociais e, por fim, confirmamos que o ítàn é utilizado como objeto para compartilhar o conhecimento, no entanto a difusão do processo educacional sobre deficiência ainda é escassa pela pouca presença deste público na religião.

Palavras-chave: 1. Candomblé. 2. Contos africanos. 3. Educação. 4. Oralidade. 5. Pessoas com deficiência.

1. INTRODUÇÃO

Em julho de 2005 conheci segunda família, os membros do Ilê Axé Torrùn Gunan¹⁹, liderada pelo sacerdote ou *babalòriṣá*²⁰ de *dijina*²¹ *Ọ̀jagunan*, que naquele tempo estava

¹⁹ Terreiro Nagô Vodun, localizado na Rua Morada da Lagoa, Conjunto Residencial Morada da Lagoa, S/N, Jardim Valéria, Salvador-Ba.

recém iniciado na religião, com ele fui estimulado a aprender sobre a culto africano-brasileiro de nome *candomblé*, em outubro de 2013 passei pelo processo iniciação religiosa, sendo confirmado como *Ògán*²², na condição de *famo*²³ do primeiro barco²⁴ do Ilê Axé Torrun Gunan.

A justificativa ocorre através da necessidade de desconstruir uma imagem negativada que causa a exclusão ou não participação de pessoas com deficiência nas religiões africano-brasileiras, pois pouco é ensinado sobre as possibilidades de participação, visto que com o processo de colonização e catequização as igrejas passaram a ser o local de “benfeitorias”²⁵ preferencial destinadas a este público, e neste sentido se encontram produções acerca da inclusão de pessoas com deficiência em espaços religiosos judaico cristãos a exemplo do estudo de Strelhow (2015 e 2018). Corroborando dessa maneira direta ou indireta para a demonização das religiões africano-brasileiras por muitos anos o que, por consequência, acabou por afastar vários adeptos e simpatizantes destas.

2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

No religião, Luz (2017) explana que cada *òrìṣà* é apresentado por vários *ítàn* que expõem suas qualidades, forças e suas fraquezas ou ausências, e estas situações são complementadas por outras qualidades e poderes de outros *òrìṣà*, dentro do sistema cosmogônico²⁶. O autor afirma que *ítàn* estão relacionados aos *nagôs*²⁷, representam uma das principais fontes de conhecimento, sendo uma das mais importantes referências no contexto da oralidade religiosa.

²⁰ Apresentado na forma escrita do português como Babalorixá, é conhecido como pai de santo.

²¹ Nome africano dado aos iniciados no *candomblé*.

²² Em português escrevemos *ogan*, que é a pessoa de sexo masculino iniciado que não recebe o *Orisá* ou demais entidades, popularmente é visto como uma espécie de zelador que toca, canta e auxilia as *Èkeji* quando os *Ìyàwó* (iniciados novos) e *Ègbón* (iniciados que já tem 7 anos ou mais de obrigação) que estão em transe.

²³ Terceiro na ordem de nascimento religioso, antes do *famo* estão a (o) *dofona* (o) e a (o) *dofonitinha* (o), primeiro e segundo respectivamente.

²⁴ Denominação dada a pessoa ou grupo iniciado, neste caso meu barco foi o primeiro iniciado pelo *babalòrìṣá* Ojagunan no Ilê Axé Torrun Guna, com o total de 4 pessoas.

²⁵ As Igrejas por muitos séculos foram utilizadas com parceiras do Estado para realizar faxinas sociais, nas quais eram incumbidas manter as pessoas com deficiência excluídas da sociedade, na tentativa de manter um padrão físico, sensorial e intelectual que denominavam como normais, e com o argumento de que estavam protegendo-as das maldades da sociedade, em alguns casos até os dias atuais podemos constatar Pastorais exclusivamente direcionadas a este público, só que com objetivos contrários aos dos séculos passados.

²⁶ Teoria sobre a origem do universo geralmente fundada em lendas ou em mitos e ligada a uma metafísica. Como não houve testemunhas, as teorias da formação do mundo assentam-se na *fé* (cosmogonias religiosas) ou no *cálculo* (cosmogonias astronômicas). (Dicionário de Filosofia) - <https://sites.google.com/view/sbgdicionariodefisofia/cosmo-cosmologia-cosmogonia-cosmovis%C3%A3o>.

²⁷ Terminologia direcionada a um dos maiores grupos étnicos que dominavam a língua *yorùbá*, radicados na região da República do Benin antigo Daomé, República do Togo e da região sudoeste da Nigéria.

Para proteger a identidade dos colaboradores desta produção, quanto as respostas concedidas durante as entrevistas, optei por utilizar instrumentos que utilizamos nos terreiros de candomblé, e que, como diz meu *babalòriṣá Ojagunan*, por sua vez, servem para rasgar o véu entre o Aiyé e o Òrun, convidando os Òriṣà a estar entre nós. Destarte, os entrevistados foram renomeados por *Hún*²⁸, *Húnpi*²⁹, *Lẹ*³⁰, *Gan*³¹, *Agogo*, *Adjá*³², *Ṣẹrẹ*³³

A pesquisa em questão entrevistou pessoas do candomblé, em específicos as *Ìyáloriṣás*³⁴, os *Babalòriṣá*, os *Ègbón*³⁵ (mais velhos), o critério utilizado, para a de seleção destes representantes, baseou-se por estes serem os adeptos do candomblé que cumpriram seus processos como *iyàwó*³⁶, *ògán* e *ẹkejìs*³⁷ (processo de feitura ou iniciação), já tendo realizado seu *odún ejé*³⁸, e que tenham no mínimo quinze anos de caminhada religiosa.

3. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Sobre os resultados, pudemos constatar que o *Ìtàn* é muito utilizado para o compartilhar de conhecimentos referentes ao candomblé das famílias Ilê Axé Torrundê Ajagun e Ilê Axé Torrun Gunan, porém não se torna o único caminho e garante os ensinamentos religiosos da família, pois a vivência religiosa, na prática, é muito mais valorosa e prestigiada.

Os *ítàn* nos trazem a deficiência como quebra de paradigma, o que naquela sociedade poderia ser algo ruim, né... algo capaz até de se descartar aquela pessoa

²⁸ Run. Possivelmente dos vocábulos Iorubás: ohùn - voz; ou hùn - rugido. É o atabaque maior e de som mais grave, que realiza as variações e solos. É o Run que invoca os Orixás. Nos candomblés JejeNagô é percutido com uma pequena vareta de madeira (quase sempre feita do tronco da goiabeira) chamada aguidavi e uma das mãos do Alabê (Ogã mais velho, chefe da orquestra). Nos candomblés Congo-Angola é tocado com as mãos (SANTOS, p. 2, 2015).

²⁹ Rumpí. Do Iorubá: ohún - rugido e pi- imediato. Tambor de afinação e tamanho médios, menor que o Run. Seu toque serve de base para as variações e solos do atabaque maior. É percutido com dois aguidavis nas nações Jeje-Nagô e com as mãos na nação Congo-Angola (SANTOS, p. 2, 2015).

³⁰ Lé. Do vocábulo Ewe: lee – pequeno. Menor atabaque da orquestra e de afinação mais aguda. Complementa o Rumpi na manutenção da base para os solos do Run, sendo percutido por aguidavis nas casas Jeje-Nagô, ou pelas mãos dos Kambandos nas casas Congo-Angola (SANTOS, p. 2, 2015).

³¹ Agogô ou Gã. Do Iorubá: agogô – sino e do Ewe: gã. Instrumento de origem Iorubá composto por uma (Gã) ou duas campânulas de ferro de tamanhos diferentes unidas por uma haste também de ferro (Agogô). O Agogô, assim como o Gã, pontua os acentos realizados pelos atabaques, indicando a linha rítmica primordial do toque executado (SANTOS, p. 2, 2015).

³² O adjá, apetrecho, conhecido também como adjarí ou adjarím. Trata-se de “um instrumento de metal, formado de uma, duas ou três sinetas, com badalos” (KILEUY, OXAGUIÁ, 2014, p. 196)

³³ Em português chamamos de Xerém, um instrumento circular de metal que ressoa o som de um chocalho, utilizado nos cultos a Xangô.

³⁴ Mãe de santo, responsável pela iniciação de adeptos na religião.

³⁵ Nomenclatura utilizada para se referir a pessoas iniciadas como *iyàwó* que já cumpriram sua obrigação de sete anos.

³⁶ Pessoa que passou processo de iniciação/feitura e que entra em transe a receber o *Òriṣà* ou demais entidades.

³⁷ Pessoa do sexo feminino, principal responsável por cuidar dos *iawôs* e *ègbón* quando estes estão em transe com *Òriṣà* ou demais entidades

³⁸ Obrigação de sete anos realizada para se consagrar um *ègbón*, ou seja, quando se alcança o reconhecimento de pessoa, a qual se espera ter alto grau de responsabilidade e sabedoria.

pela sua deficiência, eles nos mostram que se tornam grandes pessoas, grandes potências dentro daquela sociedade, a partir da sua deficiência. Porque o primeiro olhar que se tem para a pessoa que não tem uma perna, para outras que não tem um braço é que não vão conseguir viver plenamente a sua sociedade, a sua vida social, a sua cidadania. (*Gan*)

Quanto à conceituação e concepções acerca das pessoas que têm deficiência, foram verificadas a forte influência, ainda presente do modelo médico, na qual obtivemos conceitos biologicistas e que reduzem a pessoa a sua condição de deficiência. Entretanto, podemos verificar olhares e falas mais sensíveis, que percebem a importância do outro pela sua essência, valorizando o ser humano e respeitando a diferença. “... o òrìṣà não vê a matéria (corpo) com cor, com deficiência, com falta... ele vê a pessoa como essência da natureza. ” (*Şere*)

Sobre a participação das pessoas com deficiência, as falas foram hegemônicas em afirmar que todos têm o direito de participar livremente, pois o candomblé é uma religião que não irá excluir qualquer pessoa, independentemente da sua condição física, sensorial, intelectual, de gênero, raça/etnia, entre outros, pois o Òrìṣà não se limita a estas características ou rotulações que estigmatizam o ser humano na tentativa de limitar suas ações e que podem ou não determinar o lugar de cada um na sociedade.

[...] errôneo pensar que quem é de candomblé não pode ser deficiente, quem é de candomblé supera, quem é de candomblé não desiste, quem é de candomblé resiste e persiste, da mesma forma que todas as pessoas que traz qualquer tipo de deficiência. (*Adjá*)

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar estas considerações, quero aqui dizer que não devemos ter a prepotência de que toda conclusão é única ou assertiva ao ponto de desconsiderar novos olhares sobre os dados aqui esboçados. Ao trabalhar com a oralidade, nos remetemos a um olhar mais sensível e afetuoso sobre cada palavra lançada.

Portanto, o desafio continua exposto, pois a complexidade religiosa contida no candomblé nos conduz a uma infinita possibilidade de novas argumentações e objetos a serem analisados, a Oralidade, para mim, continua por ser o caminho mais eficiente para a condução das produções que tratam os elementos religiosos do candomblé, pois ela antecede todos os processos de escritas da humanidade.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência**. Revista do Ministério Público do Trabalho, Ano XI, no. 21, março, 2001,

pp. 160-173.

BÂ, Hampâté. **As características da cultura tradicional africana, suas múltiplas facetas, aoralidade, mitologia, religiosidade e formas de expressão** - In Introdução à Cultura Africana. Lisboa:Edições 70, 1977.

_____ **A tradição Viva**, Ki-Zerbo, Joseph (editor). **História Geral da África**. Vol I. 2 ed. rev. Brasília; UNESCO, 2010.

BENISTE, J. **As águas de Oxalá**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____ José. **Mitos Yorubás: o outro lado do conhecimento** / José Beniste; ilustrações do próprio autor. 8ª ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2016.

BRASIL. **Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais. Orientações gerais e marcos legais**. Brasília: 2004. 353 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet/192-secretarias-112877938/seesp-esducacao-especial-2091755988/12650-direito-a-educacao-subsidios-para-a-gestao-dos-sistemas-educacionais>. Acessado em 08 dez. 2019.

ELIAS, N.; SCOTSON, J. L. **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma comunidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2000. Revista entreideias: educação, cultura e sociedade. N.2 (jul/dez. 2012)- Salvador: Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2012- v.: il.

HALL, Michel M. **O direito à memória: Patrimônio histórico e cidadania**. In: São Paulo (cidade). Secretaria Municipal de Cultura. Departamento de Patrimônio Histórico. São Paulo. DPH, 1992. Disponível em: http://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/necio_turra/PPGG%20-%20PESQUISA%20QUALI%20PARA%20GEOGRAFIA/Hist%F3ria%20Oral_Os%20Riscos%20Da%20Inoc%EAncia.pdf. (acessado em 21 de fevereiro de 2019).

KI-ZERBO, Joseph. **Historia Geral da África, I: Metodologia e pré-história da África** / editado por Joseph Ki-Zerbo. – 2 ed. rev. – Brasília: UNESCO 2010.

LARAIA, Maria Ivone Fortunato. **A pessoa com deficiência e o direito ao trabalho**. Dissertação de Mestrado em Direito pela Pontifca Universidade Católica de

São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2009. Disponível em: <https://tede.pucsp.br/bitstream/handle/.../1/Maria%20Ivone%20Fortunato%20Laraia.pdf>

[%20Ivone%20Fortunato%20Laraia.pdf](#)

LUZ, Narcimária Correia do Patrocínio; LUZ, Marco Aurélio. **Pensamento Insurgente, direito à alteridade, educação e comunicação**. – Salvador-BA: EDUFBA, 2018.

LUZ, Marco Aurélio. **Agadá: dinâmica da civilização africano-brasileira**. 4ª ed. –Salvador: EDUFBA, 2017.

SASSAKI. Romeu Kazumi, **Como chamar as pessoas que têm deficiência?** Vida Independente: história, movimento, liderança, conceito, filosofia e fundamentos. São Paulo: RNR, 2003, p. 12-16. Disponível em: https://moodle.unesp.br/ava/pluginfile.php/110150/mod_folder/content/0/Como_chamar_as_pessoas_que_tem_deficiencia.pdf%3Fforcedownload%3D1+%&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br (acessado em 17 de julho de 2018).

SODRÉ, Muniz. **Diversidade e diferença**. Revista Científica de Información y Comunicación Número 3, (2006), Sevilla.

STRELHOW, Thyeles Moratti Precilio Borcarte. **A DEFICIÊNCIA E SUAS CONCEPÇÕES NO CRISTIANISMO: PERCEPÇÕES E INFLUÊNCIAS NO ENSINO RELIGIOSO**, III Congresso Nacional de Educação, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri- UFVJM, Diamantina Minas Gerais, 2015, Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA7_ID11679_15082016180817.pdf, (acessado em 05 de março de 2020).

. As influências conceituais do cristianismo sobre a deficiência: o papel do Ensino Religioso na construção de sujeitos de direitos, Universidade Federal de Santa Maria Revista Educação Especial | v. 31 | n. 61 | p. 275-284 | abr./jun. Santa Maria –RS. 2018, Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>, (acessado em 05 de março de 2020).

O uso dos dispositivos geradores de fala para crianças com autismo

Fabiana Ferreira do Nascimento, Programa de Pós-Graduação em Educação –

PROPED/UERJ, Rio de Janeiro, Brasil

Mara Monteiro da Cruz, Programa de Pós-Graduação em Ensino em Educação Básica –

PPGEB CAp/UERJ, Rio de Janeiro, Brasil

Catia Crivelenti de Figueiredo Walter, Programa de Pós-Graduação em Educação –

PROPED/UERJ, Rio de Janeiro, Brasil

RESUMO

A comunicação é um importante instrumento para nos socializarmos, demonstrarmos interesses e sentimentos e para nos expressarmos de maneira geral com nossos interlocutores. Sendo assim, o nosso problema de pesquisa busca responder a seguinte questão: o uso do dispositivo gerador de fala (DGF) pode contribuir para o desenvolvimento da comunicação e aprendizagem de crianças com autismo? É uma pesquisa em andamento, e a proposta deste trabalho é apresentarmos os resultados da fase 1 e resultados parciais da fase 2 da investigação. A fase 1 consistiu num estudo de cunho exploratório acerca dos aplicativos disponíveis de maneira gratuita para *iPad*®. O resultado apontou que o aplicativo *LetMeTalk: Aplicação Grátis CAA*, poderia ser o mais adequado para esta investigação. Na fase 2 a metodologia utilizada tem sido a pesquisa experimental intra-sujeitos com delineamento AB (linha de base e intervenção). Nessa fase estamos acompanhando dois participantes: um no seu ambiente terapêutico e o outro no ambiente escolar que frequenta. Consideramos que aplicativos com DGF podem atender as características e individualidades de cada pessoa, sendo assim, pode oferecer suporte para a estruturação de atividades no ambiente escolar ou nos ambientes sociais que frequenta.

Palavras-chave: Comunicação alternativa e ampliada; Autismo; Aprendizagem; Tecnologia; Inclusão

1. INTRODUÇÃO/CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

No Manual Diagnóstico e Estatístico (DSM)-V o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) se caracteriza como um conjunto de alterações no desenvolvimento da criança. Seu

aparecimento geralmente ocorre entre os 12 e 24 meses e pode se manifestar em diferentes níveis de gravidade: leve, moderado e severo (APA, 2013; Cruz; Nascimento, 2018).

No Brasil, não temos dados de prevalência, mas segundo Gomes, Lima, Bueno, Araújo e Souza (2015) estimava-se que, em 2010, haveria cerca de 500 mil pessoas com esse diagnóstico.

Crianças com esse diagnóstico podem apresentar dificuldades na linguagem oral (ausência de fala, vocabulário restrito, ecolalia). No ambiente escolar Walter (2017) ressalta que esse quadro pode comprometer o seu aproveitamento.

Os recursos de tecnologia assistiva voltados para substituir ou complementar a linguagem de pessoas que apresentem algum tipo de prejuízo ou dificuldade de comunicação é denominado Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) que consiste numa série de sistemas cujo objetivo é auxiliar a comunicação de pessoas que não têm a fala oralizada desenvolvida, proporcionando assim oportunidades de comunicação e interação social.

Um recurso que vem ganhando destaque é o dispositivo gerador de fala (DGF) que é uma ferramenta utilizada por recursos de alta tecnologia. Sua principal função é associar palavras a imagens, produzindo fala digitalizada ou sintetizada. (ABDALLA; COSTA, 2018; FONSECA; SCHIRMER, 2021).

Nesse sentido, essa investigação tem como objetivo principal verificar os efeitos do uso do DGF no desempenho sociocomunicativo e interativo, durante atividades lúdicas, em crianças com TEA com necessidade complexa de comunicação.

2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

A pesquisa trata de um trabalho de doutorado em andamento com aprovação pelo Comitê de Ética e Pesquisa da UERJ através do parecer consubstanciado número 5.139.299 e a apresentação do presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Além disso, a pesquisa conta com o financiamento da Fundação Carlos Chaga Filho de Amparo a Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ) através do Processo 201.530/2021.

Na fase 1 da pesquisa propomos uma investigação de cunho exploratório acerca dos aplicativos disponíveis para *iPhone*® e *iPad*® e que pudessem ser utilizados na nossa investigação (fase 2).

Para serem analisados os aplicativos deveriam preencher os seguintes critérios de inclusão:

1. Promover a CAA;
2. Utilizar símbolos, imagens ou pictogramas;
3. Conter um dispositivo gerador de fala;
4. Oferecer o idioma português.
5. Disponibilizar uma versão gratuita.

Na fase 2 estamos utilizando os delineamentos da pesquisa experimental intra-sujeito AB (linha de base e intervenção). Aqui a proposta é controlar repetidamente (os eventos) e mensurar o desempenho do participante que será submetido à intervenção proposta (NUNES; WALTER, 2014)

Os critérios de inclusão dos participantes serão:

- Ter entre 5 e 10 anos de idade;
- Estar matriculado na rede de ensino;
- Possuir diagnóstico de transtorno do espectro autista;
- Apresentar necessidade complexa de comunicação.

A seleção se dará através de amostragem por acessibilidade. As sessões da pesquisa serão realizadas no ambiente terapêutico, escolar ou familiar.

Para a coleta de dados optamos por utilizar uma entrevista semiestruturada e diário de campo. Além disso, todas as sessões de linha de base e intervenção foram gravadas.

Como instrumentos de avaliação utilizamos a escala CARS (PEREIRA, 2007); e a Matriz de Comunicação (ROWLAND, 1990).

3. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

No Brasil a Lei 13.146 estabelece em seu 3º. artigo que a pessoa com deficiência tenha promoção de acessibilidade de maneira que consiga alcançar, com segurança e autonomia, informação e comunicação, inclusive através de sistemas e tecnologias.

Um recurso de alta tecnologia que vem se tornando popular e o seu uso vem sendo direcionado também para auxiliar pessoas que apresentem necessidade complexa de comunicação é o DGF.

Para alguns autores as vantagens do DGF é a produção de saída de fala, o que faz com que as mensagens possam ser melhor compreendidas mesmo que o interlocutor não tenha nenhum treinamento no seu uso, além disso destaca-se a promoção de uma maior socialização

nos ambientes naturais e de convívio dos seus usuários (WADDINGTON, MEER, CARNETT, SIGAFOOS; 2016; YONG, DUTT, CHEN, YEONG; 2021).

Assim, na fase 1 da pesquisa encontramos o *LetMe Talk: Aplicação Grátis de CAA* cujo objetivo é oferecer um recurso para a CAA com suporte de voz. para pessoas com dificuldades de linguagem e comunicação. O aplicativo possui voz sintetizada para sete idiomas entre eles o Português/Brasil. Sua base de dados contém mais de 9000 imagens do ARASAAC sendo possível, ainda, customizá-lo.

Na fase 2 os participantes da pesquisa – Naoki e Temple (quadro 1) foram selecionados através de amostragem por acessibilidade (também conhecida como por conveniência). Gil (2016) destaca que esse tipo de amostragem não necessita de qualquer rigor estatístico e o pesquisador pode acessar qualquer pessoa que tenha acesso desde que esses estejam alinhados aos critérios de inclusão propostos.

Naoki vem sendo atendido na sua escola. Trata-se de um Colégio de Aplicação³⁹ vinculado a uma universidade pública estadual. Atualmente ele cursa o 4º. ano do Ensino Fundamental 1⁴⁰. O atendimento de Temple vem ocorrendo no espaço de atendimento terapêutico multidisciplinar que ela frequenta. Ambos tem 9 anos.

As entrevistas com professores e responsáveis e a coleta de dados foi feita de maneira presencial e virtual, nesse caso, com o apoio do *GoogleMeet*; e através de troca de mensagens pelo *WhatsApp*.

Um dos instrumentos de avaliação utilizado foi a Escala CARS: Naoki obteve 52 pontos e Temple 41,5, ambos caracterizados como autismo grave (acima de 37 pontos); e a Matriz de Comunicação (ROWLAND, 1990).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Promover o acesso a um recurso de alta tecnologia que disponibilize um aplicativo de CAA associado a um DGF vem sendo considerado um instrumento promissor uma vez que há a associação de imagens (fotos, pictogramas, desenhos) a voz permitindo ao seu usuário comunicar através da escolha do vocabulário disponível aquilo que deseja.

Resultados parciais apontam que Temple aumentou a sua frequência em nomear coisas, pedir objetos e solicitações de ações e vem desenvolvendo uma fala mais funcional inclusive

³⁹ São escolas de ensino básico (Educação Infantil, Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio) vinculadas a uma instituição de Ensino Superior servindo de espaço pedagógico para ações de extensão e pesquisa.

⁴⁰ De acordo com o Ministério da Educação (MEC), o *Ensino Fundamental 1 é obrigatório e gratuito podendo ser oferecido também por instituições privadas; e contempla os anos iniciais (1º. ao 5º. Ano), atendendo crianças com idades de 6 a 10 anos.*

elaborando sentenças. Naoki por sua vez consegue direcionar mais o olhar para aquilo que lhe é proposto, compartilha objetos com mais facilidade e já se utiliza de alguns símbolos para expressar aquilo que deseja.

Vale lembrar que a fala não é o único modo de nos comunicarmos, e considerando que uma parcela da população diagnosticada com autismo pode ter dificuldade de utilizar ou compreender a fala de maneira espontânea por toda a sua vida, o DGF surge como uma possibilidade para a promoção da comunicação como direito e de maneira concomitante, para o exercício da cidadania dessas pessoas.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abdalla, P. M., & Costa, R. M. R. (2018). Dynamic Display: Uma ferramenta para Comunicação Aumentativa e Alternativa. *Caderno de Estudos em Sistemas de Informação*, 5 (1), 1-17
<https://seer.uniacademia.edu.br/index.php/cesi/article/view/1454/1033>

Cruz, M. M., & Nascimento, F. F. (2018). Acessibilidade ao currículo através do uso do computador para estudantes com autismo. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, 4 (1), 43-65. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/30041/23554>

Fonseca, J. T R. & Schirmer, C. R. (2021). Tecnologia Assistiva: aplicativos para dispositivos móveis, uma contribuição tecnológica para aprendizagem de crianças autistas. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, 17 (51), 155-175
<http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/7039/47967531>

Gomes, P. T. M., Lima, L. H. L., Bueno, M. K. G., Araújo, L. A., & Souza, N. M. (2014). Autism in Brazil: a systematic review of family challenges and coping strategies. *Jornal de Pediatria*, Rio de Janeiro.
<https://www.scielo.br/j/jped/a/wKsNY3ngvLDcRZ5bxWCn47v/?lang=pt&format=pdf>

Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. *Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)*.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm

Nunes, L. R. d'O. WALTER, C. C. F. (2014). Pesquisa experimental em educação especial. Em L. R. d'O, Nunes (Org.). *Novas trilhas no modo de fazer pesquisa em educação*

especial (pp. 27-52). Editora Abpee.

- Walter, C. C. F. (2017). PECS-Adaptado na sala de Atendimento Educacional Especializado. In L. R. d'O. P., Nunes, & C. R. Schirmer. (Orgs.). *Salas abertas: formação de professores e práticas pedagógicas em comunicação alternativa e ampliada nas salas de recurso multifuncionais [online]*, <http://books.scielo.org/id/xns62/pdf/nunes-9788575114520-18.pdf>
- Waddington, H. , Meer, L. van der., Carnett, A. & , Sigafos, J. (2016). Teaching a Child With ASD to Approach Communication Partners and Use a Speech-Generating Device Across Settings: Clinic, School, and Home. *Canadian Journal of School Psychology*, 00(0), 1-16. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0829573516682812?journalCode=cjsa>
- Yong, Y.HL., Dutt, A. S., Chen, Mo. & Yeong, A. M. (2021). Evaluating acquisition, preference and discrimination in requesting skills between picture Exchange and iPad®-based speech generating device across preschoolers *Child Language Teaching and Therapy*. 00(0), 1-14. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0265659021989391>

Educação especial e políticas de inclusão na rede estadual de ensino do Ceará-Brasil

Francisca Sueli Farias Nunes, Universidade Federal do Ceará, Brasil

Francisca Geny Lustosa, Universidade Federal do Ceará, Brasil

Maria Simone da Silva, Universidade Federal do Ceará, Brasil

RESUMO

A educação das pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação, no Brasil, e mais especificamente no estado do Ceará, tem se constituído em um percurso marcado pelos movimentos de luta por igualdade de acesso e permanência com qualidade no contexto educacional. Assim, este estudo objetiva compreender os impactos e reverberações, no estado do Ceará, da Política de Educação Especial na perspectiva inclusiva, adotada pelo Ministério da Educação como uma prioridade. A pesquisa de abordagem qualitativa, sistematizou e confrontou diversas fontes documentais: i. referências bibliográficas; ii. diplomas jurídico-normativos; iii. Censos escolares (2009-2020). Os resultados dos estudos acadêmicos na área (LUSTOSA, FIGUEIREDO, 2021; MAZZOTTA, 1996; MANTOAN, 2011) evidenciam que para atender as diferenças de todos os estudantes, os sistemas educacionais precisam elaborar orientações/políticas de ações permanentes que substituam concepções de homogeneidade e de uniformidade, ainda, presentes nas práticas educativas ao tempo de privilegiar, nesses contextos, a diversidade e a diferença. Estudos dos diplomas jurídico-normativos Censos escolares (2009-2020) indicaram um aumento nos serviços e apoios à Educação Especial e no número de matrículas dos estudantes dessa modalidade, que passou de 252.687, em 2009, para 1.892.458, em 2021, representando um aumento de 748,9%; além do incremento de políticas de formação e valorização das diferenças, com vias ao atendimento às necessidades educacionais de cada estudante.

Palavras-chave: Inclusão Escolar; Políticas Inclusivas; Educação Especial.

1. INTRODUÇÃO/CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

O Brasil, signatário de grandes Declarações internacionais, como a Declaração de Salamanca (1994), instituiu importantes diplomas-normativos para promover o combate às

atitudes discriminatórias e, assim, construir uma sociedade inclusiva, pautada no princípio da Educação como um direito de todos.

No Ceará⁴¹ a educação das pessoas público da Educação Especial tem acompanhado o cenário nacional, impulsionado pela Política da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEEI; 2008), disponibilizando recursos, materiais e serviços educacionais, dentre os quais destacam-se os de natureza complementar e suplementar ao ensino regular.

Nesse contexto, emerge compreender os impactos e reverberações da Política de Educação Especial na inclusiva, no estado do Ceará-Brasil, no tocante: i. referências bibliográficas (levantamento em literatura da área); ii. diplomas jurídico-normativos; iii. Censos escolares (documentos estatísticos oficiais que demonstram o avanço da implementação da PNEEI, 2009-2020).

2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Trata-se de estudo de abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), com base em diplomas normativos e documentos que subsidiam a política de inclusão escolar, no Brasil, em âmbito nacional e local (Ceará), orientam os sistemas de ensino na organização dos serviços, recursos e materiais disponibilizados à sociedade.

A pesquisa em tela sistematizou dados das seguintes fontes: i. referências bibliográficas (levantamento em literatura da área); ii. diplomas jurídico-normativos; iii. Censos escolares (documentos estatísticos oficiais que demonstram o avanço da implementação da PNEEI, 2009-2020).

3. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

i. referências bibliográficas;

As pesquisas na literatura brasileira na área da Educação Especial (LUSTOSA, FIGUEIREDO, 2021; MAZZOTTA, 1996; MANTOAN, 2011;), apontaram que o percurso educacional das pessoas público dessa modalidade foi marcado por grande efervescência dos movimentos sociais na igualdade por acesso e permanência com qualidade dessas pessoas no contexto educacional.

Para situar historicamente esse percurso no estado do Ceará, apontamos que o inicia-se, em 1942, com a fundação da Sociedade de Assistência aos Cegos, cuja finalidade era

⁴¹Estado da região nordeste do Brasil com 184 municípios e 9.240.580 habitantes, segundo o [Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística](#) (IBGE).

prevenção à cegueira e a educação para pessoas cegas. (LEITÃO, 2014). A preocupação da sociedade cearense com crianças e jovens que apresentavam outras deficiências (mental, física e auditiva) apenas nas décadas de 1950 e 1960, em instituições integracionistas, com vistas a modificação/normalização dessas pessoas.

Atualmente, a Educação Especial, no âmbito local (Ceará), mobiliza esforços para efetivar inclusão: assegura o direito incondicional à matrícula na escola regular e a oferta de serviços complementares e/ou suplementares; buscar atender em práticas pedagógicas favorecedoras de inclusão, ainda, um desafio. Lustosa (2021, p. 27), defente ambientes escolares inclusivas como “[...] mais potencializadores dos processos de humanização do sujeito.”

ii. diplomas jurídico-normativos;

Em termos legais no Brasil, temos a Constituição Federal de 1988 que elegeu como fundamentos da República, a cidadania e a dignidade da pessoa humana, garante expressamente o direito à igualdade e o direito de TODOS à educação. Esse direito deve visar o pleno desenvolvimento da pessoa, ao seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho (art. 205).

Outros documentos como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira⁴² (LDB, nº 9.394/96), igualmente garantem expressamente o direito de TODOS à educação e elegem como um dos princípios para o ensino, “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola”.

Na legislação mais recente, especificamente na área da Educação Especial, temos a Política da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, vigente desde 2008, a Lei nº 12.764, que trata da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e; a Lei nº 13.146, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Essa legislação, dentre outras, subscrita pelo estado do Ceará, fortalece o paradigma da constituição de espaços educacionais orientados para promover respostas às “necessidades educacionais especiais dos alunos”.

iii. Censos escolares (2009-2020).

⁴²A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) mais recente, Lei nº. 9.394 (BRASIL, 1996), conceitua e orienta a abordagem inclusiva para os sistemas regulares de ensino dando ênfase, no capítulo V, especialmente à Educação Especial.

O Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2020) realizado anualmente, constitui o principal instrumento de informações estatísticas do sistema educacional brasileiro, por reunir os indicadores da educação básica e, conseqüentemente, também a realidade da educação especial, em números⁴³.

Importante que, desde 2008, com a Política de Educação Especial, houve um aumento considerável no atendimento e na oferta de vagas nas escolas regulares na Educação Básica para os alunos público da Educação Especial: observa-se um aumento de 748,9% no número de matrículas nessa modalidade de ensino no Brasil, que passou de 252,687 em 2009 para 1.892,458 em 2021.

Para o Ceará, os dados enunciam progressiva semelhança, conforme verifica-se quando se toma por base comparativa os anos de 2016-2020. Nesse período, as matrículas da Educação Especial chegaram a 66.741 em 2020, um aumento de 49,8% em relação a 2016 (44.741). Quando se avalia a diferença de matrículas por etapa de ensino, percebe-se que entre 2016 e 2020, as matrículas dessa modalidade de ensino médio cresceram 192,9%.

Os dados expressos são fundamentais na definição e elaboração das políticas públicas destinadas a essa modalidade de ensino.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas nas referências bibliográficas evidenciaram a necessidade de os sistemas educacionais elaborarem orientações/políticas locais em consonância às nacionais; os diplomas jurídico-normativos são importante arcabouço legal do país, mas, ainda é insuficiente pela falta de mecanismos eficazes que a pressionem para ser praticada. As pesquisas nos Censos escolares (2009-2020) indicaram um aumento nos serviços e apoios à Educação Especial e no número de matrículas dos estudantes dessa modalidade, nas escolas regulares da Educação Básica do Brasil e do Ceará; além do incremento de políticas de formação e valorização das diferenças, com vias ao de atendimento às necessidades educacionais de cada estudante.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto editora.

⁴³Para compor esses indicadores no âmbito da educação especial, o Censo Escolar/MEC/INEP coleta dados referentes ao número geral de matrículas.

Leitão, Vanda Magalhães (2014). Caminhos para a acessibilidade na UFC. In: LEITÃO, Vanda Magalhães; VIANA, Tania Vicente (orgs.). Acessibilidade na UFC: tessituras possíveis. Edições UFC, Fortaleza, 2014. p. 19-38.

Lustosa, F. G., & Figueiredo, R. V. de. (2021). Inclusão, o olhar que ensina! A construção de práticas pedagógicas de atenção às diferenças. Imprensa Universitária/ UFC.

Mazzotta, Marcos J.s.(1996) Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez Editora.

Mantoan, M. T. E. (2011) A Educação Especial no Brasil: da segregação à inclusão escolar. Disponível em <http://www.lite.fae.unicamp.br/cursos/nt/ta1.3.htm>. Acessado em jun. 2013.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. O que é o censo escolar, 2018. Brasília, DF: INEP, 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>>. Acesso em: 29 nov. 201

A trajetória formativa de um estudante com deficiência visual no ensino médio integrado: Refletindo experiências no campo da educação física inclusiva

Mariana Afonso Ost, , Instituto Federal Rio Grande do Sul, Brasil

Gabriel Silveira Pereira, Instituto Federal Rio Grande do Sul, Brasil

Lidiane Barreto Alves Zwick, Instituto Federal Rio Grande do Sul, Brasil

RESUMO

O objetivo deste trabalho é relatar experiências em atividades extracurriculares de Educação Física (EF) por um estudante com deficiência visual, durante sua trajetória no Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS). Justifica-se tecer este relato, tendo em vista que, apesar de haver uma postura positiva dos professores de EF à inclusão como filosofia educacional, estudos mostram que docentes encontram desafios para estabelecer práticas inclusivas, alegam falta de competência e falta de recursos. Logo, o contributo deste poderá mobilizar novas compreensões a respeito de possibilidades pedagógicas formativas. A trajetória em questão é de um estudante, do sexo masculino, que perdeu a visão aos 12 anos, ingressou no IFRS em 2018 e formou-se em 2021. Este relato de consolida-se na perspectiva da professora de EF que, em diálogo com o estudante, buscou reativar memórias produzidas a partir do que foi vivido. A percepção do estudante é de que foi possível vivenciar plenamente as atividades promovidas pela EF na instituição, como também se engajar em experiências que foram para além de uma vivência tradicional. O estudante protagonizou cenas das práticas e projetos da área de EF, constituindo-se, em alguns momentos, como líder. Por fim, as considerações mobilizadas à luz do campo experiencial, colocam-se na contramão do que revelam estudos, em que apontam existir isolamento social dos alunos com deficiência nas práticas de EF.

Palavras-chave: práticas inclusivas; deficiência visual; educação física; extracurricular

1. INTRODUÇÃO/CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

Avalia-se que os estudos sobre a EF inclusiva aumentaram significativamente nas últimas décadas, sobretudo nos países desenvolvidos (Qi & Ha, 2012), no entanto, quando em relação com outras interfaces e campos de atuação acadêmica, revela-se um contexto ainda pouco explorado.

Logo, o objetivo deste trabalho é relatar experiências exitosas vividas em atividades extracurriculares por um estudante com deficiência visual, durante sua trajetória de quatro anos no Ensino Médio Integrado do Instituto Rio Grande do Sul (IFRS) Campus Osório.

Justifica-se tecer este relato tendo em vista que, apesar de haver uma postura positiva dos professores de EF à inclusão como filosofia educacional, estudos mostram que os docentes encontram desafios para estabelecer práticas inclusivas (Hodge et al., 2010), alegam falta de competência e falta de recursos (Rekaa et al., 2018).

O contributo deste poderá mobilizar novas compreensões a respeito de possibilidades pedagógicas, lançando um olhar sensível à percepção e à atuação no âmbito das diferenças, vendo a diversidade humana como um caminho rico em possibilidades, diálogos e experimentações.

2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Este relato consolida-se na perspectiva da professora de EF que, em diálogo com o estudante, buscou reativar memórias produzidas a partir do que foi vivido. A trajetória em questão é de um estudante, que perdeu a visão aos 12 anos de idade e ingressou no IFRS, no curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, e que percorreu a sua vida escolar no período de 2018 e 2021.

Os fragmentos de falas do estudante apresentados a seguir foram coletados em março de 2022, pelos autores, os quais fizeram perguntas sobre que memórias foram produzidas a partir da experiência vivida nas atividades extracurriculares relacionadas à área de EF em sua trajetória no IFRS. O relato foi obtido por arquivo em áudio e posteriormente transcritos com autorização do estudante.

3. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

As atividades extracurriculares que o mesmo envolveu-se tinham o caráter de enriquecimento acadêmico e foram ofertadas ao universo de estudantes do campus através de projetos de ensino, coordenados pela primeira autora e em colaboração com os co-autores. Abaixo, apresenta-se descritivamente cada atividade:

- a) “Programa + EF”: consistia em promover práticas corporais no turno inverso às aulas. O estudante participou como bolsista, tendo como responsabilidade planejar e executar diversas ações de promoções de atividades reflexivas (debates), desportivas e recreativas para os demais estudantes.

- b) “Viva o Golbol!”: para disseminar o conhecimento sobre a modalidade esportiva, que o estudante liderou em conjunto com outros dois colegas o planejamento e a execução de 10 encontros para apresentar o esporte aos estudantes do campus.
- c) “Clube de Xadrez”: idealizado e conduzido pelo estudante com apoio da professora onde os estudantes reuniam-se para praticar o Xadrez. Ocorreu remotamente em função da Pandemia do Covid-19.
- d) “V Jogos do IFRS” como representante do campus na modalidade de Xadrez. O estudante, junto com uma delegação de mais 39 estudantes viveram 3 dias de imersão em diversas modalidades esportivas e de convívio em outra cidade.

Para o estudante, o seu envolvimento nas atividades extracurriculares foi determinante para sua integração com os demais estudantes de outras turmas da instituição.

“Foram sempre ambientes muito tranquilos, que me alegraram bastante, e acredito que tenha sido ótimas experiências pra mim como pra quem esteve junto. O Golbol, foi uma oportunidade que nenhuma das pessoas que faziam parte do projeto tinha tido ou com algum esporte adaptado para pessoas cegas, antes daquele projeto. Então foi uma experiência bem marcante nesse sentido (estudante).”

Ainda, demonstrou ter a consciência de um potente valor da educação inclusiva que é a dimensão do aprendizado coletivo, a partir das diferenças e da diversidade, onde todos os agentes envolvidos no processo de inclusão, aprendem juntos. Ele afirma que:

“Talvez dar a oportunidade para as pessoas entenderem e saberem que pessoas com deficiência também praticam esportes, também podem participar de eventos como esse, talvez não joguem futebol junto, talvez não joguem basquete junto no evento, mas podem, da sua maneira, ter o seu protagonismo e o seu espaço e mostrar o que sabem fazer dentro daqueles ambientes também. Então, eu acredito que tenha agregado pra mim como para as pessoas que participaram do projeto junto comigo neste aspecto de elas conhecerem um pouco também, como funciona e entenderem que eu posso estar junto com elas independente da minha condição (estudante).”

Ressalta-se que a construção das atividades foi pautadas numa visão dialógica, mesmo ocorrendo fora do currículo, do espaço sala de aula, fazem parte de uma EF que promove a cultura de movimento para reverberar nos alunos em diferentes tempos e espaços, ancorada na busca de significados e na escuta do aluno, pois a “a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados (FREIRE, 1980, p.69).”

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como considerações finais, apresenta-se que, contrariando significativa parcela de estudos nas quais observa-se que os alunos com deficiência experimentam menos engajamento do que seus pares sem deficiência (Qi & Ha, 2012), a percepção do estudante em questão é de que foi possível vivenciar plenamente as atividades promovidas pela EF na instituição, como também se engajar em experiências que foram para além de uma vivência escolar tradicional do componente.

Ainda, destaca-se que o estudante protagonizou inúmeras cenas das práticas e projetos da área de EF, constituindo-se, em alguns momentos, como figura de liderança/protagonismo entre os demais estudantes. Essas considerações mobilizadas à luz do campo experiencial e voltadas a uma vivência específica, colocam-se, portanto, na contramão do que revelam os referidos estudos, em que apontam existir isolamento social dos alunos com deficiência nas práticas de EF.

Por fim, percebe-se que a sua trajetória foi enriquecedora para sua formação humana integral. Corroborar-se com Rodrigues (2003, p. 72) ao afirmar que “a processo da inclusão educacional de alunos com necessidades educativas especiais e de outros alunos com que a escola tem dificuldade de lidar, tem muito a beneficiar com as propostas metodológicas dos professores de EF (...)”. O autor revela elementos essenciais para uma prática docente inclusiva que exige um olhar para as potencialidades que a EF enquanto área revela por mobilizar a cultura de movimento, citando que, “com criatividade, podem usar a corpo, o movimento, o jogo, a expressão e o desporto como oportunidades de celebrar a diferença e proporcionar aos alunos experiências que realcem a cooperação e a solidariedade (Rodrigues, 2003, p.72)”.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Costa, A. M.; Sousa, S. B. (2004) Educação física e esporte adaptado: história, avanços e retrocessos em relação aos princípios da integração/inclusão e perspectivas para o século XXI. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, 25(3), 27-42.

Freire, P. (1980) *Extensão ou comunicação?* 5e. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Hodge, S., Ammah, J., Casebolt, K., Lamaster, K., & O'Sullivan, M. (2010). High school general physical education teachers' behaviors and beliefs associated with inclusion.

Sport, Education and Society, 9(3), 395-419.

Qi, J., & Ha, A. S. (2012). Inclusion in Physical Education: a review of literature. *International Journal of Disability*, 59(3), 257–281.
<https://doi.org/10.1080/1034912X.2012.697737>.

Rekaa, H., Hanisch, H., & Ytterhus, B. (2018). Inclusion in Physical Education: Teacher Attitudes and Student Experiences. *A Systematic Review. International Journal of Disability*, 66(1), 36-55.

<https://doi.org/10.1080/1034912X.2018.1435852>

Rodrigues, D. (2003) A Educação física perante a educação inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas. *Revista da Educação Física da UEM*, Maringá, 14(1), 67-73.

Políticas e práticas educativas inclusivas na formação de professores da educação básica

Cléia Demétrio Pereira, Udesc, Brasil

Andréia Regina Anacleto da Silva, Udesc, Brasil

Jéssica Galvão Sansão Lima, Udesc, Brasil

Sonia Mara de Fátima da Silva Franciski, Udesc, Brasil

RESUMO

Este texto teve o objetivo de analisar as políticas de educação inclusiva que influenciam a formação de professores e afetam a escolarização de estudantes considerados público da educação especial. A metodologia seguiu numa abordagem qualitativa, a partir pesquisa bibliográfica e documental, cujos dados empíricos apontam a influência de políticas internacionais de educação inclusiva nas políticas locais e interferem nas práticas pedagógicas dos professores da educação básica. Assim, a formação de professores tem sido um desafio eminente nos sistemas educativos brasileiros e carecem de investimentos a fim de criar uma cultura inclusiva nas escolas públicas, como resultado de um trabalho planejado e colaborativo no espaço escolar.

Palavras-chave: Políticas de educação inclusiva; Formação de professores, Práticas educativas inclusivas; Público da educação especial.

1. CONTEXTUALIZAÇÃO INICIAL

Este texto apresenta alguns resultados de um estudo integrado vinculado ao Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (Profei) e teve o objetivo de analisar as políticas de educação inclusiva que influenciam a formação de professores e afetam as práticas educativas inclusivas na escolarização de estudantes considerados público da educação especial. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo bibliográfica e documental, por proporcionar o acesso à conhecimentos teóricos e políticos que direcionam a educação escolar mediada pela educação inclusiva.

As motivações são recorrentes aos processos de escolarização dos estudantes considerados público da educação especial que têm sido um desafio constante para educação básica no Brasil. Mesmo com políticas que asseguram este direito, o fato de estar matriculado

e permanecer escola, não garante efetivamente que a inclusão escolar aconteça, com a equidade de ascensão aos conhecimentos curriculares válidos para todos. Ao contrário, entende-se ser apenas o início às inúmeras questões que carecem de ampla discussão campo educacional, em particular, sobre como as políticas impactam e influenciam o cotidiano escolar nas práticas pedagógicas dos professores.

A educação é um dos direitos fundamentais assegurada a todas as pessoas e encontra-se regulamentada em diversos âmbitos da legislação brasileira, com igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Está regulamenta em diferentes documentos oficiais no Brasil, a Constituição Federal (Brasil, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9.394/96 (Brasil, 1996), a Política nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (Brasil, 2008), a LBI n. 13.146/2015 (Brasil, 2015), dentre outras normativas que se desdobraram e especificam medidas educativas nos processos de ensino e aprendizagem.

Ao referir-se a *educação* como um direito reconhecido em diferentes legislação no Brasil, verifica-se que há uma prescrição da universalização da *educação para todos* na perspectiva da educação inclusiva e tem influência direta pela Declaração de Jomtien (Unesco, 1990) e, especialmente, pela Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), nas quais o Brasil tem oficializado acordos internacionalmente.

2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

A metodologia deste estudo é de natureza qualitativa, esta investigação foi subsidiada pela pesquisa bibliográfica e pesquisa documental, considerando os contributos teóricos para o levantamento de dados empíricos referentes a temática investigada e documentos oficiais que consolidam as políticas educativas de inclusão escolar no Brasil.

A pesquisa qualitativa busca interpretar a realidade social por meio do “[...] universo de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” humanas, com um nível de realidade que não pode ser quantificado” (Minayo, 2002, p. 21).

Nesse entendimento, recorreu-se à pesquisa bibliográfica por evidenciar produções acadêmicas sob as diferentes perspectivas teóricas e autores que pesquisam sobre o tema e, à pesquisa documental, afim de identificar documentos oficiais, os quais, são considerados fontes de dados que ainda não receberam tratamento analítico ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa (Prodanov, Freitas, 2013).

Nessa direção, os dados levantados pelo balanço de produções realizado na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e documentos oficiais de políticas referentes a educação inclusiva, localizados no site do Ministério da Educação do Brasil (MEC), foram submetidos à análise de conteúdo, dada a possibilidade de analisar tentativamente o material que permite a pré-análise, a exploração do material, tratamento dos resultados, a inferência e interpretação (Bardin, 2016).

3. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta parte apresentam-se alguns resultados dos materiais bibliográficos e documentais que contribuíram para refletir ribuições a questão levantada elegida nesta investigação.

3.1 O que dizem as produções acadêmicas: questões sobre a formação de professores

O levantamento de produções acadêmicas seguiu um processo de refinamento com o descritor *políticas de educação inclusiva e formação de professores*. Obteve-se inicialmente uma quantidade muito elevada, sendo necessário agregar o termo *educação básica* e aplicar o recorte temporal entre 2016 e 2020, fato que reduziu os materiais em torno de 100 produções. A partir daí, recorreu-se à leitura textual para definir a composição das produções que fizeram parte nessa etapa da investigação.

Dentre os estudos selecionados destacam-se algumas evidências que apontam necessidade de políticas que deem condições para a formação na perspectiva à todos os professores. As pesquisas de Franco (2018) e Rasoppi (2019) mostram que o contexto atual requer cada vez mais de profissionais em condições de construir novas soluções e enfrentar diversos e complexos problemas educacionais.

Para Lara (2017) é importante repensar sobre a formação de professores para que estejam de acordo com as suas necessidades em sala de aula, numa perspectiva mais reflexiva e crítica.

Segundo Noronha (2017), uma das prioridades nos processos de inclusão escolar se dá pela prática pedagógica sendo necessário criar condições para que o professor da classe comum possa explorar as potencialidades dos estudantes, mediado por uma pedagogia mais dialógica, interativa e inclusiva.

Outro fator importante está em contemplar uma quantidade suficiente da carga horária de trabalho do professor para participação de formações continuadas, conforme evidenciam

Noronha (2019), Franco (2018) e Rezende (2019). Rezende (2019) traz em suas observações as dificuldades acarretadas pela desvalorização salarial que acabam por obrigar os professores a trabalhar com cargas horárias excessivas. Franco (2018) assinala que as escolas precisam passar por sólidos investimentos na formação docente continuada, dada as lacunas que têm ganhado visibilidade nos contextos das escolas.

Nesse sentido, estes estudos sinalizam o desafio que precisa ser enfrentado quando se trata de formar academicamente os professores com olhar atento às necessidades educativas específicas, nos percursos de escolarização de todos os estudantes, em especial aos estudantes com deficiências.

3.2 Prescrições políticas para a formação de professores na perspectiva da educação inclusiva

Ao dar evidência à algumas políticas que se designam de educação inclusiva, elegeu-se aquelas que tiveram grande impacto para atender algumas diversidades humanas, como os estudantes considerados o público alvo da educação especial.

Em nível internacional a Unesco (1990; 1994) recomenda que os sistemas educativos contemplem a formação continuada na perspectiva da educação inclusiva, a considerar que nenhum estudante fique alijado do seu próprio percurso de escolarização.

Importa destacar que a LDBEN n. 9394/96 (Brasil, 1996) regulamenta a capacitação em serviço dos professores, considerando suas trajetórias acadêmicas, pessoais e profissionais. Efetivamente, a PNEEPEI (Brasil, 2008), embora não possua força de lei, ainda assim, orienta a formação de professores para o AEE e demais profissionais da educação para a inclusão. A LBI n. 13.146 (Brasil, 2015) reitera as práticas inclusivas como essencial para os diferentes níveis de ensino, tanto para a formação inicial quanto para continuada de professores no âmbito do AEE.

Portanto, os documentos oficiais mostram que os percursos escolares de todos os estudantes têm sido influenciados pelas políticas internacionais na perspectiva da educação inclusiva. Conseqüentemente, as prescrições das políticas educacionais de algum modo interferem na atuação das práticas educativas dos professores da educação básica.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os direcionamentos políticos e os estudos aos quais ganharam visibilidade neste estudo mostram a influência de políticas internacionais na perspectiva da educação inclusiva que

impactam diretamente na instituição de políticas educacionais locais, conseqüentemente, interferem nas práticas pedagógicas dos professores da educação básica. Os dados reforçam a necessidade de investimento na formação dos professores, a fim de garantir o direito a educação a todos os estudantes, especialmente, aqueles que apresentam alguma necessidade específica.

Com isso, a formação de professores tem se constituído um dos desafios a ser enfrentadas pelos diferentes sistemas educativos no Brasil e criar condições de promover uma cultura inclusiva nas escolas públicas, como resultado de um trabalho planejado e colaborativo no espaço escolar.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. (5ª ed.). Edições 70, Lisboa: Portugal.

Brasil (1988). Constituição Federal Brasileira.

Brasil (1996). Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394/96. Brasília, DF: MEC/SEF.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm

Brasil (2008). Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>

Brasil (2015). Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, D.F.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm

Franco, M. da S. (2018). *Formação continuada de professores para práticas inclusivas: contribuições da psicologia histórico-cultural*. [Dissertação de Mestrado] UNIFAL, Alfenas.

Lara, P. T. (2017). *Professor na área da deficiência intelectual: análise da formação na perspectiva docente*. UNESP: Marília – SP.

Minayo, M. C. de S. (2002). *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade*. (21ª ed.). Petrópolis RJ: Vozes.

NORONHA, L. F. (2017). *Formação continuada de professores do ensino médio para a*

educação especial na perspectiva da educação inclusiva. [Dissertação de Mestrado]. IFAM. Manaus.

Prodanov, C. C. & Freitas, E. C. de (2013). *Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico*. (2ª ed.). Novo Hamburgo - Rio Grande do Sul - Brasil: Feevale.

Rasoppi, M. A. F. (2019). *Formação de professores para a inclusão de pessoas com deficiência, na Perspectiva Freireana: em busca de uma escola democrática e inclusiva*. [Tese de doutorado]. PUC-SP, São Paulo.

Rezende, L. D. (2018). *O desafio da formação continuada do professor em escolas inclusivas da rede estadual da região leste de Goiânia*. [Dissertação de Mestrado]. PUC-GO, Goiânia.

Unesco (1990). *Conferência Mundial de Educação para Todos. Declaração mundial sobre educação para todos e Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien: Tailândia.

Unesco (1994). *Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*: Salamanca: Espanha.
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>

**“Só se vê bem com o coração, o essencial é invisível aos olhos” –
Saint-Exupéry: experiências de 14 crianças com necessidades
educativas especiais em escolas públicas portuguesas.”**

Eugenia Pereira, Amazing Care Occupational Therapy, Estados Unidos

Karen la Cour, South Denmark University, Dinamarca,

Hans Jonsson, Karolinska Institutet, Suécia

Helena Hemmingsson, Stockholm University, Suécia

RESUMO

O presente estudo qualitativo tem como objetivo principal explorar as experiências de participação de crianças com necessidades educativas especiais, a frequentar escolas públicas portuguesas de ensino regular. **Método:** 14 alunos com necessidades educativas especiais, com idades compreendidas entre os 8 e os 11 anos, foram selecionados para participar no estudo. Os dados foram recolhidos através de entrevistas abertas e analisados pelo Método de Investigação Fenomenológica desenvolvido por Amedeo Giorgi. **Resultados:** Os resultados sugerem que, para as crianças entrevistadas, as suas experiências de participação na vida escolar podem assumir três formas distintas: participação igualitária, participação em tarefas especiais e participação como espectador. Essas três formas contrastam com situações de não-participação, nas quais as crianças se sentem completamente excluídas. Cada forma de participação e não-participação apresenta diferentes características de desempenho e é diretamente influenciada pelo ambiente social que envolve cada estudante. **Conclusão:** Apesar da impossibilidade de generalização de resultados, através deste estudo percebemos que a verdadeira inclusão individual de cada criança tem de ir ao encontro das suas experiências subjetivas. O peso que a experiência subjetiva tem nos relatos de participação e inclusão é demasiado grande para ser ignorado pelos profissionais que apoiam estes estudantes diariamente. Para tal, todos os intervenientes neste complexo percurso têm o dever profissional e ético de conhecer as experiências subjetivas de cada aluno e possibilitar que o aluno possa ter acesso a participar da forma que for mais apropriada. Mais do que nunca, precisamos que todos usemos "o coração" (não apenas os olhos) e consideremos o que é realmente importante, bom e significativo para cada criança: *“Só se vê bem com o coração, o essencial é invisível aos olhos”* - Antoine de Saint-Exupéry

Palavras-chave: necessidades educativas especiais, educação inclusiva, participação

1. INTRODUÇÃO/CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

Em Portugal, a educação das crianças com necessidades educativas especiais tem evoluído ao longo do tempo. A partir da ideia preconcebida de que as “crianças diferentes” deveriam ser protegidas da sociedade em instituições segregadas, houve um longo processo para a sua inclusão nas escolas regulares (Pereira 1996). Mais do que nunca, os currículos educativos em Portugal incentivam a inclusão de todas as crianças nas escolas regulares (Ministério da Educação 2001). Neste contexto de mudança, é importante entender quais os efeitos destas políticas de inclusão na participação escolar dos alunos, nomeadamente os alunos com necessidades educativas especiais.

Falar de inclusão é falar da participação dos estudantes nas escolas em que eles estão inseridos, no entanto existe um grupo de investigadores e profissionais que chama a atenção para a complexidade do conceito e olhar para participação através da Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF) pode não corresponder à realidade. (Ueda e Okawa 2003, Hemmingsson e Jonsson 2005).

Este estudo tem como objetivo principal ouvir o que as crianças com necessidades educativas especiais, que frequentam escolas regulares em Portugal, têm a dizer acerca da sua participação.

2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Foi utilizado um design qualitativo, inspirado na fenomenologia para descrever as experiências de crianças com necessidades educativas especiais em escolas regulares. A permissão ética foi obtida através do departamento de Terapia Ocupacional da Escola Superior de Tecnologias da Saúde do Porto, que reconheceu que o método de estudo era apropriado para crianças. Confidencialidade e privacidade foram asseguradas durante todas as fases da investigação.

Os seguintes critérios foram usados para a seleção dos participantes: (i) crianças com necessidades educativas especiais, (ii) idades entre 8 e 12 anos, (iii) crianças que frequentam escolas do ensino regular e (iv) crianças capazes de comunicar verbalmente em português.

A primeira autora do estudo entrevistou as crianças selecionadas, usando um guião de entrevista para encorajar os participantes a relatar as suas experiências. Para melhor adaptar o guião à linguagem infantil, foram realizadas duas entrevistas piloto, que resultaram em

pequenas alterações ao guião base. Todas as entrevistas foram realizadas nas escolas e duraram entre 40 e 80 minutos, com as pausas necessárias para os participantes descansarem. As entrevistas foram gravadas em áudio e os dados obtidos foram transcritos literalmente. A análise dos dados foi guiada pela abordagem psicológica descritiva Método de Investigação Fenomenológica desenvolvido por Amedeo Giorgi (1985, 2005).

3. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste estudo foram encontradas, uma forma de não participação e três formas de participação: participação igual, participação em tarefas especiais e participação como espectador.

As experiências que se inseriam neste conceito de participação igual, estavam relacionadas com situações em que as crianças conseguiam fazer as mesmas coisas que os seus pares (e.g., exercícios de matemática). Para além disso, dentro desta categoria, também se encontram situações em que, apesar de a participação independentemente não ser possível, a ajuda dada por professores ou colegas não afetava a perceção de cada criança se sentir incluída na situação.

A forma de participação em tarefas especiais, esteve sempre ligada a experiências positivas em que a criança estava com os seus pares, mas a diversas razões, a criança fazia algo diferente dos seus pares (e.g., árbitro de basquetebol).

A participação como espectador diz respeito a situações em que as crianças não participavam diretamente nas ações envolvidas, contudo pelo simples facto de estarem presentes a observar, sentiam-se parte das atividades que estavam a decorrer (e.g., observar os amigos a jogarem futebol). Mais uma vez, o facto de o aluno se encontrar a desempenhar uma atividade diferente dos seus pares, não comprometeu o seu próprio sentido de inclusão e participação.

Por fim, as crianças também nos contaram situações em que não participavam e não queriam participar. Destas situações gostaria de salientar os momentos em que a criança não compreendia a situação em que estava inserida e por isso se sentia excluída e não participava.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através deste estudo fenomenológico conseguimos perceber que cada aluno tem uma história muito rica para contar e quando se inclui as experiências pessoais, as emoções e os sentimentos, consegue-se perceber que participação e inclusão são conceitos complexos,

interdependentes e multidimensionais. Ouvir o que cada aluno tem a dizer é essencial para conseguir ir de encontro às suas necessidades educativas individuais.

“Só se vê bem com o coração, o essencial é invisível aos olhos” - Antoine de Saint-Exupéry

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almqvist L, Granlund M (2005) Participation in school environment of children and youth with disabilities: a person-oriented approach. *Scandinavian Journal of Psychology*, 46(3), 305-14.
- Asbjørnslett M, Hemmingsson H (2008) Participation at school – experienced by teenagers with physical disabilities. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, 15(3), 153-61.
- Bogdan RC, Biklen SK (2003) *Qualitative research for education: an introduction to theories and methods*. 4th ed. Boston: Allyn and Bacon.
- Brown T, Chien C-W (2010) Top-down or bottom-up occupational therapy assessment: which way do we go? (Editorial.) *British Journal of Occupational Therapy*, 73(3), 95.
- de Saint-Exupéry, A. (2017). *Le Petit Prince*. Aionas.
- Freire S, César M (2003) Inclusive ideals/inclusive practices: how far is a dream from reality? Five comparative case studies. *European Journal of Special Needs Education*, 18(3), 341-54.
- Giorgi A (1985) Sketch of a psychological phenomenological method. In: A Giorgi, ed. *Phenomenology and psychological research*. Pittsburgh: Duquesne University, 8-22.
- Giorgi A (2005) The phenomenological movement and research in the human sciences. *Nursing Science Quarterly*, 18(1), 75-82.
- Harvey L, MacDonald M (1993) *Doing sociology: a practical introduction (Contemporary Social Theory)*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Hemmingsson H, Jonsson H (2005) An occupational perspective on the concept of

- participation in the ICF: some critical remarks. *American Journal of Occupational Therapy*, 59(5), 569-76.
- Irwin L, Johnson J (2005) Interviewing young children: explicating our practices and dilemmas. *Qualitative Health Research*, 15(6), 821-31.
- Kramer P, Hinojosa J, Royeen CB (2003) *Perspectives in human occupation: participation in life*. Baltimore: Lippincott Williams and Wilkins.
- Kvale S (1996) *InterViews: an introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Levine R (1986) *Ethics and regulation of clinical research*. New Haven: Yale University Press.
- Ministry of Education (2001) Decreto-Lei No. 6/2000. Lisbon: Ministry of Education.
- Patton MQ (1990) *Qualitative evaluation and research methods*. 2nd ed. Newbury Park, CA: Sage.
- Pereira F (1996) *As representações dos professores de educação especial e as necessidades das famílias*. Lisboa: SNR.
- Smith T (1999) *Ethics in medical research: a handbook of good practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Thomas N, O’Kane C (1998) The ethics of participatory research with children. *Children and Society*, 12(5), 336-48.
- Ueda S, Okawa J (2003) The subjective dimension of functioning and disability: what is it and what is it for? *Disability and Rehabilitation*, 25(11-12), 596-601. World Health Organisation (2001) *International Classification of Functioning, Disability and Health*. Geneva: WHO.
- Zwiers ML, Morissette PJ (1999) *Effective interviewing of children: a comprehensive guide for counselors and human service workers*. Philadelphia: Accelerated Development (a member of Taylor and Francis Group).

Avaliação cognitiva para uma melhor intervenção inclusiva

Elisabete Pinto, Doutoramento em Educação, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa, Portugal

Vitor Cruz, Departamento de Educação, Ciências Sociais e Humanidades, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa, Portugal

RESUMO

Nesta revisão bibliográfica procuramos apresentar e fundamentar a importância do *Cognitive Assessment System-Second Edition (CAS2)*, que avalia os processos cognitivos *PASS* (Planificação, Atenção, processamentos Simultâneo e Sucessivo). O *CAS2* vem responder às necessidades no campo da avaliação das capacidades neurocognitivas para uma melhor intervenção inclusiva. Insere-se num estudo maior, cujo objetivo é traduzir e adaptar o *CAS2* (Naglieri, Das, & Goldstein, 2014) para o Português Europeu, bem como verificar as suas propriedades psicométricas em crianças e adolescentes dos 5 aos 18 anos de idade, incluindo crianças com perturbações do neurodesenvolvimento. De acordo com a investigação, existe uma forte relação entre os processos *PASS* e o desempenho académico, nomeadamente na leitura e na matemática.

Palavras-chave: Cognitive Assessment System, *PASS*, Dificuldades de Aprendizagem, Processos Cognitivos, Educação Inclusiva.

1. INTRODUÇÃO/CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

A relação entre a qualidade da avaliação e a qualidade da intervenção, em sala de aula, em crianças e adolescentes com dificuldades de aprendizagem, é de interdependência e uma não faz sentido sem a outra. Por esta razão a avaliação precoce, em geral, e dos processos cognitivos, em particular, permite aos docentes intervirem junto dos alunos de modo mais individualizado e atempadamente. Em Portugal, os docentes continuam a debater-se com a ausência de ferramentas que lhes permitam identificar os processos cognitivos implícitos nas dificuldades de aprendizagem. Para além disso, em contexto escolar, a avaliação é realizada após já serem visíveis as dificuldades e os resultados comportamentais consequentes daquelas. Mais ainda, por norma, esta avaliação cinge-se às áreas académicas, às competências sociais e à inteligência.

O uso de uma bateria de avaliação de competências cognitivas, com escalas organizadas com uma base conceptual, que tem como intenção detetar um padrão de forças e fragilidades cognitivas, pode ajudar a explicar o sucesso e o fracasso académico (Naglieri & Otero, 2017; Georgiou, Guo, et al., 2020; Kroesbergen, & Luit, & Viersen, 2015). Nesta linha, surge o CAS2 da autoria de Jack A. Naglieri, J. P. Das e Sam Goldstein, publicado pela Pro-Ed em 2014. Sendo que o CAS (1ª edição) foi publicado por Nagliery & Das, em 1997, havendo entre ambos uma correlação muito elevada ($r = .88$) (Naglieri et al., 2014, in Georgiou, Bulut, Okan, Dunn, Naglieri & Das, 2021).

O CAS2 é a operacionalização da teoria PASS, fundamentada no trabalho do neuropsicólogo Alexander R. Luria (1973). São diversos os estudos que revelam que os processos cognitivos PASS têm uma correlação significativa com o desempenho académico (Georgiou, Bulut, Dunn, Naglieri, & Das, 2021).

2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Esta revisão bibliográfica, insere-se num estudo maior, cujo objetivo é traduzir e adaptar o CAS2 (Naglieri, Das, & Goldstein, 2014) para o Português Europeu, bem como verificar as suas propriedades psicométricas em crianças e adolescentes dos 5 aos 18 anos de idade e em crianças com perturbações do desenvolvimento.

3. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Existe uma forte relação entre os processos PASS e o desempenho na leitura e na matemática (Georgiou, Guo, et al., 2020). Num estudo realizado por Dunn, Georgiou, & Das (2020), verificou-se que a Planificação foi um preditor significativo para a leitura e para a matemática, e que, enquanto o processamento Simultâneo é um bom preditor para a matemática, o processamento Sucessivo é-o para a leitura. De acordo com os resultados de um outro estudo realizado por Georgiou, Bulut, Dunn, Naglieri, & Das, (2021), os processos PASS foram preditores significativos de desempenho superior na leitura e na matemática, sendo que as pontuações PASS podem classificar leitores e matemáticos superiores e não superiores com 89% e 82% de precisão, respetivamente. O processamento Simultâneo e a Planificação foram os mais fortes dos quatro processos cognitivos PASS na previsão de desempenho superior em matemática.

Segundo Naglieri & Otero (2018) têm sido apresentadas evidências científicas de que os *scores* da teoria PASS, derivadas do CAS2: 1) são mais preditivos dos *scores* dos testes de

desempenho, do que dos *scores* de qualquer outro teste de habilidades, 2) produzem perfis distintos para crianças diferentes e com diferentes dificuldades, 3) podem ser usados para determinar a elegibilidade para uma dificuldade específica da aprendizagem, coerentes com a legislação para a Educação Inclusiva em vigor no sistema educativo, 4) oferecem uma mais equitativa forma de avaliar populações com características diferentes, e 5) podem ser prontamente usados para a planificação de instruções e de intervenções. Mas a maior vantagem da teoria *PASS* é o seu contributo para a compreensão das razões subjacentes ao sucesso e ao fracasso na escola e na vida (McGill, 2015).

A publicação do *CAS2* em 2014, forneceu evidência adicional para a teoria *PASS* (Naglieri & Otero, 2017). Num trabalho mais abrangente, Naglieri e colegas, desenvolveram novas formas de medir os construtos *PASS*, derivadas do *CAS2* (Naglieri, Das, & Goldstein, 2014a), e que se designam por *CAS2: Brief* (Naglieri, Das, & Goldstein, 2014b) e *CAS2: Rating Scale* (Naglieri, Das, & Goldstein, 2014c).

Esta avaliação fornece informações essenciais sobre os processos cognitivos dos alunos, disponibilizando ao docente um conjunto de conhecimentos específicos sobre as necessidades educacionais de um aluno. Trata-se de um contributo significativo para o campo da educação especial (Kroesbergen, & Luit, & Viersen, 2015). Destaca-se, aqui, o *CAS2: Rating Scale* que pode ser usado por docentes com formação e treino específico. Esta escala fornece uma forma rápida e clara para avaliar se os comportamentos do aluno estão relacionados com os processos *PASS* (González, Torres, & Otero, 2018), para além de dotar os docentes de conhecimento sobre a teoria *PASS* e os comportamentos associados aos correspondentes quatro processos neurocognitivos: Planificação, Atenção, processamento Simultâneo e processamento Sucessivo (Naglieri & Otero, 2019). Os autores acrescentam ainda que o *CAS2* fornece perfis cognitivos específicos com referência às fraquezas e forças do aluno, contribuindo para a adequação das metodologias de ensino e de programas de intervenção específicos (e.g., o *PASS Reading Enhancement Program*).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A validação do *CAS2* para a população portuguesa, foi desenhada para responder às necessidades no campo da avaliação das capacidades neurocognitivas de forma mais ampla, mais justa, mais efetiva e mais simples. O *CAS2* tem um profundo impacto no que o avaliador aprende sobre um aluno e no que poderá vir a fazer para ajudar esse mesmo aluno, com as informações que recolhe. Portugal, já conta com fortes publicações e um robusto trabalho

sobre esta matéria, desenvolvido por autores como Cruz, V. (2007, 2011, 2014), entre outros, como parte da construção do caminho que levará à disponibilização do CAS2 e do CAS2: Rating Scale aos agentes educativos nas escolas, facilitando assim uma melhor resposta inclusiva.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cruz, Vitor. (2007). O Cognitive Assessment System como instrumento de avaliação psicológica. 8. 31-40.
- Cruz, Vitor. (2011). Dificuldades de aprendizagem específicas: uma abordagem aos seus fundamentos. *Revista Educação Especial*. 24. 10.5902/1984686X4113.
- Cruz, Vitor. (2014). Desenvolvimento cognitivo e aprendizagem da matemática. *Análise Psicológica*. 32. 127-132. 10.14417/ap.839.
- Georgiou, George & Guo, Kan & Naveenkumar, Nithya & Vieira, Ana & Das, Jagannath. (2020). PASS Theory of Intelligence and Academic Achievement: A Meta-Analytic Review. *Intelligence*. 79. 10.1016/j.intell.2020.101431.
- Georgiou, GK, Bulut, O., Dunn, K., Naglieri, JA, & Das, JP (2021). Examining the Relation between PASS Cognitive Processes and Superior Reading and Mathematics Performance. *Psychology in the Schools*. 58 (2), 252-267. <https://doi.org/10.1002/pits.22442>
- Kristy Dunn, George Georgiou, J. P. Das. (2020). The Relationship of Cognitive Processes With Reading and Mathematics Achievement in Intellectually Gifted Children. *Roeper Review*, 42(2), 126-135.
- Kroesbergen, Evelyn & Luit, J.E.H. & Viersen, Sietske. (2015). PASS Theory and Special Educational Needs. 10.1016/B978-0-12-410388-7.00013-0.
- Luria, A.R. (1973) *The Working Brain. An Introduction to Neuropsychology*. Penguin Books, London.
- McGill, R. J. (2015). Test review: Naglieri, J. A., Das, J. P., & Goldstein, S. (2014). Cognitive Assessment System-Second Edition. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 33, 375-380. doi: 10.1177/0734282914566123

- Naglieri, J. A., & Das, J. P. (1997a). *Cognitive assessment system*. Austin: ProEd
- Naglieri, J. A., Das, J. P., & Goldstein, S. (2014a). *Cognitive assessment system—Second edition (2nd ed.)*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Naglieri, J. A., Das, J. P., & Goldstein, S. (2014b). *Cognitive assessment system—Second edition: Brief*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Naglieri, J. A., Das, J. P., & Goldstein, S. (2014c). *Cognitive assessment system—Second edition: Rating Scale*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Naglieri, J. A., Moreno, M. A., & Otero, T. (2017). *Cognitive assessment system – Second Edition: Spanish*. Austin: TX: PRO-ED.
- Naglieri, J. A., & Otero, T. M. (2017). *Essentials of CAS2 assessment*. Hoboken, NJ: Wiley.
- Naglieri, J. A., & Otero, T. M. (2018). *Redefining Intelligence as the PASS Theory of Neurocognitive Processes*. In Flanagan, D. P., & Harrison, P. L. (Eds.), *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues (4th ed.)*. New York, NY: Guilford Press..
- Naglieri, Jack & Otero, Tulio. (2019). Naglieri, J. A., & Otero, T. M. (2018). *The cognitive assessment system-2: From theory to practice*. In Flanagan, D. P., & Harrison, P. L. (Eds.), *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues (4th ed.)*. New York, NY: Guilford Press..

Práticas de ajuda que capacitam as famílias: A sua utilização pelos profissionais do SNIPI.

Marta Joana Pinto, Escola Superior de Saúde - Politécnico do Porto, Escola Superior de Saúde - Politécnico de Leiria e Equipa Local de Intervenção - Gaia Sul, SNIPI (Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância), Portugal
Ana Serrano, CIEC (Centro de Estudos de Investigação em Estudos da Criança), Instituto de Educação – Universidade do Minho, Portugal

RESUMO

Reconhecendo o papel crucial que a família desempenha no desenvolvimento da criança e de acordo com os resultados da implementação do Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância, em Portugal, consideramos a necessidade de compreender os comportamentos dos profissionais, das Equipas Locais de Intervenção, que promovem a participação das famílias. Nesta investigação de análise qualitativa, entrevistamos 18 profissionais das cinco regiões de Portugal Continental. Os resultados obtidos revelam que os profissionais reconhecem a componente relacional como a base de todo o seu trabalho com as famílias e começam a utilizar a componente participativa, particularmente as práticas que apoiam a escolha informada e a participação dos pais. São facilitadores à participação da família a presença dos pais e o contexto onde decorrem as visitas do profissional. A divulgação dos resultados desta investigação alerta para a necessidade de formação contínua e supervisão reflexiva das práticas realizadas nas equipas em Portugal, visando o impacto positivo na promoção da participação das famílias e qualidade das práticas.

Palavras-chave: Práticas Relacionais; Práticas Participativas; Qualidade Técnica; Práticas Centradas na Família; Equipa Local de Intervenção.

1. CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

A valorização da família como um agente ativo para promover o desenvolvimento e a generalização de competências da criança nas diferentes rotinas e atividades e com vários interlocutores tem levado a que diversos profissionais, de diferentes áreas de formação, considerem o apoio e a capacitação da família, através de uma relação de partilha de conhecimento e resolução conjunta de problemas (Division for Early Childhood, 2014; Dunst

& Dempsey, 2007; Early Childhood Intervention Australia, 2016; Feldman, 2019; García-Sánchez et al., 2020; McWilliam, 2016; Roberts & Kaiser, 2011, Rush, 2018).

As práticas de ajuda referenciadas como fundamentais para um apoio e capacitação efetiva das famílias incluem a qualidade técnica, as práticas relacionais e as práticas participativas (Dunst et al., 2007; Dunst et al., 2019; Dunst & Trivette, 2009). É, no entanto, a utilização simultânea das componentes relacional e participativa que diferencia uma intervenção centrada na família de outras formas de intervenção, sendo ambas essenciais para que a intervenção seja eficaz se pretendermos alcançar resultados em termos de capacitação e empoderamento dos membros da família (Dunst et al., 2016; Dunst & Dempsey, 2007; Dunst et al., 2019).

2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Partindo das palavras dos profissionais, das Equipas Locais de Intervenção – SNIPI (Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância), valorizando e compreendendo a realidade, deixamo-nos conduzir por um estudo de análise qualitativa que pretendeu interpretar a perspetiva dos profissionais acerca dos seus comportamentos com as famílias e contribuir para que o exercício do profissional de intervenção precoce na infância seja cada vez mais fundamentado em estratégias especificamente utilizadas para a participação da família, de acordo com o que são as práticas recomendadas.

Participaram 18 profissionais de Portugal Continental (Tabela 1). A maioria dos profissionais são educadores de infância (N=10), tendo também feito parte desta investigação três terapeutas da fala, dois fisioterapeutas, uma terapeuta ocupacional, uma psicóloga e uma assistente social.

Dos participantes, quatro tinham especialização em intervenção precoce na infância e nove frequentaram formação contínua promovida pelo SNIPI sobre as práticas de intervenção precoce na infância e a abordagem centrada na família.

Tabela 1

Participantes por Distrito de Portugal (Adaptado de Pinto, 2018, p.117).

REGIÃO	N	%
Aveiro	3	15
Beja	2	10
Braga	2	10
Bragança	1	5
Évora	4	20
Faro	2	10
Lisboa	3	15
Porto	2	10
Setúbal	1	5

Todos os participantes foram entrevistados, tendo a oportunidade de partilhar acerca da sua experiência com as famílias que apoiam nas equipas. Os dados recolhidos foram alvo de análise de conteúdo. As categorias foram extraídas considerando o quadro teórico das práticas de ajuda eficaz em intervenção precoce na infância e os objetivos deste estudo.

3. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados da análise efetuada serão apresentados considerando a categoria/subcategorias descritas na Tabela 2. À semelhança de outras investigações (C. Silva, comunicação pessoal, 14 de julho, 2022; Carvalho, 2015; Costa, 2017; Escorcia-Mora et al., 2018) os profissionais das equipas descreveram mais e melhores práticas relacionais do que práticas participativas no apoio às famílias.

A maioria dos profissionais entrevistados partilhou que potencia uma relação de confiança com a família e que esta é a base de todo o apoio de intervenção precoce na infância. As visitas domiciliárias foram descritas como um facilitador na relação de confiança estabelecida entre a família e o profissional. Acrescentaram a disponibilidade para ouvir a família e a necessidade de lhes dar tempo para partilhar as suas preocupações. Os resultados obtidos indicam-nos por isso que os profissionais reconhecem a importância de uma relação de respeito, de confiança, de escuta ativa e disponibilidade para com a família e são consonantes com o referido na investigação (Borges, 2017; Dunst & Dempsey, 2007; Escorcia-Mora et al., 2018; Espe-Sherwindt, 2008; Rodrigues et al., 2017).

Tabela 2*Práticas de ajuda eficaz* (Adaptado de Pinto, 2018, p.201)

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS	Componente de ajuda
PRÁTICAS DE AJUDA EFICAZ	Profissional promove uma relação de confiança e ouve as preocupações	Relacional
	Profissional disponibiliza informação para a família fazer escolhas	Relacional
	Profissional reconhece e valoriza as forças da família	Relacional
	Profissional promove o conhecimento acerca do desenvolvimento e perturbações	Qualidade técnica
	Profissional envolve a família deixando-a tomar decisões informadas	Participativa
	Profissional apoia e respeita as decisões da família	Participativa

Muitos dos profissionais também consideraram disponibilizar informação que permite aos familiares decidir no que respeita ao desenvolvimento do seu filho, aos seus comportamentos no dia-a-dia, bem como a apoios perante a necessidade especial da sua família. Estes dados vão ao encontro do valorizado por familiares em diversas investigações (Carvalho, 2015, Costa, 2017, Leite, 2018).

Foram poucos os profissionais que referiram reconhecer e valorizar as forças dos membros da família no apoio prestado, no entanto, não podemos deixar de o citar aqui pois a valorização dos pontos fortes da família ressalta o poder que os pais naturalmente possuem para poderem mediar a aprendizagem e o desenvolvimento do seu filho (Division for Early Childhood, 2014; Dunst & Trivette, 2009).

No que respeita às práticas participativas, oito profissionais mencionaram que envolvem a família deixando-a tomar decisões informadas sobre a identificação dos recursos e apoios mais adequados para satisfazer as necessidades e três acrescentaram que aceitam e respeitam as decisões da família. Nesta investigação, a utilização das práticas participativas aparece diretamente relacionada com a presença dos pais e o apoio em contexto domiciliário, ainda

que tenhamos encontrado evidência de estratégias utilizadas para envolver as famílias quando o apoio era prestado em contexto escolar e sem a sua presença o que vai ao encontro do sugerido por diversos autores (Bigelow et al., 2020; Dunst et al., 2014; McWilliam et al., 2000).

Consideramos que são ainda poucos os profissionais que parecem valorizar e reforçar a família como completamente capaz de tomar decisões informadas num trabalho colaborativo com o profissional para alcançar os resultados desejados o que corrobora estudos indicativos que as práticas participativas ainda são menos utilizadas pelos profissionais (Costa, 2017; C. Silva, comunicação pessoal, 14 de julho, 2022; Escorcia-Mora et al., 2018). No entanto, contraria o sugerido por referências em todo o mundo (Carvalho et al., 2016; Division for Early Childhood, 2014; Early Childhood Intervention Australia, 2016; García-Sánchez et al., 2020) de que as intervenções devem centrar-se na promoção de competências e na mobilização de recursos e apoios à família, de uma forma individualizada, flexível e responsiva.

Relativamente à qualidade técnica, cinco profissionais referiram promover o conhecimento acerca do desenvolvimento normativo e das competências da criança. Estes resultados estão de acordo com o facto de que a qualidade técnica do profissional deverá permitir ajudar a família a encontrar e ajustar as estratégias mais adequadas, para atingir os objetivos desejados (Carvalho et al., 2016; Dunst et al., 2007; García-Sánchez et al., 2020). Além disso, é a partilha do saber específico do profissional que em conjunto com a componente relacional e participativa permite um trabalho colaborativo com as famílias apoiadas para obter os resultados desejados (Carvalho et al., 2016; Dunst et al., 2019; Dunst et al., 2007; García-Sánchez et al., 2020).

As práticas dos profissionais de intervenção precoce na infância sem envolver os familiares não resulta em práticas eficazes e inclusivas. Aumentar a confiança e as competências dos pais nas rotinas/atividades no dia-a-dia com o seu filho pode ser um elemento fundamental se quisermos alcançar práticas mais eficazes.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As palavras dos profissionais mostram-nos que eles consideram e utilizam as práticas relacionais no apoio às famílias e parecem estar mais conscientes das práticas participativas como promotoras da capacitação e do empoderamento familiar na promoção do desenvolvimento e participação da criança nos seus contextos de vida.

São facilitadores da participação da família, a presença dos pais aquando da visita do profissional e o contexto de apoio, pelo que desafiamos que as visitas sejam cada vez mais em contexto domiciliário, colocando o foco da intervenção nas rotinas e atividades da criança e da família, planeando e alcançando lado a lado os resultados desejados.

Apesar de os profissionais parecerem estar atualmente mais conscientes do seu papel, no apoio às crianças e famílias, importa continuar a promover formações contínuas e especializadas e reflexões supervisionadas acerca da implementação da abordagem centrada na família e da participação da família, mas também da prática baseada na evidência nas diferentes áreas específicas de saber (Dunst et al., 2020).

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bigelow, K. M., Walker, D., Jia, F., Irvin, D., & Turcotte, A. (2020). Text messaging as an enhancement to home visiting: building parents' capacity to improve child language-learning environments. *Early Childhood Research Quarterly*, 51, 416–429. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.12.010>
- Borges, C. F. N. (2017). *Intervenção Precoce no Domicílio: Perspetivas de Profissionais das Equipas de Intervenção Precoce na Infância, da Zona Norte de Portugal*. [Master dissertation, Universidade do Minho]. <https://hdl.handle.net/1822/51173>
- Carvalho, J. (2015). *Estudo das ELI dos distritos de Braga e Bragança: Um contributo para a avaliação das Práticas Centradas na Família*. [Master dissertation, Universidade do Minho]. <https://hdl.handle.net/1822/41397>
- Carvalho, L., Almeida, I. C., Felgueiras, I., Leitão, S., Boavida, J., Santos, P. C., Serrano, A., Brito, A. T., Lança, C., Pimentel, J. S., Pinto, A. I., Grande, C., Brandão, T., & Franco, V. (2016). *Práticas recomendadas em intervenção precoce na infância: um guia para profissionais*. Associação Nacional de Intervenção Precoce.
- Costa, C. M. F. da. (2017). *Práticas Centradas na Família e os resultados familiares: Avaliação de práticas de intervenção precoce na perspetiva da família*. [Master dissertation, Universidade do Minho]. <https://hdl.handle.net/1822/46251>
- Division For Early Childhood. (2014). *Recommended practices in early childhood special education*. <https://doi.org/10.1002/9781118660584.es0591>

- Dunst, C. J., Bruder, M. B., & Espe-Sherwindt, M. (2014). Family capacity-building in early childhood intervention: do context and setting matter? *School Community Journal*, 24(1), 37–49.
- Dunst, C. J., Bruder, M. B., Maude, S. P., Schnurr, M., Van Polen, A., Clark, G. F., Winslow, A., & Gethmann, D. (2020). Predictors of Practitioners' Use of Recommended Early Childhood Intervention Practices. *International Education Studies*, 13(9), 36. <https://doi.org/10.5539/ies.v13n9p36>
- Dunst, C. J., & Dempsey, I. (2007). Family-professional partnerships and parenting competence, confidence, and enjoyment. *International Journal of Disability, Development and Education*, 54(3), 305–318. <https://doi.org/10.1080/10349120701488772>
- Dunst, C. J., Espe-Sherwindt, M., & Hamby, D. W. (2019). Does capacity-building professional development engender practitioners' use of capacity-building family-centered practices? *European Journal of Educational Research*, 8(2), 515–526. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.8.2.513>
- Dunst, C. J., & Trivette, C. M. (2009). Capacity-building family-systems intervention practices. *Journal of Family Social Work*, 12(2), 119–143. <https://doi.org/10.1080/10522150802713322>
- Early Childhood Intervention Australia. (2016). National guidelines - Best practice in early childhood intervention. <https://www.eciavic.org.au/documents/item/1419>
- Escorcía-Mora, C. T., García-Sánchez, F. A., Sánchez-López, M. C., Orcajada-Sánchez, N., & Hernández-Pérez, E. (2018). Prácticas de atención temprana en el sureste de España: perspectiva de profesionales y familias. *Anales de Psicología*, 34(3), 500–509. <https://doi.org/10.6018/analesps.34.3.311221>
- Espe-Sherwindt, M. (2008). Family-centred practice: Collaboration, competency and evidence. *Support for Learning*, 23(3), 136–143. <http://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2008.00384.x>
- Feldman, H. M. (2019). The importance of language-learning environments to child language outcomes. *Pediatrics*, 144(4), 2018–2019. <https://doi.org/10.1542/peds.2019-2157>

- García-Sánchez, F. A., Escorcía-Mora, C. T., & Castellano, I. F. (2020). Reflexiones y estrategias de acompañamiento familiar en atención temprana. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2020.02.004>
- Leite, C. S. C. (2018). Benefícios da intervenção precoce: Perspetiva de famílias portuguesas. [Doctoral thesis, Universidade do Minho]. <https://hdl.handle.net/1822/56328>
- McWilliam, R. A. (2016). The routines-based model for supporting speech. *Logopedia, Foniatría y Audiología*, 178–184.
- McWilliam, R. A., Snyder, P., Harbin, G. L., Porter, P., & Munn, D. (2000). Professionals' and families' perceptions of family-centered practices in infant-toddler services. *Early Education and Development*, 11(4), 519–538. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1104_9
- Pinto, M. J. de S. (2018). Participação das famílias no apoio prestado pelo Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância. [Doctoral thesis, Universidade do Minho]. <https://hdl.handle.net/1822/65351>
- Roberts, M. Y., & Kaiser, A. P. (2011). The effectiveness of parent-implemented language interventions: a meta-analysis. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 20(3), 180–199. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2011/10-0055\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2011/10-0055))
- Rodrigues, S., Seixas, S. R., & Piscalho, I. (2017). Apoio Domiciliário: Perspetivas de famílias e educadores. *Revista Da UIIPS – Unidade de Investigação Do Instituto Politécnico de Santarém*, 5, 5–20. Retrieved from <http://ojs.ipsantarem.pt/index.php/REVUIIPS>
- Rush, D. D. (2018). From couching to coaching how do we get families engaged in early intervention? It starts with us communicating their enormous influence on their children's development. *ASHA Leader*, 23(10), 46–52. <https://doi.org/10.1044/leader.FTR1.23102018.46>

A voz cantada: um meio para a construção do ser relacional em crianças com perturbações da comunicação

João Pedro Reigado, Universidade NOVA de Lisboa, Portugal

RESUMO

Nascemos de um pranto que apela à vida. No primeiro choro anunciamos a nossa existência e relacionamo-nos, no tempo e no espaço, com o outro. Nesta relação, os pais desempenham um papel fundamental, sendo tutores informais atentos às primeiras necessidades básicas das crianças. Com elas partilham um código relacional intuitivo, com características exclusivas da díade, mas o qual assenta também num conjunto de características comunicativas universais. Embora nem sempre se tenha admitido que tais características fossem precursoras dos diálogos futuros, certo é que hoje não restarão dúvidas acerca do papel crucial dos elementos pré-linguísticos no desenvolvimento da comunicação. Tais elementos, mais do que se alicerçarem num quadro de referência exclusivo do desenvolvimento linguístico, antes farão parte de uma natureza mais lata e universal, transversal a diferentes formas de nos expressarmos, onde é possível encontrarmos características musicais. Na intervenção educativa com crianças com atraso global de desenvolvimento com consequências ao nível da capacidade de produzir e/ou coordenar a fala, uma atuação musical que favoreça e explore aqueles elementos basilares da comunicação linguística, poderá obter resultados positivos. Nesta comunicação apresentaremos o projeto aMUSE, o qual, partindo de elementos musicais presentes nas vozes, na repetição, nos silêncios, na variedade / contraste e na improvisação, resgata a informalidade das vocalizações, no sentido de desbloquear os trilhos da comunicação, quando esta parece estar à margem do universo social destas crianças.

Palavras-chave: relação; comunicação pré-linguística; atraso global de desenvolvimento; intervenção musical.

1. INTRODUÇÃO/CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

Quando uma criança completa o final “lógico” de uma canção, cantando o tom fundamental, demonstra uma compreensão das relações musicais. Muitas vezes este som - tónica - será também, em parte, fruto da construção mental do adulto. Ouvimos o que queremos ouvir, ampliamos a objetividade do comportamento da criança trazendo-o para o

contexto de referências que dominamos enquanto adultos. Algo muito semelhante acontece com a linguagem. Muitos pais afirmam perentoriamente que a sua / o seu filha/o ao vocalizar pela primeira vez “pa” terá dito a palavra “pai”! É um processo intuitivo, mas, aparentemente, eficaz: a idealização de uma palavra que ainda não o é, dá-lhe corpo. Define-a no pensamento da criança para mais tarde a concretizar na verbalização.

Analisando estes processos do ponto de vista da produção sonora, encontramos comportamentos pautados pela experimentação vocal, criação e improvisação. Ou seja, em ambos os domínios, a criança após e/ou concomitantemente à apropriação das regras e das possibilidades da língua e da música da sua cultura, vai experimentando fazer-se entender. Esta *improvisação* permite uma utilização consciente dos parâmetros pulso, qualidade e narrativas - descritos em (Trevarthen & Malloch, 2002). O exercício de uma *musicalidade comunicativa* mobiliza e reforça os elementos sonoros (e as suas características musicais) que a criança expressa, de modo a estabelecer uma interação e uma relação comunicativa (Ansdell e Pavlicevic, 2005).

Talvez estes processos de aquisições linguística e musical, presentes de forma espontânea nas primeiras relações entre pais e filhos, seja transversal a todos os comportamentos infantis em desenvolvimento. Se aceitarmos que a criança só interage com quem lhe mostra compreensão, com quem a enquadra e lhe dá referências, a expressão dialógica adulta é fundamental.

Considere-se então o papel da reprodução imitativa do adulto, e da *repetição*, não só enquanto estratégia para a familiarização da criança com o repertório linguístico ou musical, mas também como forma de lhe devolver compreensão, para que a relação comunicativa se fortaleça.

Considerem-se também, num quadro de desenvolvimento linguístico típico, aspetos como a ocorrência de pausas e *silêncios* no discurso, os quais respeitam o tempo necessário para uma eventual produção vocal da criança, ou, por vezes, na ausência da mesma, respeitando o tempo adequado à perceção da criança daquilo que ouviu (Gordon, 2000). E também a *variedade*, entendida como diversidade de elementos e contrastes sonoros (linguísticos ou musicais), os quais ampliam o terreno percetivo da criança, tornando-o mais rico e encorajador para a sua fruição linguística e/ou musical.

Estes elementos, sendo determinantes para o sucesso da aquisição linguística num quadro de desenvolvimento típico, crescem de importância em crianças com atraso global de desenvolvimento e comprometimentos severos ao nível da comunicação.

É possível comparar, com as devidas cautelas, as características do período pré-verbal de uma criança de desenvolvimento típico e as atipicidades presentes nos comprometimentos linguísticos das crianças com multideficiência. Em ambas encontramos aspetos comuns onde são visíveis traços prosódicos essenciais, que são de natureza musical – dinâmica, ritmo, timbre e altura (tonalidade).

Em implementação desde 2016, o programa aMUSE de intervenção musical, tem como objetivo diminuir alguns dos comprometimentos de comunicação e linguagem apresentadas por crianças com limitações acentuadas no domínio cognitivo, associadas a limitações no domínio motor e/ou no domínio sensorial. Decorre na EB1/JI do Pinhal do General, do Agrupamento de Escolas da Boa Água, na Quinta do Conde, não sendo um programa de matriz curricular. No entanto, parte de finalidades suficientemente amplas que possibilitam ir, de modo equitativo, ao encontro da diversidade social, cognitiva e motivacional dos alunos.

2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

O programa aMUSE pressupõe três atividades distintas, apesar de complementares: a) sessões musicais nas turmas que integram alunos com perturbações ao nível da linguagem / comunicação, apoiados na UAM - Unidade de Apoio à Multideficiência; b) sessões musicais com o grupo de alunos apoiado pela UAM; c) sessões em pequeno grupo (2 ou 3 crianças apoiados pela UAM). Dependendo da disponibilidade de horário dos pais, está também prevista uma sessão de orientação com pais e/ou cuidadores das referidas crianças.

Cada uma destas atividades acontecem uma vez por semana, tendencialmente no espaço da Unidade de apoio à Multideficiência (UAM). Participam nas mesmas, para além do conjunto de crianças, um professor de música, uma professora destacada para a unidade e uma ou duas assistentes operacionais.

São objetivos deste programa: a) explorar livremente sons vocais e utilizá-los com adequação em diferentes contextos; b) usar o corpo como expressão de elementos musicais; c) desenvolver a motricidade na produção sonora a nível vocal (e instrumental); d) reproduzir melodias, rimas, lengalengas e canções; e) integrar elementos sonoros, rítmicos e melódicos, de forma livre e espontânea, em estruturas musicais abertas.

A abordagem metodológica centra-se na canção como ponto de partida para a interação, mas sustenta-se também na utilização dos sons da língua materna, nas suas combinações em estruturas maiores da própria língua, na sua relação com as canções ou com os padrões

musicais utilizados e na improvisação rítmica e melódica a partir dessas mesmas combinações sonoras.

O conjunto de atividades proposto obedece a uma orientação musical informal. Esta orientação promove um conjunto sequencial de atividades a partir das reações naturais das crianças, fomentando, através do canto, o desbloqueio de processos de interação e um envolvimento relacional de todos quantos participam.

Cada sessão do programa começa, invariavelmente, pela canção de boas-vindas, na qual são introduzidos os nomes de todas as crianças, de modo que as mesmas sejam encorajadas a proferi-los. Após esta canção inicial, a sessão flui a partir de uma planificação aberta a qual inclui necessariamente repertório tonal, rítmico e melódico. O final da sessão é assinalado com a execução da canção de despedida, como referência constante do final do momento.

O repertório musical utilizado inclui canções do repertório infantojuvenil e outras sem recurso à língua materna. Trata-se de canções sem palavras, habitualmente cantadas numa única sílaba neutra (sem significado linguístico), ao longo da sua execução. O recurso a estas canções permite que as crianças se sintam encorajadas a vocalizar libertando-se dos constrangimentos do código linguístico verbal.

Quatro elementos inter-relacionáveis, descritos anteriormente, dão corpo ao modelo prático das sessões: *repetição*; *silêncio*; *variedade*; e *improvisação*. Mobilizados em conjunto, estes elementos garantem um apoio essencial face às dificuldades de compreensão e expressão destas crianças. Uma vez que o programa se estabelece a partir das canções e ritmos já conhecidos da criança e das variações que se vão experimentando, o modelo aproxima-se daquilo que Barcellos (2008) descreve como técnica provocativa musical, habitualmente usada com crianças autistas. No âmbito destas sessões, a técnica consiste em iniciar uma frase musical reconhecida pelas crianças, para que as mesmas se sintam encorajadas a continuá-la.

Assim, ao ser apresentado vocalmente material musical incompleto, este causará surpresa e tensão naturais que terão como consequência a libertação daquela tensão e, desejavelmente, o completar do material musical por parte das crianças.

Como sabemos, qualquer um destes quatro elementos estão também presentes na apropriação da língua materna, pelo que o exercício articulado dos mesmos poderá desencadear processos mentais fundamentais para a comunicação.

3. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A implementação regular do programa e das sessões tem permitido apurar resultados promissores, os quais se revelam em benefícios ao nível dos parâmetros da comunicação (não-verbal, verbal e gestual), do aumento da atenção conjunta e do reforço da interação social destas crianças.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não se tratando de um estudo experimental, este programa poderá, ainda assim interessar à comunidade científica e, em particular, a professores e terapeutas com intervenção com crianças com perturbações da comunicação.

Sendo um modelo em construção, o programa de intervenção descrito e os pilares metodológicos que o sustentam parecem, no seu conjunto, apontar alguns caminhos na compreensão desta problemática. E ao compreendê-la, situá-la também num quadro de respostas educativas que promovam a participação plena destas crianças no espaço escolar.

Futuros trabalhos tentarão alcançar uma melhor compreensão deste processo a partir da descrição sistemática de casos particulares de intervenção.

Não é ainda totalmente claro por que razão a música, e particularmente o canto, pode ajudar a desbloquear os bloqueios linguísticos destas crianças. Uma hipótese prende-se com o facto de que música e linguagem partilham recursos neurológicos e que a exposição à música poderá aumentar a atividade neuronal associada à codificação linguística.

Outra explicação poderá residir no modo muito particular como estas crianças processam os estímulos auditivos, resultando numa afinidade particular com a música. Ou seja, através de processos de associação, estas crianças perceberão mais coerentemente palavras quando estas estão associadas a uma melodia.

Independentemente do modo como este processo funciona, há evidências práticas de que o canto pode melhorar a memória verbal destas crianças, reforçando a convicção de que a música deve ser central nas propostas curriculares daquelas.

O efeito surpresa provocado pela interpretação de uma canção desconhecida, parece alimentar a “fome” destas crianças. Contudo, este alimento que as sessões musicais proporcionam talvez sacie um outro tipo de fome – a fome de atenção. No projeto aMUSE a relação pedagógica resgata a afetividade natural na transmissão do saber, vital para o ser humano e, em particular, para a criança.

Refletir sobre a natureza relacional do programa descrito é também questionar, de modo transversal, as práticas de ensino no seu todo. É colocar em causa uma relação pedagógica que cristaliza no essencial da ligação entre as crianças e o adulto, que desiste de perceber que só se pode ensinar quem pretenda aprender conosco.

O exercício permanente de uma prática inclusiva passa, necessariamente, por não sermos indiferentes às diferenças, olhando para as mesmas como reforço da nossa atitude mais humana e relacional para com as crianças.

Daremos tempo para a expressão das diferenças ou antes bloqueamos os canais da relação com estas crianças? Quantas vezes descuramos as suas formas de comunicar, tão próprias, por força de as quisermos enquadrar num modelo de comunicação que é, apenas, o nosso?

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ansdell, G., & Pavlicevic, M. (2005). Musical companionship, musical community. Music therapy and the process and value of musical communication. In D. Miell, R. MacDonald & D. J. Hargreaves (Eds.), *Musical Communication* (pp. 193-213). Oxford University Press
- Barcellos, L. R. (2008). Sobre a técnica provocativa musical em musicoterapia. In *Anais Encontro de Musicoterapia do Rio de Janeiro, VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Musicoterapia e VIII Jornada Científica do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro.
- Gordon, E. (2000). *Teoria de aprendizagem musical. Competências, conteúdos e padrões* (M. F. Albuquerque, Trans.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Trevarthen, C., & Malloch, S. (2002). Musicality and music before three: Human vitality and invention shared with pride. *Zero to Three, September*, 10-18

Planejando o ensino inclusivo: Um estudo sobre o desenho universal para aprendizagem no contexto das escolas brasileiras

Elizabete Cristina Costa-Renders, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Brasil

RESUMO

A investigação teve como objetivo geral entender como o DUA qualifica as experiências da educação especial na perspectiva inclusiva, promovendo a construção da escola para todos no Brasil. O objeto de estudos as experiências inclusivas por professoras da educação básica em escolas da região do grande ABC paulista/Brasil. Quanto ao método, trata-se de investigação empírica, fundada nos procedimentos da pesquisa narrativa (rodas de conversa) combinada com pesquisa de desenvolvimento (ciclos de análise, avaliação e validação de objetos de aprendizagem). Os interesses epistemológicos estavam voltados para a prática pedagógica inclusiva no processo de desenvolvimento profissional docente. Dentre os resultados, destacam-se a composição de material documentário sobre a educação inclusiva e o desenvolvimento de objetos de aprendizagem (unidades de conhecimento com possibilidade de reuso) que apoiam professores no planejamento do ensino inclusivo. O constructo teórico final da pesquisa apontou a necessária discussão do campo semântico do conceito ‘desenho universal’. Se for entendido como planejamento curricular embasado no padrão universalizante, o conceito contradiz a educação inclusiva. Mas se for entendido como planejamento curricular que busca o alargamento do grau de influência dos aprendizes sobre o percurso curricular, o ‘desenho universal’ contribui significativamente para efetivação do ensino inclusivo. Entende-se, portanto, que essa investigação contribuiu para a consolidação do constructo teórico da educação inclusiva quando colocou luzes sobre conceitos pouco conhecidos no contexto brasileiro, como o desenho universal para aprendizagem e, em especial, a variabilidade das redes neurais de aprendizagem. Cumpre informar que esta pesquisa, projeto regular N. 2017/20862-8, foi financiada pela FAPESP/Brasil.

Palavras-chave: Desenvolvimento profissional docente; Educação inclusiva; Ensino inclusivo; Desenho Universal para Aprendizagem; Variabilidade.

1. INTRODUÇÃO/CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

Garantir o acesso dos estudantes elegíveis aos serviços da educação especial no sistema regular de ensino, por meio das escolas inclusivas, é uma das metas do Plano Nacional de educação 2014-2024 (BRASIL, 2014), em consonância com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), a qual tem força de emenda constitucional no Brasil. Os referidos documentos propõem uma mudança significativa no sistema educacional, iniciada na década de 90, quando a educação especial deixa de ter o caráter substitutivo e ganha transversalidade no sistema de ensino (BRASIL, 2008). Tal transversalidade, no entanto, demanda ampliação de recursos, de estruturas e de novas proposições técnico pedagógicas no sentido da equidade educacional na escola, como tem sido sinalizado pelo ODS4 da *Agenda 30 para o desenvolvimento sustentável* (ONU, 2015).

As pesquisas apontam resquícios da visão segregacionista no sistema escolar (MEC/OIE, 2014), pois há uma tendência em reduzir a inclusão a salas para o atendimento educacional especializado. Importa, portanto, alargarmos o entendimento do processo inclusivo, constituindo comunidades de conhecimento que promovam a reflexão sobre a prática docente como campo de construção cultural, tendo em perspectiva as epistemologias advindas do paradigma da inclusão (Mantoan, 2010).

No Brasil, autoras como Prais (2017), Zerbato e Mendes (2018), Bock, Gesser e Nuernberg (2018) e Costa-Renders (2019, 2021) têm apontado para a relevância das práticas de ensino fundamentadas no desenho universal para aprendizagem (CAST, 2018) nos termos da garantia do ensino inclusivo nos sistemas escolares. Neste cenário, colocou-se este projeto de pesquisa.

A premissa do desenho universal para aprendizagem (DUA) é que as barreiras ao aprendizado ocorrem na interação com o currículo, portanto, elas não são inerentes às capacidades dos aprendizes. Este novo paradigma educativo se estrutura em três princípios, a saber: proporcionar modos múltiplos de apresentação dos conteúdos (o “que” da aprendizagem), modos múltiplos de ação e expressão (o “como” da aprendizagem) e modos múltiplos de autoenvolvimento (o “porquê” da aprendizagem). (CAST, 2018). Deste modo, o DUA busca contribuir para a construção da escola para todos.

2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Esta investigação, fundamentada no paradigma da inclusão e, diante dos desafios postos pela transversalidade da educação especial na Educação Básica brasileira, teve como objeto de estudos as experiências inclusivas em escolas da região do grande ABC paulista. O objetivo geral foi investigar como o DUA pode qualificar as experiências da educação especial na perspectiva inclusiva, promovendo a construção da escola para todos. Juntamente com oito professoras, buscou projetar, desenvolver e validar objetos de aprendizagem com base nos princípios do desenho universal para aprendizagem que pudessem apoiar a prática do ensino inclusivo.

Trabalhou, portanto, com pesquisa aplicada, de caráter intervencionista, onde os interesses epistemológicos estavam voltados para a experiência pedagógica inclusiva nas escolas. Isto se deu, primeiro, pela recolha das narrativas das professoras em entrevistas individuais. Depois, foram realizadas rodas de conversa com o grupo para o design e desenvolvimento dos objetos de aprendizagem.

Dentre os resultados alcançados, destacaram-se a composição de material documentário sobre a educação especial inclusiva (documentação pedagógica, histórias narradas, planos de ensino, etc.) e o desenvolvimento de protótipos de objetos de aprendizagem (unidades de conhecimento com possibilidade de reuso) que apoiam professores e professoras no planejamento da abordagem curricular acessível.

3. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados confirmaram que o caso da inclusão escolar de pessoas com deficiência é emblemático quando se trata da demanda pela superação da hegemonia do tempo/espaço linear no processo de ensino-aprendizagem. Os estudos sobre o desenho universal para aprendizagem sinalizaram que, ainda, existem tensões conceituais importantes neste processo, especialmente no que diz respeito ao paradoxo inerente às práticas inclusivas: atender ao universal/particular ou dar conta da variabilidade de estratégias dos aprendizes sem perder de vista o global.

Imaginávamos que os problemas trazidos pelas professoras participantes da pesquisa nos levariam a desenvolver unidades de conhecimento na dimensão de sequências didáticas baseadas no DUA. Todavia, os desafios apresentados pelos sujeitos de pesquisa apontaram a necessidade da formação docente com base no DUA. Ou seja, nos foram demandados objetos de aprendizagem (unidades de conhecimento) que apoiassem professores e professoras no

planejamento do ensino inclusivo – algo mais amplo que as sequências didáticas. Deste modo, até maio de 2021, desenvolvemos os seguintes protótipos de objetos de aprendizagem: um Inventário DUA, um curso sobre o DUA, um tutorial para aplicação do DUA no ensino remoto emergencial, um instrumento orientador para construção do processo educativo com base no DUA,

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como constructo teórico da pesquisa, podemos apontar a necessária discussão do campo semântico do conceito “desenho universal”. Se for entendido como um planejamento curricular embasado no padrão universalizante, o conceito contradiz a educação inclusiva. Mas se for entendido como um planejamento curricular que busque o ‘alargamento do grau de influência dos aprendizes sobre o percurso curricular’, contribui significativamente para a efetivação do ensino inclusivo. Nesta investigação, portanto, ganhou importância a consideração do conceito de variabilidade no contexto escolar, pois ele possibilita o alargamento do grau de influência dos aprendizes nas decisões de currículo.

No entanto, essa investigação se deparou com a persistente tensão entre as monoculturas e as ecologias (Santos, 2008) no fazer pedagógico cotidiano nas escolas. Os embates se deram, especialmente, entre o currículo prescritivo e as novas abordagens propostas pelo DUA que devem ser mais narrativas e, portanto, flexíveis e abertas à influência dos aprendizes. Mas tal abertura impactou a organização dos tempos e espaços de aprendizagem na escola, no sentido do enfrentamento da monocultura na comunidade escolar.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bock, G. L. K.; Gesser, M.& Nuernberg, A. H.(2018). Desenho Universal para a Aprendizagem: a produção científica no período de 2011 a 2016. *Rev. bras. educ. espec.*, Bauru , v. 24, n. 1, p. 143-160. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000100011>

CAST. (2018). *Universal design for learning guidelines version 2.2* [graphic organizer]. Wakefield, MA: Author. https://udlguidelines.cast.org/binaries/content/assets/udlguidelines/udlg-v2-2/udlg_graphicorganizer_v2-2_numbers-no.pdf.

Costa-Renders, E. C. (2019). Pedagogy of seasons and UDL: The multiple temporalities of

- learning involving the university as a whole. In S. Bracken, S & K. Novak (Orgs.) *Transforming Higher Education Through Universal Design for Learning* (pp. 159-178). London: Routledge.
- Costa-Renders, E.C. & Agostini, A. J. A.(2021) Formação de professores a partir das práticas inclusivas e design universal para aprendizagem. *Práxis Educacional (Online)*, v. 17, p. 1-18. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i46.8759>
- Despacho normativo n.o 13.005/2014 da Presidência da República: Plano Nacional de Educação - PNE (2014). http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm .
- Mantoan, M. T. E. (2010). *O desafio das diferenças nas escolas*. Editora Vozes Limitada. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Meyer, A.; Rose, D.H.; gordon, D. *Universal design for learning: Theory and Practice*. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing, 2014.
- ONU. (2015) *Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável*. <https://brasil.un.org/pt-br/91863-agenda-2030-para-o-desenvolvimento-sustentavel>.
- Prais, J. L. S.; Rosa, V. F. (2017). Revisão Sistemática sobre Desenho Universal para a Aprendizagem entre 2010 e 2015 no Brasil. *Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas*, 18(4), 414–423. <https://doi.org/10.17921/2447-8733.2017v18n4p414-423>
- Santos, B.S. (2008). *A gramática do tempo – para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez.
- Zerbato, A. P.; Mendes, E. G. (2018). Desenho Universal para a Aprendizagem como estratégia de Inclusão Escolar. *Educação Unisinos*, São Carlos, v.22, n.2, p.148-155. <https://doi.org/10.4013/edu.2018.222.14125>

A educação dos surdos e o uso da língua brasileira de sinais (LIBRAS) na prática docente no ensino fundamental

Abigail Malavasi, UNIMES, Brasil

Giselle Nascimento Dias, UNIMES, Brasil

Luiza Nascimento Dias Torres, UTAD, Portugal

Michelli Analy de Lima Rosa, UNIMES, Brasil

RESUMO

Este trabalho propõe colocar em pauta a problematização do tema “inclusão, diversidade e práticas docentes”. Seu objetivo é compreender o uso da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e sua colaboração para a qualidade da educação da pessoa surda no ensino fundamental. O enfoque principal será discutir a inclusão social e institucional do sujeito surdo na escola e na sociedade, a partir de práticas pedagógicas transformadoras, envolvendo intérpretes de LIBRAS. Partiremos de uma metodologia qualitativa, buscando compreender os fatos a partir de uma abordagem explicativa, procurando causas que comprovem os motivos apresentados, a partir da interpretação de análise de situações contextuais e práticas do fazer pedagógico.

Palavras-chave: Inclusão; Práticas Docentes; LIBRAS; Educação; Pessoa surda.

1. INTRODUÇÃO

A educação bilíngue busca contemplar o direito linguístico da pessoa surda de ter acesso aos conhecimentos sociais e culturais em uma língua na qual tenha domínio. Contudo, a consolidação de propostas educacionais bilíngues, ainda acontecem de maneira isolada, por vezes experimentais. Dessa forma e sob tal complexidade é fundamental compreender como esses elementos podem estar relacionados. Nesse sentido, possibilitar que a pessoa surda um novo olhar acerca de sua representação é fundamental para a construção de sua identidade, compartilhando a autoprodução de significados. Em vista disso, a pessoa surda começa a se reconhecer e perceber-se de uma forma diferente, estabelecendo assim, novas práticas sociais e estratégias para o nascimento cultural. O encontro entre a pessoa surda e o compartilhamento das informações intelectuais, artísticas, éticas, estéticas e técnicas, geram significados que podem ser fundamentais para o nascimento de novas estratégias de

pensamento e linguagem. Este trabalho propõe colocar em pauta a problematização do tema “inclusão, diversidade e práticas docentes”. Seu objetivo é compreender o uso da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e sua colaboração para a qualidade da educação da pessoa surda no ensino fundamental. O enfoque principal será discutir a inclusão social e institucional do sujeito surdo na escola e na sociedade, a partir de práticas pedagógicas transformadoras, envolvendo intérpretes de LIBRAS. Parte-se de uma metodologia qualitativa, buscando compreender os fatos a partir de uma abordagem explicativa, procurando causas que comprovem os motivos apresentados, a partir da interpretação de análise de situações contextuais e práticas do fazer pedagógico. A metodologia usada está pautada em textos, artigos e livros de autores como: Piaget (1972), Vygotsky (1993) e Mantoan (2003, 2013), entre outros autores que dialogam com as práticas docentes como Almeida e Mahoney (2004), além de Libâneo (1985), Girox (1997), Perez Gómez (1998), Morin (2000) e Freire (2007) também servem de base bibliográfica, trazendo contribuições acerca do tema proposto. O trabalho exposto possui demonstrar como a utilização da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), tem sido reconhecida como um caminho possível para mudanças efetivas no cenário educacional, quanto aos atendimentos oferecidos pela escola pública. Diante ainda, de questões controversas que perpassam as discussões nessa área, temos testemunhado uma tendência afirmativa sobre as necessidades desse caminho para a escolarização da pessoa surda. Sobre esse assunto, ainda temos desafios para os educadores e o modo pelo qual necessitamos lidar com as duas línguas nas experiências escolares. Para que a atual situação da educação da pessoa surda seja compreendida em suas ligações históricas e políticas, faz-se necessário discutir, amplamente, o lugar que ocupam na educação dos surdos e as transformações sociais de cada momento histórico. Tais considerações teóricas salientam o papel da linguagem no processo de interação e nos processos cognitivos da pessoa surda. Portanto, as reflexões enfatizam a necessidade de um repensar sobre a realidade de sala de aula, para que possamos vislumbrar possíveis soluções.

2 EDUCAÇÃO DA PESSOA SURDA

A historicidade envolvendo à educação da pessoa surda, para a construção do entendimento de sua existência, torna-se inevitável à medida que procuramos esclarecimentos acerca das concepções analisadas, bem como, a pessoa surda e sua realidade historicamente construída pela humanidade, não podendo ser entendida à parte, em suas transformações sociais e de sua própria vivência. Para que haja uma real percepção sobre o papel da pessoa

surda na sociedade, é fundamental que possamos entender o percurso sócio-histórico envolvendo a escolarização dos surdos.

Assim, iniciaremos esta narrativa com Piaget (1972), quando o autor fala das questões do direito à educação, tendo como objetivos da educação a formação de pessoas autônomas em sua totalidade: Todo ser humano tem o direito de ser colocado, durante a sua formação, em um meio escolar de tal ordem que lhe seja possível chegar ao ponto de elaborar, até à conclusão, os instrumentos indispensáveis de adaptação que são as operações da lógica. (PIAGET, 1972, p. 32)

Dentro desta ótica é notório seu significado, uma vez que, não podemos indissociar o sujeito de seu meio físico e social. A respeito das falas apresentadas, Gómez (2008) traz:

Os alunos/as aprendem e assimilam teorias, disposições e condutas não apenas como consequência da transmissão e intercâmbio de ideias e conhecimentos explícitos no currículo oficial, mas também e principalmente como consequência das interações sociais de todo o tipo que ocorrem na escola ou na sala de aula. (GÓMEZ, 2008, p. 17)

Quando pensamos em inclusão, alguns pontos são importantes e exigem uma reflexão profunda, ainda mais se tratando da pessoa surda. Educar a pessoa surda e reorganizar seus saberes são desafios ainda revolucionários dentro das instituições escolares públicas do ensino fundamental. Nesse sentido, Almeida e Mahoney (2004) trazem no livro *Constituição da pessoa* na proposta de Henri Wallon que, a mediação do professor será mais eficaz se o número de linguagens for maior. Em relação à pessoa surda, torna-se necessário considerar que sua língua assume a mediação entre os interlocutores e o processo de construção do conhecimento, não ocorre fora da linguagem. A esse respeito, ainda temos um longo caminho a percorrer, diante de uma educação excludente para a pessoa surda.

Assumindo as consequências insatisfatórias da escolarização da pessoa surda na escola do ensino fundamental, questões importantes como a discussão curricular, a preparação do professor e a presença constante do profissional intérprete de LIBRAS, surgem como necessidades fundamentais para a mudança desse quadro. A esse respeito, encontramos a seguinte colocação:

Encarar os professores como intelectuais também fornece uma vigorosa crítica teórica das ideologias tecnocráticas e instrumentais subjacentes à teoria educacional que separa a conceitualização, planejamento e organização

curricular dos processos de implementação e execução. (GIROUX, 1997, p. 161)

Diante disso, Giroux (1997), reafirma que escola e currículo devem caminhar juntos, oportunizando ao estudante a capacidade de exercer suas habilidades democráticas e de participação nas discussões quanto aos questionamentos do senso comum da vida social.

Portanto, os questionamentos relacionados à surdez estão, de certa forma, intimamente ligados ao uso efetivo da língua. Contudo, quem faz o uso da língua não fica restrito a um referencial de dicionário, porque este não reflete os enunciados vivos e não dá conta da polissemia da linguagem.

3. SURDEZ, LIBRAS E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Muito antes de seu nascimento, a criança ouvinte tem a possibilidade de relacionar-se com a língua utilizada em seu ambiente familiar. Dessa forma, o adulto permite que a linguagem da criança flua, proporcionando atuações discursivas em prol de sua aprendizagem e com isso, viabiliza a identificação de aspectos da língua na qual ela está sendo inserida. A esse respeito, as crianças surdas, em geral, não têm a possibilidade desse aprendizado/apropriação, já que em sua grande maioria o acesso a língua utilizada por seus pais (ouvintes) não é acessível.

Corroborando com essa ideia, Almeida e Mahoney (2000) trazem: o meio é um complemento indispensável ao ser vivo. Ele deverá corresponder a suas necessidades e suas aptidões sensório-motoras e, depois, psicomotoras.

Paralelamente a essa perspectiva a proposta de educação bilíngue busca contemplar o direito linguístico da pessoa surda de ter acesso aos conhecimentos sociais e culturais em uma língua na qual tenha domínio. Contudo, a consolidação de propostas educacionais bilíngues, ainda acontecem de maneira isolada, por vezes experimentais. Dessa forma e sob tal complexidade é fundamental compreender como esses elementos podem estar relacionados.

Segundo Wallon,

Não é menos verdadeiro que a sociedade coloca o homem em presença de novos, novas necessidades e novos recursos que aumentam possibilidades de evolução e diferenciação individual. A constituição biológica da criança, ao nascer, não será a única lei de seu destino superior. Seus efeitos podem ser amplamente transformados pelas circunstâncias de sua existência, da qual não se exclui sua possibilidade de escola pessoal. Os meios em que vive a criança e aqueles com

que ela sonha constituem a “fôrma” que amolda sua pessoa. Não se trata de uma marca aceita passivamente. (WALLON, 1986, p. 168-171)

Tendo em vista que a característica linguística, em especial da pessoa surda seja respeitada, aumentam-se as possibilidades de desenvolvimento e permitem a construção de novos conhecimentos de maneira satisfatória é necessária à construção da sua identidade. Isto nos leva a observar que a presença do intérprete de LIBRAS auxilia a pessoa surda no acesso ao conhecimento e propicia uma imagem positiva em relação à surdez.

Considerando a necessidade de um desenvolvimento adequado para a composição da linguagem desse sujeito, é fundamental que surja uma proposta de abordagem bilíngue. Esta colocação prioriza a necessidade de que a pessoa surda adquira o contato com a LIBRAS o mais precocemente. Nesse sentido, o domínio da palavra, em toda sua complexidade, é importante para estabelecer um processo pedagógico eficaz para que haja uma inclusão efetiva. No entanto, muitas vezes, as principais dificuldades neste processo estão relacionadas com a falta de conhecimento acerca da surdez entre outros, os agentes envolvidos no processo de ensino aprendizagem, o que impede uma comunicação que leve à construção de conhecimentos por parte da pessoa surda. Libâneo (1985) acrescenta:

A prática escolar assim, tem atrás de si condicionamentos sociopolíticos que configuram diferentes concepções de homem e de sociedade e, conseqüentemente, diferentes pressupostos sobre o papel da escola, aprendizagem, relação professor- aluno, técnicas pedagógicas etc. (LIBÂNEO, 1985, P.3)

Dentro desta ótica, a atuação dos profissionais intérpretes de LIBRAS são essenciais para minimizar os problemas de comunicação e estabelecer assim, pontes entre o aluno e o professor, auxiliando na ampliação de possibilidades pedagógicas e construção de novos saberes didáticos por parte do professor. Para Gómez (2008, p. 111): “investigar para intervir na escola requer, portanto, compreender o meio complexo que preside e media as trocas simbólicas entre os indivíduos e grupos que a compõem”. Em síntese, realizar contribuições para criação de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Nesse sentido, Freire (2007, p. 9) remete ao verdadeiro compromisso do sujeito ativo do trabalho: “O compromisso, próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade, de cujas “águas” os homens verdadeiramente comprometidos ficam “molhados”, ensopados.

4. COMUNIDADE SURDA: A CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE

O ser surdo não supõe a existência de uma identidade única e essencial a ser revelada a partir de alguns traços presentes a cada pessoa surda. A transição de identidade ocorre no encontro com outro ou outros surdos, quando se organizam novos espaços e ambientes discursivos, no qual emergem um entrelaçamento de capacidades linguísticas, envolvendo um complexo processo de significações que ainda demandam muitas análises.

As rápidas e profundas transformações culturais, sociais, econômicas e políticas vivenciadas nos últimos tempos, produziram significados diferentes em relação aos estereótipos sobre a surdez e, mais especificamente, sobre as identidades surdas. Nesse sentido, os surdos que vivem somente com ouvintes, que consideram a surdez como algo a ser corrigido, podem constituir identidades diferentes daqueles que têm experiências dentro da comunidade surda ou dentro dos movimentos sociais surdos. Cabe ressaltar ainda que, as identidades surdas não se constroem no vazio, mas em determinados contextos sociais em transição.

O encontro entre a pessoa surda e o compartilhamento das informações intelectuais, artísticas, éticas, estéticas e técnicas, geram significados que podem ser fundamentais para o nascimento de novas estratégias de pensamento e linguagem.

Dentro das reflexões já realizadas, Mantoan propicia um novo olhar para as questões da deficiência e suas possibilidades:

Considerando as crianças com deficiência, sabemos que as dificuldades relacionadas às deficiências são reais, mas poderão deixar de ser interpretadas como impeditivas de seu desenvolvimento e de sua participação nas práticas escolares. Elas podem ultrapassar limites, surpreender-nos, enunciar novos mistérios, apontar novas opções. (MANTOAN, 2013, p.29)

Ao mesmo tempo sabemos das interpretações e dificuldades apresentadas pelos professores ao condicionar a pessoa surda a uma identidade fixa, estática e permanente. Mantoan reflete sobre essa ideia, afirmando que:

A maioria dos professores tem uma visão funcional do ensino e tudo o que ameaça romper o esquema de trabalho prático que aprenderam a aplicar em suas salas de aula é inicialmente rejeitado. Também reconhecemos que inovações educacionais como a inclusão abalam a identidade profissional e o lugar conquistado pelos professores em uma dada estrutura ou sistema de ensino,

atentando contra a experiência, os conhecimentos e o esforço que fizeram para adquiri-los. (MANTOAN, 2003, p. 41)

A pessoa surda, nessa situação, vive uma condição de subordinação e parece ao mesmo tempo, viver numa terra de exílio. Ambiente este, que vivem a grande maioria dos surdos filhos de ouvintes. Nesse sentido, possibilitar a pessoa surda um novo olhar acerca de sua representação é fundamental para a construção de sua identidade, compartilhando a autoprodução de significados. Em vista disso, a pessoa surda começa a se reconhecer e perceber-se de uma forma diferente, estabelecendo assim, novas práticas sociais e estratégias para o nascimento cultural.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho exposto possui demonstrar como a utilização da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), tem sido reconhecida como um caminho possível para mudanças efetivas no cenário educacional, quanto aos atendimentos oferecidos pela escola pública. Diante ainda, de questões controversas que perpassam as discussões nessa área, temos testemunhado uma tendência afirmativa sobre as necessidades desse caminho para a escolarização da pessoa surda. Sobre esse assunto, ainda temos desafios para os educadores e o modo pelo qual necessitamos lidar com as duas línguas nas experiências escolares.

O Plano Nacional de Educação Especial (MEC/SEESP, 1995) propõe o incentivo ao uso e a oficialização da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Mesmo que não pensemos em uma metodologia, mas em modelos diversos de atuação, muitas indagações ainda permanecem.

A abordagem inicial acerca das proposições de Vygotsky (1993), ressaltam que no processo de desenvolvimento do sujeito a linguagem tem um lugar central, como mediadora das interações e instâncias de significação por excelência, ou seja, ela não pode ser reduzida meramente a um instrumento de comunicação.

Para que a atual situação da educação da pessoa surda seja compreendida em suas ligações históricas e políticas, faz-se necessário discutir, amplamente, o lugar que ocupam na educação dos surdos e as transformações sociais de cada momento histórico. Tais considerações teóricas salientam o papel da linguagem no processo de interação e nos processos cognitivos da pessoa surda. Portanto, as reflexões enfatizam a necessidade de um repensar sobre a realidade de sala de aula, para que possamos vislumbrar possíveis soluções. Finalizo minha reflexão com Morin (2000), inesperado:

O inesperado surpreende-nos. É que nos instalamos de maneira segura em nossas teorias e ideias, e estas não têm estrutura para acolher o novo. Entretanto, o novo brota sem parar. Não podemos jamais prever como se apresentará, mas deve-se esperar sua chegada, ou seja, esperar o inesperado. E quando o inesperado se manifesta, é preciso ser capaz de rever nossas teorias e ideias, em vez de deixar o fato novo entrar à força na teoria incapaz de recebê-lo. (MORIN, 2000, p. 30)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de Almeida. MAHONEY, Abigail Alvarenga. (ORG).

Henri Wallon – Psicologia e Educação. Conclusão – Wallon e a educação.
(2000, p. 78-79)

_____, Laurinda Ramalho de Almeida. MAHONEY, Abigail Alvarenga. (ORG).

Constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon. Capítulo VII - Ser professor: um diálogo com Henri Wallon. (2004, p. 127)

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial.

Subsídios para Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial: Área da Deficiência Auditiva. Brasília, MEC/SEESP, 1995.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança.** São Paulo. Paz e Terra. (2007, p.9)

GIROUX, Henry A. Professores como intelectuais transformadores (cap. 9). In:_. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LIBANEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos.** São Paulo: Loyola, 1985.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **INCLUSÃO ESCOLAR O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo, SP. 2003.

_____, Maria Teresa Eglér. **Para uma escola do século XXI.** Campinas, SP. 2013.

Capítulo 3 - Pensando em uma escola de qualidade para o século XXI, Ayéres Brandão, p. 29

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez;
Brasília: Unesco, 2000

OLIVEIRA, Marta Khol de. **VYGOTSKY: aprendizagem e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1972.

O brincar no desenvolvimento da comunicação e da linguagem em crianças até aos 6 anos: Resultados preliminares de uma revisão sistemática da literatura

Joana Saldanha, Escola Superior de Saúde do Politécnico de Leiria, Portugal

Ana Cordeiro, Escola Superior de Saúde do Politécnico de Leiria, Portugal

Etelvina Lima, Escola Superior de Saúde do Politécnico de Leiria, CiTechCare, Portugal

RESUMO

Enquadramento: O brincar é a principal ocupação da criança, ocorrendo dentro de um determinado contexto e sendo influenciado por elementos intrínsecos e extrínsecos (Watts, Stagnitti & Brown, 2014; Lee et al., 2020). A bibliografia indica a necessidade de sistematizar o conhecimento sobre a interação entre pais-criança, dado o impacto positivo no desenvolvimento global da criança. É imperativo a sistematização de práticas que capacitem os pais na interação com os seus filhos, potenciando os benefícios da tríade. **Metodologia:** Com o objetivo de compreender como capacitar os cuidadores para utilizar o brincar na estimulação da comunicação e da linguagem em crianças até aos 6 anos de idade, recorreu-se às bases de dados PubMed, Scopus e Web of Science e plataformas RCAAP e EBSCO entre setembro e novembro de 2021. **Resultados:** Foram incluídas 50 publicações e excluídas 556: população-alvo (N=3), faixa etária (N=10), tipo de estudo (N=5) e sem foco no tema (N=538). **Discussão:** Verifica-se maior referência ao brincar espontâneo, dado que este oferece um maior desenvolvimento da autonomia, das competências interpessoais, comunicativas, cognitivas e linguísticas da criança, sustentando a interação com os interlocutores, através de materiais lúdicos adequados à idade da criança. Observa-se que, embora a eficácia das estratégias dependa das faixas etárias, a promoção do envolvimento da criança no contexto é a mais destacada pela literatura como a de maior impacto. **Conclusão:** Considera-se que os resultados contribuem para a implementação de estratégias de promoção das competências comunicativo-linguísticas adotadas pelos interlocutores privilegiados de crianças dos 0 aos 6 anos, durante o brincar.

Palavras-chave: RSL; brincar; comunicação; linguagem; estratégias

1. INTRODUÇÃO/CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

Brincar é uma das principais ocupações da criança, ocorrendo dentro de um determinado contexto e sendo influenciado por elementos intrínsecos e extrínsecos: funções e estruturas do corpo, fatores pessoais e ambientais, atividade e participação (Lee et al., 2020). A literatura demonstra que o brincar possibilita um desenvolvimento saudável, através do qual a criança se prepara para os desafios da vida adulta (Gomes, Maia & Varga, 2018; Ting & Yeo, 2019; Zosh et al., 2017).

Os benefícios do brincar vão além do crescimento e desenvolvimento biológico das crianças, influenciando positivamente o desenvolvimento mental e social, o que contribui fortemente para a formação de adultos equilibrados emocionalmente, psicologicamente e com autoconfiança (Gomes, Maia & Varga, 2018; Ting & Yeo, 2019; Lee et al., 2020).

As interações entre os cuidadores e a criança permitem fornecer grandes níveis de estimulação, refletindo-se no desenvolvimento das funções cognitivas, comunicativo-linguísticas e motoras da criança (Silva & Sarmiento, 2017).

O estudo de Engelen et al. (2013) demonstra a necessidade de capacitar os cuidadores para que haja oportunidades de brincar a serem aproveitadas com sucesso. É essencial que os cuidadores permitam que a criança brinque livremente mesmo quando antecipam potenciais riscos (Lee et al., 2020).

No enquadramento do tema em estudo, identificaram-se 11 publicações (2014-2021) que realizaram uma revisão sistemática da literatura (RSL) sobre o Brincar. Contudo, nenhuma destas publicações versa sobre a forma como os cuidadores podem estimular o brincar em crianças entre os 0-6 anos de idade, recomendando-se a necessidade de aprofundar a interação pais-criança (Amodia-Bidakowska, Laverty & Ramchandani, 2020). Os autores sugerem que é imperativo a realização de práticas que facilitem os pais na interação com os filhos potenciando interações benéficas na tríade.

No âmbito de um estudo mais abrangente, que pretendeu compreender como capacitar os cuidadores para utilizar o brincar na estimulação comunicativo-linguística em crianças dos 0-6 anos de idade, o presente texto foca as estratégias utilizadas pelos cuidadores durante o brincar.

2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

A presente RSL seguiu os princípios estabelecidos por Donato & Donato (2019), confirmados pela checklist PRISMA, uma ferramenta que apresenta itens baseados em evidências para relatar estudos em RSL e meta-análises.

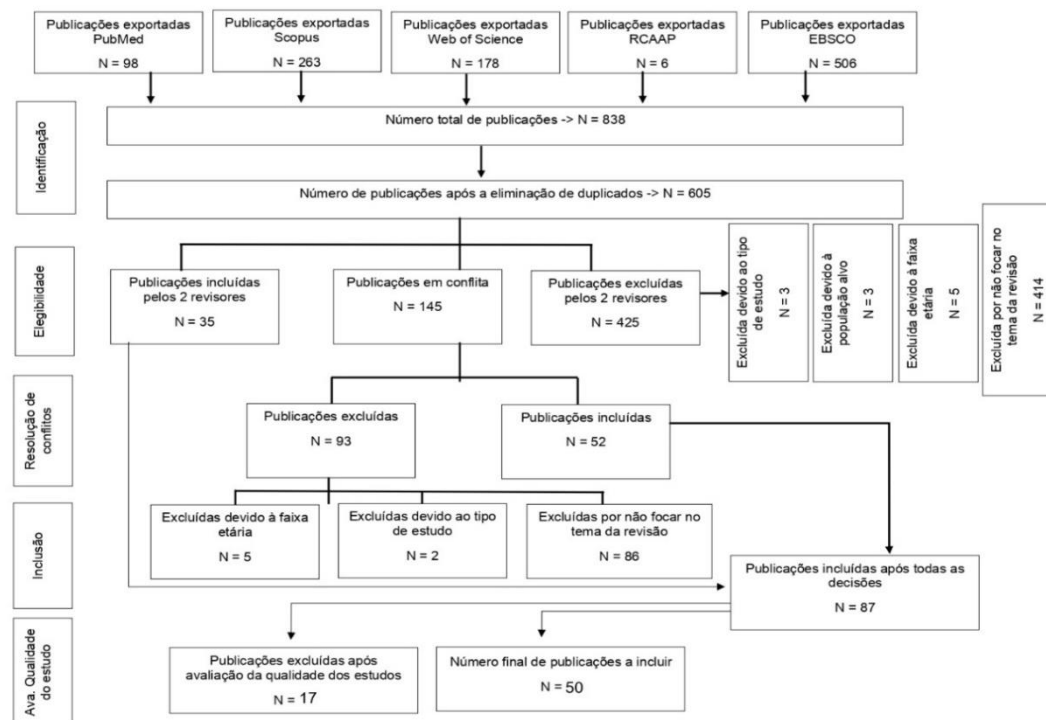
Quanto aos critérios de elegibilidade, foram selecionados ensaios clínicos, ensaios clínicos randomizados, meta-análises, revisões, estudo longitudinal, estudo exploratório, estudo piloto, *guideline*, escala de observação, estudo coorte, estudo controlado, estudo de caso, estudo preliminar, estudo transversal, estudo descritivo e *clinical report*. Como filtros: as línguas português, inglês, espanhol e francês e publicações dos últimos 20 anos.

Estabeleceu-se como critérios de inclusão o desenvolvimento linguístico, desenvolvimento comunicativo e o brincar; como critérios de exclusão estabeleceu-se a idade da população e a abordagem ao tema não coincidir com o estudo.

O fluxograma apresentado (Figura 1) indica as fases realizadas no processo de seleção das publicações incluídas.

Figura 1.

Fluxograma de Investigação



Após a pesquisa, utilizou-se a plataforma *Rayyan* para a inclusão/exclusão das publicações, considerando o título, resumo e população-alvo. Este processo realizou-se por dois revisores independentes, culminando na necessidade de se proceder a uma resolução de conflitos realizada pela nova leitura dos documentos para o consenso. Preencheu-se uma matriz para a sistematização de informação das publicações incluídas.

Para minimizar o risco de viés, a avaliação da qualidade das publicações selecionadas foi conduzida por dois revisores independentes, através da aplicação da *JB critical appraisal tools: checklist for randomized controlled trials* (N=3 incluídas), *checklist for systematic reviews* (N=2 incluídas), *checklist for text and opinion* (N=14 incluídas e N=2 excluídas) e *checklist for analytical cross sectional studies* (N=31 incluídas e N=14 excluídas). As *checklists* foram preenchidas considerando que a publicação deveria apresentar 75% de cotação positiva relativamente aos critérios estabelecidos para garantir a sua qualidade (Cunha & Santos, 2021), obtendo-se 50 publicações incluídas.

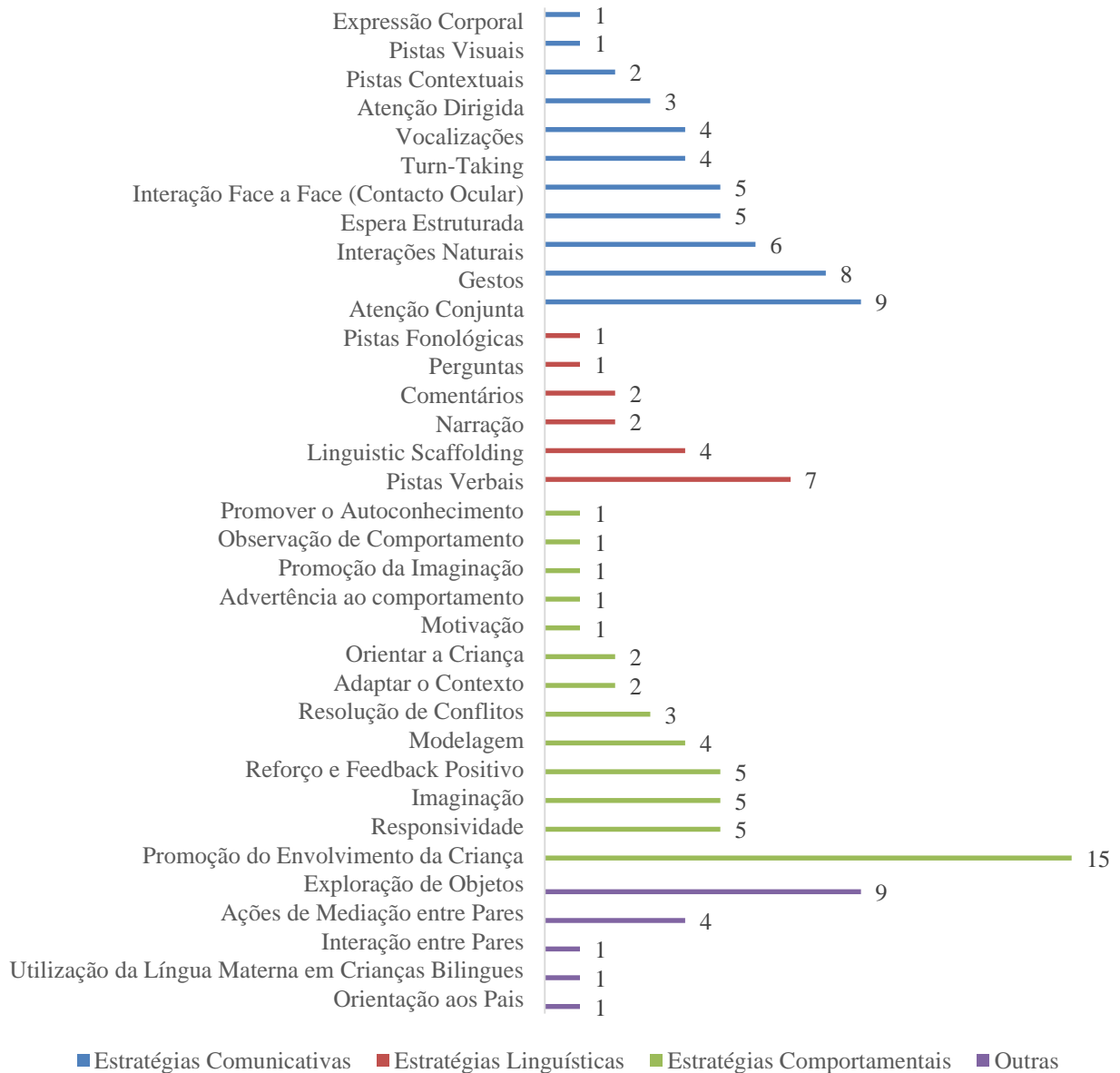
3. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Conforme referido, e considerando a questão de investigação, será apresentado apenas os resultados referentes ao objetivo relacionado com a identificação de estratégias a serem utilizadas pelos cuidadores durante a interação no brincar.

Categorizou-se as estratégias apresentadas em comunicativas, linguísticas, comportamentais e outras.

Gráfico 1.

Estratégias a Utilizar Pelos Cuidadores



Observa-se uma elevada referência aos gestos, interações naturais, pistas verbais, promoção do envolvimento da criança e exploração de objetos como estratégias de maior impacto, dado que estas geram as competências básicas para a aquisição da comunicação e linguagem, fomentando a interação social saudável que a criança necessita, de modo a tornar-se um indivíduo adulto integrado na sociedade.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verifica-se a existência de alguns tipos de brincar transversais a todas as idades (0-6 anos), destacando-se o brincar espontâneo/livre.

O brincar deverá ser mediado pelos interlocutores da criança, nomeadamente, pelos pais em casa e pelos agentes educativos na escola, sendo muito importante a mediação entre os pares durante o brincar. De referir a importância que os interlocutores têm na evolução global da criança, dado que estes geram o input necessário para o desenvolvimento das várias competências.

Quanto às estratégias, denota-se um número elevado de estratégias comunicativas e comportamentais, ao invés das linguísticas, sendo que as que apresentam maior impacto são referentes à promoção do envolvimento da criança no contexto.

Também a promoção da utilização do *linguistic scaffolding*, espera estruturada, ações de mediação, responsividade, entre outras, revelaram ser as estratégias com maior impacto nas idades-alvo.

Tendo em conta a importância do brincar no desenvolvimento da criança, os resultados contribuem para a identificação de estratégias de promoção das competências comunicativo-linguísticas adotadas pelos interlocutores de crianças dos 0-6 anos, durante o brincar.

O estudo apresenta como limitações: não contempla nenhum estudo com população portuguesa; o não acesso a publicações pode enviesar os resultados.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amodia-Bidakowska, A., Lavery, C., & Ramchandani, P. (2020). Father-child play: A systematic review of its frequency, characteristics and potential impact on children's development. *Developmental Review*, 57. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2020.100924>
- Cunha, M., & Santos, E. (2021). Revisão Sistemática da Literatura com Meta-análise: Um guia prático para iniciantes (1a). Edições Esgotadas.
- Donato, H., & Donato, M. (2019). Etapas na Condução de uma Revisão Sistemática. *Acta Médica Portuguesa*, 32(3), 227. doi:10.20344/amp.11923
- Engelen, L., Bundy, A., Naughton, G., Simpson, J., Bauman, A., Ragen, J., Baur, L., Wyver, S., Tranter, P., Niehues, A., Schiller, W., Perry, G., Jessup, G., Ploeg, H. (2013). Increasing physical activity in young primary school children - it's child's play: a cluster

randomised controlled trial. *Prev Med.*, 56(5):319-25.
doi:10.1016/j.ypmed.2013.02.007.

Gomes, N., Maia, C., & Varga, I., (2018). The benefits of play for children's health: a systematic review. *Arq. Cienc. Saude*, 47–51. <https://doi.org/doi.org/10.17696/2318-3691.25.2.2018.867>

Lee, R., Lane, S., Brown, G., Leung, C., Kwok, S., & Chan, S. (2020). Systematic review of the impact of unstructured play interventions to improve young children's physical, social and emotional wellbeing. *Nursing & Health Sciences*. doi:10.1111/nhs.12732

Ting, J., & Yeo, K. (2019). A Systematic Review of Play-Based Intervention in Enhancing Social Skills Children with Autism Spectrum Disorder. *Indian Journal of Public Health Research & Development*, 10(4), 1464. <https://doi.org/10.5958/0976-5506.2019.00921.5>

Yue, A., Shi, Y., Luo, R., Wang, B., Weber, A., Medina, A., Rozelle, S. (2019). Stimulation and early child development in China: Caregiving at arm's length. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 40(6), 458–467. <https://doi.org/10.1097/dbp.0000000000000678>

Zosh, J., Hopkins, E., Jensen, H., Liu, C., Neale, D., Hirsh-Pasek, K., Whitebread, D. (2017). *Learning through play - a review of the evidence*. LEGO Fonden.

A implementação do Programa de Mentorias no Agrupamento de Escolas da Boa Água. A regulação entre pares em contexto escolar na inclusão, na promoção do sucesso escolar e na regulação de comportamentos.

Rute Sanches, Agrupamento de Escolas da Boa Água, Portugal

Rita Gil, Agrupamento de Escolas da Boa Agua e Universidade Aberta, Portugal

RESUMO

O Programa de Mentorias, preceituado no documento *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO), identifica os alunos que, “em cada escola, se disponibilizam para apoiar os seus pares acompanhando-os, designadamente, no desenvolvimento das aprendizagens, esclarecimento de dúvidas, na integração escolar, na preparação para os momentos de avaliação e em outras atividades conducentes à melhoria dos resultados escolares.” (Resolução do Conselho de Ministros no 53-D/2020, de 20 de julho). É objetivo da implementação do Programa de Mentorias neste agrupamento implementar mecanismos, não só de acompanhamento e de inclusão plena de alunos como regular os seus comportamentos. Decorrem desde 2017/18, o recurso à metodologia de trabalho projeto e o trabalho colaborativo em que aprendizagens são ancoradas em torno de um projeto comum a todas as disciplinas. Priorizam-se as áreas de competência preconizando o desenho de aprendizagem previsto no PASEO. O conceito de mentoria no 1.º ciclo está diluído na prática letiva e os alunos são vistos como um todo e são os docentes que ajustam estratégias de acordo com as dificuldades que surjam. Apresentam-se os resultados da implementação deste Programa de Mentorias do ano letivo de 2021/22 e para a recolha de dados recorreu-se a três grupos focais e inquéritos por questionário com alunos de 2.º e 3.º ciclos envolvidos em mentorias durante o ano letivo de 2021/22. Este programa procurou mobilizar todos os recursos disponíveis em prol da promoção, não só de melhores resultados, mas da regulação permanente de comportamento dos alunos e de uma maior inclusão de todos.

Palavras-chave: Mentoria; Regulação de Comportamentos; Inclusão; Trabalho Colaborativo.

1. INTRODUÇÃO/CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

Os programas de apoio entre pares destacam os alunos como recursos na resolução de problemas da sua comunidade. Bey, Holmes e Thomas (1992, cit. in Menezes, 2007), apresentam o ato de mentorar como “uma função e processo complexos, que envolve apoio, assistência e orientação, que requer tempo e comunicação e que deve facilitar a autonomia nos protegidos”. Os autores referem a identificação do outro como ser integrante em crescente valorização e respeito mútuo entre mentor e mentorado. (Buber, 1958; Gehrke, 1988, cit. in Menezes, 2007). E os autores referem a necessidade de formação para que essa relação de confiança estabeleça de modo estruturado. (Frankl, 1969, cit. in Menezes, 2007).

2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Para a recolha de dados optou-se pela realização de três grupos focais além de um inquérito por questionário realizado com alunos do 2.º e 3.º ciclos. Nos grupos focais consideraram-se os seguintes critérios na recolha de dados: a constituição de três grupos de cinco alunos de turmas diferentes envolvidos no projeto: dois mentores e dois mentorados com perfis distintos quer ao nível de desempenho quer ao nível comportamental e um aluno que não se tenha envolvido diretamente no projeto. Com esta escolha pretendeu-se captar uma maior diversidade de dados junto dos alunos. Escolheram os seguintes tópicos-chave para o debate: se compreenderam o programa de Mentorias; qual foi a adesão da turma ao projeto; qual a mentoria mais útil e menos útil junto dos alunos; aspetos que levaram à fraca adesão dos alunos e, por último, que aspetos ajudariam a melhorar as Mentorias.

3. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

3.1 Caracterização do Programa de Mentorias

No agrupamento onde foi implementado este modelo de Programa de Mentorias vigora a Metodologia de Trabalho de Projeto e os alunos estão sempre sentados em grupos de quatro alunos em trabalho colaborativo. Numa primeira abordagem ao Programa de Mentorias apresenta-se o programa, constitui-se a equipa que coordena o programa e planificam-se as etapas de implementação e monitorização do Programa, dando conhecimento do conceito de mentoria às turmas.

Após a apresentação do conceito de Mentoria, passa-se ao *recrutamento de mentores*. Cada perfil é estipulado em função dos objetivos a atingir com a mentoria. O mentor presta apoio numa

fragilidade, numa dificuldade de aprendizagem, numa dificuldade de integração, num problema disciplinar ou num serviço voluntário de apoio a outras turmas mediante uma área forte que tenha.

Para o perfil do aluno Mentor, destacam-se os alunos com maior responsabilidade e empenho, com alguma autonomia e estrutura para servir de exemplo ao colega e, sobretudo, que tenha vontade de ajudar. No momento da “recruta”, o professor pode utilizar atitudes de exemplo e reforçar comportamentos em alguns alunos, no sentido de os tornar aptos para a Mentoria e, assim, motivá-los a ajudar os colegas. Chamado o “mentor em potência”, casos podem decorrer em que o “efeito espelho” pode despoletar reflexão do próprio com vista a melhorar o seu comportamento.

Na formação presta-se orientação aos mentores selecionados, para que inicie o apoio em cada uma das Mentorias, aos colegas da sua turma:

- Mentoria Treina-te: como ajudar os colegas nas suas dificuldades escolares;
- Mentoria Integra-te: como ajudar o colega a integrar-se na turma ou a encontrar amigos na escola;
- Mentoria Controla-te: como ajudar o colega a cumprir as regras dentro e fora da sala de aula;
- Mentoria Ajuda+: como ser voluntário e ajudar alunos de outras turmas com os conteúdos que já domina.

O recrutamento é sugerido ao aluno e nunca obrigado e acontece em aula de Assembleia de Turma ou Tutoria com todos os elementos da turma, após uma breve contextualização do conceito de Mentoria. Nesta atividade pode recorrer-se à ferramenta digital Wordwall, para que os alunos compreendam a diferença entre os conceitos de Mentoria e Tutoria: <https://wordwall.net/pt/resource/28763434>.

<https://biteable.com/watch/2865697/9e10da2965267fb499c73cf889696714>

<https://biteable.com/watch/2874470/7e43c92d3d215b358e8cbdec6614320c>

3.2 Apresentação dos dados

Para compreendermos a adesão dos alunos ao Programa de Mentorias, solicitámos aos Diretores de Turma uma relação do número de inscrições como verificamos com os dados: num universo de 1300 alunos foram alocados 55 mentores para 165 mentorados. A mentoria mais solicitada foi a Treina te com 55%, seguida da Mentoria Integra-te com 16% dos alunos, a Mentoria controla-te com 13% dos alunos e por fim a Mentoria Ajuda + com 2% dos

alunos. Indagámos junto dos alunos Mentores se os alunos gostaram da experiência e verificámos que 52% gostaram da experiência e 65% gostariam de repetir a experiência. No levantamento de dados através de grupos focais procurámos convidar alunos envolvidos no Programa de Mentorias e cada grupo é constituído por elementos da mesma turma e perfis heterogéneos quer no desempenho escolar quer no comportamento. Pretendeu-se, desta forma, ter acesso a opiniões que pudessem ser mais abrangentes na caracterização do programa e verificar o impacto do mesmo nos alunos.

Do cruzamento dos dados dos grupos focais destacam-se os seguintes aspetos: os alunos consideram que já ajudam naturalmente os colegas (decorrente de estarem agrupados na aula, em grupos de quatro colegas) e que não precisam de formalizar o processo; alguns alunos revelam que sentiram vergonha e alguma timidez e preferiram não aderir ao programa de mentorias. Nas propostas de melhorias do Programa de Mentorias destacam-se a necessidade de maior envolvência dos alunos na escolha dos mentorados e um maior acompanhamento na validação do que estão a fazer junto do mentorado, no sentido de tornar a intervenção mais eficaz.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como potencialidades deste programa podemos referir que as mentorias podem ser mobilizadas em qualquer contexto de ação educativa de sucesso, seja trabalho de projeto, tertúlia ou dinâmica de grupo interativo, já que se apresentam como atuação transversal a todos os contextos. A Mentoria não se apresenta como Medida de Remediação, uma vez que antecede o problema e cria condições de promoção do sucesso escolar e educativo, valorizando a participação de todos na prevenção de problemas que se podem considerar uma barreira à inclusão e sucesso escolar. Um aluno disponível para ajudar um colega está a desenvolver, em contexto escolar, a sua dimensão humana de acordo com os princípios e as competências definidas no Perfil dos alunos à saída da Escolaridade Obrigatória. O desenvolvimento de áreas de competência, passa a ser transversal a todas as áreas de atuação no contexto escolar e o Programa de Mentorias promove o desenvolvimento de ações que disseminam boas práticas de ajuda entre colegas. Considera-se uma medida valiosa, uma vez que são os alunos que intervêm no contexto, são agentes de mudança, numa atuação que se pressupõe determinante ao longo da sua vida.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Martins, O., (2017). *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Menezes, I. (2007). *Intervenção comunitária: Uma perspetiva psicológica*. Porto: Livpsic. (1.^a edição).

Ministério da educação. (2020) *Orientações para a Recuperação e Consolidação das Aprendizagens ao Longo do Ano Letivo de 2020/2021*

Visser, M. J. (2004). *Implementing peer support in schools: Using a theoretical framework in action research*. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 14(6), 436-454.

Estudio piloto sobre las interacciones profesional-familia durante la intervención em atención temprana

Noelia Orcajada Sánchez, Universidad de Murcia, España
Francisco Alberto García Sánchez, Universidad de Murcia, España
Carla María Calleja de León, Universidad de Murcia, España

RESUMO

La intervención centrada en la familia es la práctica internacionalmente recomendada en Atención Temprana. En ella, la calidad de las interacciones profesionales-familia son fundamentales para potenciar el desarrollo de las competencias y habilidades de los cuidadores principales, para que puedan favorecer el aprendizaje y evolución del niño.

El objetivo de este trabajo es adaptar, a la realidad española, la herramienta HVOF (Formulario de Observación de Visitas al Hogar) (McBride y Peterson, 1996), que permite analizar esas interacciones profesional-familia. Para ello, se tradujo el HVOF al español, realizando los ajustes necesarios. Con ella, dos jueces analizaron las grabaciones de las interacciones de un profesional y dos familias.

Los resultados indicaron diferentes mejoras de la herramienta en nuestro contexto, entre ellas ampliar los niveles de la variable contenido. El índice de Kappa de Cohen indicó la viabilidad de la utilización del instrumento para los fines propuestos, al constatar un buen nivel de acuerdo interjueces en el análisis de los vídeos.

En las siguientes fases del estudio, se procederá al análisis de las interacciones de diferentes profesionales con sus respectivas familias y replicar este estudio en el contexto portugués, donde estas prácticas tienen una mayor trayectoria.

Palabras-chave: atención temprana; interacción; observación.

1. INTRODUÇÃO/CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

La Atención Temprana (AT) es una disciplina joven, en evolución constante, que, actualmente, sigue desarrollándose, con continuas actualizaciones y modificaciones (Puerto, 2020).

Desde sus inicios, el eje central de toda la intervención ha sido el niño. Con el tiempo, se empezó a otorgar un valor relevante y primordial a las familias. A partir de ese momento, el objetivo principal fue atender sus necesidades y prioridades, potenciando en ellas las competencias necesarias para generar y aprovechar las oportunidades de aprendizaje del entorno natural del niño (Guralnick, 2011).

Por tanto, en la historia de la AT siempre ha sido evidente la necesidad de que la familia forme parte de la intervención de sus hijos. Como señalan García-Sánchez et al. (2014), resulta ineficaz dejar a la familia al margen de la intervención, ya que son los elementos más estables del niño dentro de su contexto natural. Los profesionales han entendido que deben potenciar una intervención centrada en la familia, puesto que, dentro de ella y de su entorno, es donde se encuentran los recursos y apoyos que servirán para favorecer el desarrollo del niño, utilizando los elementos y oportunidades de aprendizaje que surgen de manera natural en las rutinas diarias del seno familiar (Bagur y Verger, 2020).

Cuando los padres participan en la planificación, la toma de decisiones y la interacción con sus hijos, se logran unos resultados más positivos en el niño (Knoche, Marvin & Sheridan (2015). Para conseguirlo entran en juego las tres características fundamentales de una práctica de AT efectiva (Dunst y Trivette, 1997), que deberían reflejarse en la práctica profesional:

- Calidad técnica: conjunto de conocimientos que posee el profesional sobre el área en la que trabaja.
- Prácticas relacionales: características profesionales y representaciones interpersonales que marcan las relaciones durante el apoyo terapéutico (escucha activa y reflexiva, empatía, autenticidad, etc).
- Prácticas participativas: conductas del profesional para favorecer la participación de los miembros de la unidad familia en la toma de decisiones para el desarrollo de sus competencias, con la finalidad de aprovechar todos sus recursos y favorecer, así, el aprendizaje y la evolución de su hijo.

El objetivo principal del presente estudio es adaptar, a la realidad socio-laboral española, un instrumento para evaluar las conductas e interacciones del profesional con la familia, durante la intervención de AT, en la visita realizada al entorno natural. Para ello, se plantearon los siguientes objetivos específicos:

- Ajustar el Formulario de observación de visitas domiciliarias de McBride & Peterson (1996) a la realidad española.
- Evaluar la herramienta ajustada a través de un procedimiento de juicio de expertos.
- Comprobar la viabilidad del uso de la herramienta a través de su aplicación piloto.

2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

El HVOF (McBride & Peterson, 1996), se tradujo y ajustó al contexto español. Para ello, se contó con la participación de dos profesionales con conocimientos en el campo de la AT, una de ellas graduada en Psicología y la otra en Logopedia, ambas por la Universidad de Murcia.

La herramienta permite evaluar 4 variables durante las visitas domiciliarias, cada una con diferentes niveles que el observador debe registrar, en caso de identificarlos durante la observación:

- Miembros presentes en la visita domiciliaria.
- Personas que interactúan en la sesión de intervención.
- Contenido de la interacción.
- Naturaleza de la actividad y comportamiento del profesional.

Para su análisis, las sesiones de intervención fueron grabadas por el terapeuta, después de que la familia firmara un consentimiento informado. Participaron un profesional, con más de 10 años de experiencia en AT centrada en la familia, y dos familias, seleccionadas a través de un muestreo no probabilístico intencional.

Para la fase de observación y codificación de los vídeos se contó con dos jueces, entrenadas para la investigación.

Se realizó un análisis descriptivo y correlacional de los datos obtenidos durante la observación y aplicación de la herramienta, utilizando el programa Statical Package for the Social Sciencies (SPSS), en su versión 23.

Para valorar la viabilidad del instrumento, se realizó un análisis del índice de Kappa de Cohen, calculándose la proporción de acuerdo observado en relación con la proporción de acuerdo esperado por el simple azar. Con él, se logra calcular el grado de concordancia interjueces y, por ende, la precisión del instrumento (Ramírez-Maestre et al., 2002).

3. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

En la tabla 1, se muestran los ajustes realizados en la herramienta para dar respuesta a la realidad española.

Tabla 1

Tabla Comparativa de la Traducción del Instrumento.

TRADUCCIÓN ORIGINAL	AJUSTE DEL INSTRUMENTO
El observador se concentrará en el especialista en desarrollo infantil o en el especialista en el desarrollo de la familia durante toda la visita domiciliaria. Proporcionar afirmaciones positivas Autorrevelación	Un codificador observa a un profesional interactuando con un niño y el/los miembros/s de la familia. Feedback positivo Válida o apoya la información de los padres con información personal.
La codificación continuará de esta manera durante 60 minutos, a menos que la visita finalice antes, según lo determine los FDS o CDS.	La codificación continuará durante 60 minutos, a menos que la visita finalice antes. Hay que tener en cuenta que no se codificará la posible despedida que haya quedado grabada.

Entre las variables del HVOF (McBride & Peterson, 1996), la “Naturaleza de la actividad y comportamiento del profesional” es la que refleja un mayor índice de acuerdo frente al contenido de la interacción. Por su parte, la variable "Contenido de la interacción” ha resultado ser muy amplia y eso generó que los jueces discreparan en mayor medida en su codificación. En cambio, para el análisis de la variable "Comportamiento del profesional”, los niveles resultaron más excluyentes, por lo que se redujo la probabilidad de desacuerdo interjueces. Esto viene a confirmar lo que Ramírez-Maestre et al. (2002) afirman cuando dicen que una limitación del estadístico índice de Kappa de Cohen es que cuantas más categorías se analizan, menor valor se obtiene.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Los resultados mostraron la viabilidad del instrumento con unos niveles promedio catalogados como moderados. Estos resultados deberían considerarse como el inicio de

futuras investigaciones donde la muestra participante y el entrenamiento de los observadores fueran mayores.

Hay que considerar que, al tratarse de la primera aproximación del instrumento en su versión española, no existe posibilidad de comparar los resultados con otros estudios.

Al realizar una observación en diferido, con posibilidad de analizar los detalles minuciosamente, se constata la dificultad que hubiera supuesto el proceso de observación y cuantificación de los contenidos de la interacción, actuación y comportamiento del profesional durante el desarrollo de la sesión, precisamente por la riqueza del contexto.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bagur, S., y Verguer, S. (2020). Evidencias y retos de la Atención Temprana: El modelo centrado en la familia. *Siglo Cero*, 51 (4), 69-92.
<https://doi.org/10.14201/scero20205146992>

Dunst, C., y Trivette, C. (1997). Empowerment, effective helpgiving practices and family-centred care. *Pediatric nursing*, 22(4), 334-346.

García-Sánchez, F. A., Escorcía, C., Sánchez-López, M. C., Orcajada, N. y Hernández-Pérez, E. (2014). Atención Temprana Centrada en la Familia. *Siglo Cero*, 45 (3), 6-27.
https://sid.usal.es/idocs/F8/ART20896/garcia_sanchez.pdf.

Guralnick, M. (2011). Why Early Intervention Works. *Infants & Young Children*, 24 (1), 6-28.

Knoche, L., Marvin, C., y Sheridan, S. (2015). Strategies to Support Parent Engagement during Home Visits in Early Head Start and Head Start. *Dialog*, 18 (1), 19-42.

McBride, S.L., y Peterson, C.A. (1996). *Home visit observation form-revised*. Unpublished manuscript, Iowa State University, Ames, IA.

Puerto, E. (2020). Evolución histórica de la Atención Temprana. *Aula de Encuentro*, 22 (1), 318-337.

Ramírez-Maestre, C., Esteve, R. y Godoy, A. (2002). Fiabilidad interjueces en el proceso de

evaluación conductual. *Análisis y modificación de la conducta*, 28 (117), 43-70.

Adaptações para alunos com deficiências sensoriais no ensino a distância em Portugal

João Paulo Saraiva, Instituto de Educação da Universidade do Minho, Portugal
Anabela Cruz-Santos, Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC), Instituto de Educação, Universidade do Minho, Portugal
Wolney Almeida, Professor na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Brasil

RESUMO

O encerramento dos estabelecimentos de ensino como resposta à crise pandémica provocada pelo vírus Sars-Cov-2 impôs desafios sem precedentes a toda comunidade educativa, ao implementar um modelo de ensino a distância, sendo os alunos com necessidades educativas especiais os mais vulneráveis a este modelo de ensino-aprendizagem. O presente estudo pretendeu conhecer as condições de acesso ao ensino a distância em contexto domiciliar, ao nível dos equipamentos disponíveis, assim como o nível de envolvimento destes alunos em sessões de acompanhamento pedagógico online com os seus professores. Participaram, neste estudo, alunos com deficiência auditiva, deficiência visual, surdocegueira ou multideficiência, com idades compreendidas entre os seis e os vinte anos que frequentam o ensino público em Portugal. Os resultados permitem evidenciar a existência de variações ao nível dos equipamentos disponíveis no domicílio em função do tipo de deficiência do aluno, assim como ao nível da participação nas aulas síncronas. A análise dos resultados permitiu refletir sobre a capacidade de alunos com necessidades educativas especiais de se adaptarem ao ensino a distância, assim como perceber de que forma as escolas foram capazes de ajustar o seu sistema de apoios a um inusitado contexto de intervenção.

Palavras-chave: Necessidades Educativas Especiais, Ensino a distância, Recursos, Apoio especializado, Aulas síncronas.

1. INTRODUÇÃO/CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

A escola assume um papel fundamental na inclusão social de crianças com deficiência, não obstante os condicionalismos sanitários que, recentemente, em Portugal, conduziram à suspensão temporária das atividades letivas em regime presencial. Entre os alunos mais afetados por esta pandemia, estão aqueles que apresentam necessidades especiais, não apenas

devido a dificuldades de adaptação do ensino a distância às suas especificidades, mas, e sobretudo, no que ao acesso aos recursos tecnológicos necessários à compreensão dos conteúdos digitais e/ou audiovisuais diz respeito, nomeadamente computadores, tablets ou outros dispositivos, assim como a própria internet (UNESCO, 2021)

2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Amostra. Participaram do presente estudo 135 alunos, agrupados segundo o tipo de perda sensorial apresentada, nomeadamente Deficiência Auditiva (n=82), Deficiência Visual (n=40), Surdocegueira (n=5) e Multideficiência (n=8).

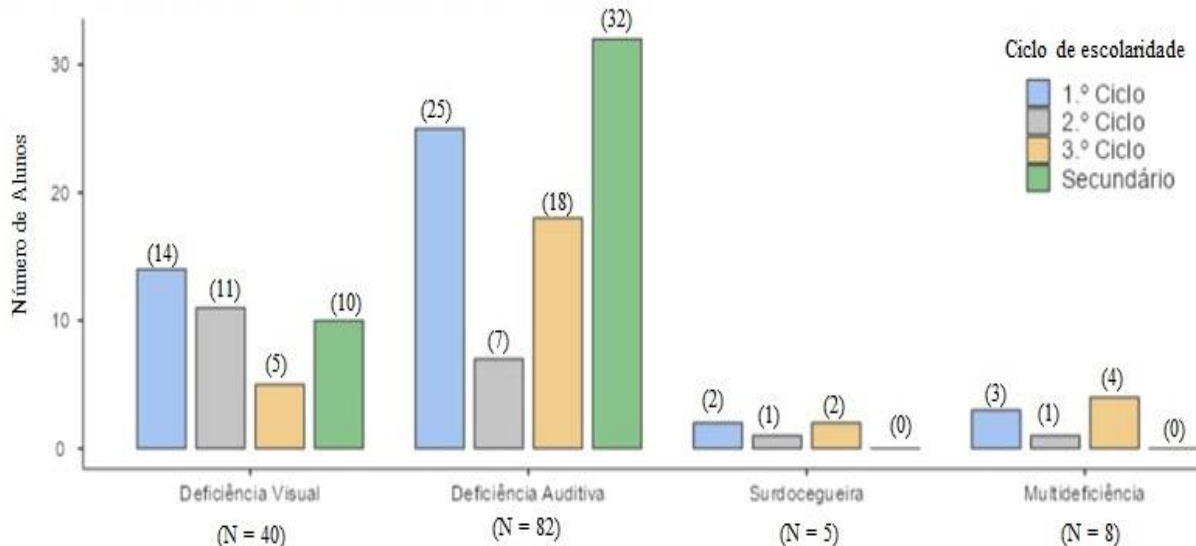
Instrumento. Foi elaborado um questionário online, dirigido aos docentes de Educação Especial responsáveis pela implementação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, e enviado, por correio eletrónico, às escolas do ensino regular do território continental, aos agrupamentos de escolas de referências para o ensino bilíngue a alunos surdos (AEREBAS), aos agrupamento de escolas de referência para o ensino a alunos cegos ou com baixa visão (AEREACBV), às Unidades de Apoio Especializado para a Educação a Alunos com Multideficiência e Surdocegueira Congénita, bem como aos agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas das regiões autónomas dos Açores e da Madeira.

Procedimentos estatísticos. Foi calculada a média e o desvio-padrão para a idade dos elementos que integram a amostra. No caso da variável relativa aos equipamentos, recorreu-se ao Teste Exato de Fisher, dada às discrepâncias em termos de tamanho amostral entre os tipos de deficiência em análise (Fisher, 1992; Sharpe, 2015). No caso da variável referente ao nível de frequência às aulas síncronas, a análise comparativa de eventuais diferenças resultantes do cruzamento desta com as variáveis de agrupamento recorreu ao teste de Kruskal-Wallis.

3. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Figura 1

Distribuição da Amostra por tipo de Deficiência e Ciclo de Escolaridade.



Podemos observar, através da figura 1, que os alunos com deficiência auditiva representam 60% da amostra em estudo, seguidos pelos alunos com deficiência visual (30%), enquanto os alunos com multideficiência representam 6% e os alunos com surdocegueira representam apenas 4% do contingente estudado. No que concerne aos ciclos de escolaridade, o primeiro e o último são os mais representativos (33% e 31%, respetivamente), seguidos pelo terceiro ciclo (21%), sendo o segundo ciclo o que apresenta a menor percentagem de alunos.

Relativamente à disponibilidade de equipamentos que possibilitem o acesso ao ensino a distância em contexto domiciliário, podemos observar, através da Tabela 1, que cerca de 18% da amostra não dispõe de computador, tablet ou smartphone.

Tabela 1*Equipamentos Disponíveis aos Alunos em Função do Tipo de Deficiência.*

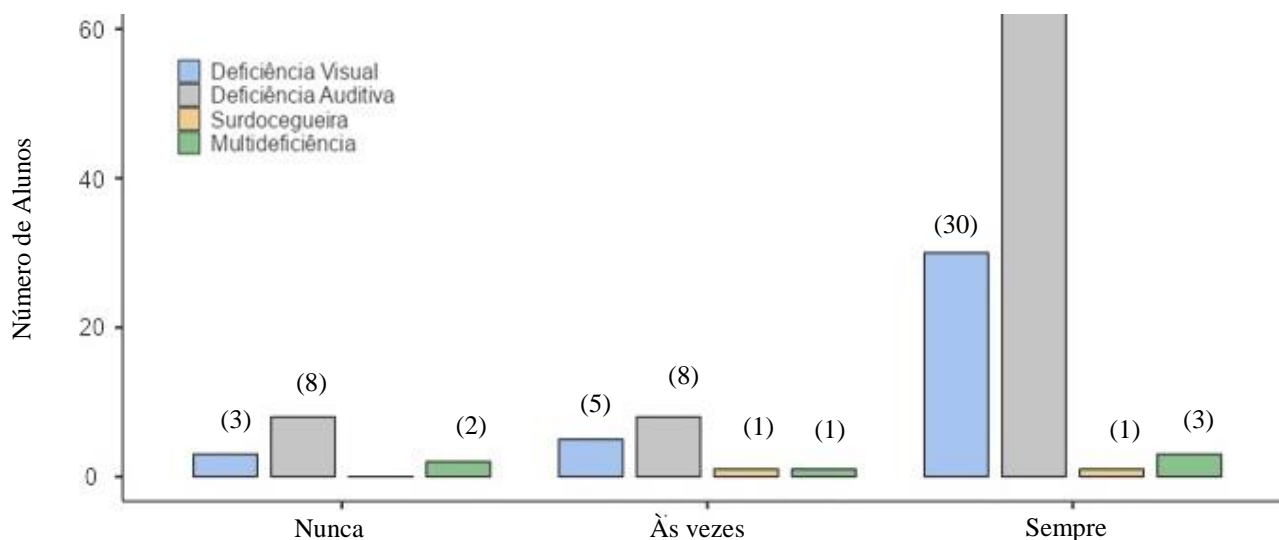
		Nenhum equipamento	Computador (apenas)	Computador + Outros	Outros (Tablet e/ou Smartphone)
DEFICIÊNCIA VISUAL	Casos observados	8	11	9	2
	% em Tipo de Deficiência	27%	37%	30%	7%
	Resíduos ajustados	0,7	1,0	-1,2	-0,3
DEFICIÊNCIA AUDITIVA	Casos observados	10	18	48	6
	% em Tipo de Deficiência	12%	22%	59%	7%
	Resíduos ajustados	-1,7	0,1	0,9	0,8
SURDOCEGUEIRA	Casos observados	4	0	1	0
	% em Tipo de Deficiência	80%	0%	20%	0%
	Resíduos ajustados	3,9	-1,2	-1,6	-0,6
MULTIDEFIÊNCIA	Casos observados	0	0	6	0
	% em Tipo de Deficiência	0%	0%	100%	0%
	Resíduos ajustados	-1,1	-1,3	2,2	-0,6

Entretanto, o computador é o equipamento mais prevalente nos domicílios, sendo, por vezes, o único disponível, em 22% dos casos, havendo, ainda, uma minoria (6%) que apenas pode acessar às aulas síncronas através de um tablet e/ou um smartphone. Em termos de disponibilidade por tipo de deficiência, os alunos com surdocegueira não tem ao dispor qualquer equipamento digital nos seus domicílios. O teste exato de Fisher mostrou que há uma associação estatisticamente significativa entre o tipo de deficiência que o aluno apresenta e o tipo de equipamento disponível para utilização no ensino a distância ($X^2(9) = 22,2; p = 0,008$). No caso dos alunos com surdocegueira, a hipotética improficuidade dos equipamentos tradicionalmente utilizados no ensino a distância pode constituir um obstáculo a alunos cuja recepção de informações pelos sentidos da audição e da visão encontra-se comprometida (Kadokawa, 1998), havendo, no entanto, algumas tecnologias de apoio que têm comprovado a sua eficácia no reforço da autonomia destas pessoas, para comunicarem de forma eficiente, e, com isso, participarem em interações sociais verdadeiramente promotoras da sua inclusão (Dyzel et al, 2020; Ogrinc et al., 2018).

Relativamente ao nível de participação dos alunos nas sessões síncronas promovidas pelos seus professores, observamos, através da figura 2, que a maioria da amostra (76%) mostrou-se assídua às aulas a distância.

Figura 2

Nível de Frequência às Aulas Online por Tipo de Deficiência.



Entretanto, constatamos que os alunos com deficiência auditiva e os alunos com deficiência visual são os mais assíduos, comparativamente aos seus pares, com percentagens a rondar os 80%, em ambos os casos. Por outro lado, os alunos com surdocegueira e multideficiência revelaram-se como mais inconstantes no acompanhamento às aulas a distância, com percentagens de assiduidade plena na ordem dos 50%. Falta de feedback dos professores relativamente às tarefas realizadas pelos alunos e/ou uma inadequação destas às características/especificidades de cada aluno (Chang et al, 2020; Mustafa, 2020) podem constituir fatores que tenham condicionado o envolvimento dos alunos que afirmaram nunca ter assistido às aulas síncronas (10%) ou que o fizeram de forma irregular (12%). Apesar das discrepâncias verificadas, não foram observadas, na comparação intergrupais, diferenças estatisticamente significativas que permitam afirmar que o tipo de deficiência tem influência sobre assiduidade do aluno no ensino a distância ($X^2(3) = 4.03$; $p > 0.05$).

Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito dos projetos do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho) com as referências UIDB/00317/2020 e UIDP/00317/2020.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo permitiu conhecer e compreender como decorreu o ensino a distância em Portugal, no que concerne ao acesso dos alunos com necessidades educativas especiais, tendo se verificado que, na sua maioria, os meios tecnológicos indispensáveis à sua participação no ensino a distância estavam assegurados em contexto domiciliário, assim como um efeito deste fator sobre a sua assiduidade às aulas síncronas.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Chang, H. N., Gee, K., Hennessy, B., Alexandro, D., & Gopalakrishnan, A. (2021). *Chronic absence patterns and prediction during covid-19: Insights from connecticut*.

https://www.attendanceworks.org/wp-content/uploads/2019/06/Chronic-Absence-in-CT_011222.pdf

Dyzel, V., Oosterom-Calo, R., Worm, M., & Sterkenburg, P. S. (2020). Assistive Technology to Promote Communication and Social Interaction for People with Deafblindness: A Systematic Review. *Frontiers in Education*, 5. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.578389>

Fisher, R. A. (1992). Statistical methods for research workers. In S. Kotz & N. L. Johnson (Eds.), *Breakthroughs in statistics* (pp. 66-70). Springer. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-1-4612-4380-9>

Kadokawa, S. (1998). Current situations and issues of the deaf-blind community in Japan. *64th IFLA General Conference, Amsterdam*. <https://origin-archive.ifla.org/IV/ifla64/117-149e.htm>

Kruskal, W. H., & Wallis, W. A. (1952). Use of ranks in one-criterion variance analysis. *Journal of the American Statistical Association*, 47(260), 583-621.

Mustafa, N. (2020). Impact of the 2019–20 coronavirus pandemic on education. *International Journal of Health Preferences Research*, 4(1), 25-30.

https://www.researchgate.net/profile/Nasir-Mustafa/publication/340863290_Impact_of_the_2019-20_coronavirus_pandemic_on_education/links/5eb829134585152169c15066/Impact-of-the-2019-20-coronavirus-pandemic-on-education.pdf

Ogrinc, M., Farkhatdinov, I., Walker, R., & Burdet, E. (2018). Horseback riding therapy for a deafblind individual enabled by a haptic interface. *Assistive Technology*, 30(3), 143-150. <https://doi.org/10.1080/10400435.2017.1288178>

Sharpe, D. (2015). Chi-square test is statistically significant: Now what? *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 20(8). <https://doi.org/10.7275/tbfa-x148>

UNESCO. (2021). *Understanding the impact of COVID-19 on the education of persons with disabilities: Challenges and opportunities of distance education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378404>

Rastreo de literacia emergente pré-escolar (RaLEPE): Instrumento de deteção precoce em Portugal

Sara Pereira Sapage, Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC), Universidade do
Minho, Portugal

Anabela Cruz-Santos, Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC), Universidade
do Minho, Portugal

RESUMO

Nos primeiros anos de vida as crianças começam a desenvolver competências alicerces da literacia, ainda antes do ensino formal da leitura e da escrita. A este conjunto de competências denomina-se literacia emergente. O rastreo das competências de literacia emergente pode ser uma forma de identificação rápida, fácil e precoce das crianças em risco ou que necessitam de uma avaliação e/ou apoio especializado. Dado a falta de instrumentos completos, validados e aferidos, existe a necessidade de avaliar as competências de literacia emergente em idade pré-escolar em Portugal. Este estudo enquadra-se no projeto de aferição do Rastreo de Literacia Emergente Pré-Escolar (RaLEPE) para as crianças de idade pré-escolar portuguesas. No presente estudo pretende-se apresentar os resultados preliminares do desenvolvimento, validação e, conseqüente, estudo piloto efetuado (Sapage & Cruz-Santos, 2021). A revisão da literatura levou à construção de uma versão preliminar do RaLEPE, que foi alvo de um estudo piloto para averiguar a sua validade interna. Do estudo piloto resultou um RaLEPE com cinco domínios. Nesta comunicação serão apresentados os resultados preliminares resultantes das análises do estudo piloto com uma amostra de 128 rastreios, respondidos por cuidadores de crianças portuguesas dos 3 aos 6 anos que frequentavam jardins de infância da Região Norte de Portugal. Os resultados preliminares da aplicação do RaLEPE mostraram boa consistência interna do instrumento e dos cinco domínios. Em suma, este instrumento é uma contribuição para a deteção precoce de dificuldades de literacia emergente em idade pré-escolar que poderá antecipar dificuldades académicas e profissionais futuras.

Palavras-chave: rastreo, literacia emergente, linguagem, educação pré-escolar, deteção precoce.

1. INTRODUÇÃO/CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

Nos primeiros anos de vida as crianças começam a desenvolver competências alicerces da literacia, ainda antes do ensino formal da leitura e da escrita, como por exemplo a linguagem oral, consciência fonológica, conhecimento das letras, associação fonema-grafema. Ao conjunto destas competências e conceitos de abordagem à escrita, desenvolvidas até e durante o período pré-escolar, denomina-se literacia emergente (Birgisdottir, Gestsdottir, & Geldhof, 2020; Weigel, Martin & Lowman, 2016).

A linguagem oral e a abordagem à escrita são duas das áreas contempladas nas orientações curriculares para a educação pré-escolar em Portugal. Estas orientações refletem a crescente preocupação com o conjunto das competências de literacia emergente que predizem o sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita (Kincaid, McConeell & Wackerle-Hollman, 2020; Ministério da Educação, 2016).

Dificuldades ao nível da linguagem e outras competências de literacia emergente podem impactar negativamente a aprendizagem da leitura e da escrita. Deste modo, a identificação e intervenção precoce de crianças em risco poderá permitir antecipar e, possivelmente, minimizar as dificuldades futuras (Iragorri & Spackman, 2018; Snowling & Hulme, 2021).

2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

O rastreio das competências de literacia emergente pode ser uma forma de identificação rápida e fácil das crianças em risco ou que necessitam de uma avaliação e/ou apoio especializado.

A presente comunicação pretende apresentar os resultados preliminares do desenvolvimento, validação e, conseqüente, estudo piloto efetuado (Sapage & Cruz-Santos, 2021) e enquadra-se no projeto de aferição do Rastreio de Literacia Emergente Pré-Escolar (RaLEPE) para as crianças de idade pré-escolar portuguesas.

Como sugerido por Almeida e Freire (2017), o processo de construção do instrumento iniciou-se com a revisão da literatura referente ao construto, literacia emergente, e de acordo com a população, crianças em idade pré-escolar. Dado a falta de instrumentos completos, validados e aferidos, existe a necessidade de avaliar as competências de literacia emergente em idade pré-escolar em Portugal (Sapage & Cruz-Santos, 2021).

A revisão da literatura, levantamento das áreas e competências mais pertinentes nesta temática, e nestas idades, levaram à construção de uma versão preliminar do RaLEPE. Esta versão inicial contemplou cinco dos domínios mais significativos e preditores da futura

aprendizagem da leitura e da escrita, nomeadamente a linguagem oral, compreensão e produção), metalinguagem, competências associadas a letras e competências associadas a livros.

O estudo piloto foi constituído por uma amostra de 128 rastreios, respondidos por pais, cuidadores e encarregados de educação de crianças portuguesas dos 3 aos 6 anos que frequentavam jardins de infância da Região Norte de Portugal.

3. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O RaLEPE foi submetido a procedimentos que assegurem a validade de conteúdo e à precisão/fidelidade dos resultados (Almeida & Freire, 2017).

A precisão/fidelidade dos resultados foi analisada através da avaliação da consistência interna. O alfa de Cronbach total do instrumento foi de 0,97, revelando uma boa consistência interna, à semelhança de outros instrumentos existentes em línguas como inglês e espanhol (Invernizzi, Sullivan, Meier, & Swank, 2004; Lonigan et al., 2007). Todos os domínios apresentaram uma consistência interna elevada com o alfa de Cronbach entre os 0,84 e os 0,94. Quando analisados os domínios por faixas etárias também se verifica uma boa precisão.

Quanto à consistência interna dos itens, a maioria destes demonstrou uma consistência interna moderada (alfa de Cronbach entre os 0,70 e os 0,80). Contudo, seis dos itens demonstraram uma consistência interna fraca, dos quais dois foram removidos. Apesar dos outros quatro itens também apresentarem uma consistência interna inferior aos restantes itens do instrumento, estes itens foram mantidos. Esta decisão deveu-se à sua importância para o desenvolvimento da literacia emergente e ao facto do alfa de Cronbach ser maior que 0,20.

A validade do conteúdo foi verificada através da consulta e análise de peritos nas áreas da educação e saúde. Esta análise, bem como a reflexão falada com os profissionais e cuidadores que responderam ao RaLEPE, permitiram a revisão do rastreio. Das modificações destaca-se a importância da análise semântica e conceptual, da qual resultou: a adição de dois novos itens, advindo da divisão de um dos itens do domínio da metalinguagem e de outro item do domínio dos livros; a simplificação da linguagem utilizada em alguns dos itens; bem como a reorganização dos itens do domínio dos livros de acordo com a hierarquia de complexidade.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, este instrumento é uma contribuição para a deteção precoce de dificuldades de literacia emergente em idade pré-escolar. A validade interna que o RaLEPE apresentou

nos seus resultados preliminares demonstra a utilidade para o rastreio de crianças portuguesas que possam estar em risco de possíveis dificuldades de linguagem e/ou aprendizagem.

Deste modo torna-se pertinente avançar para a aferição deste instrumento que pode vir a ter um papel importante na prevenção do insucesso escolar. Procura-se assim antecipar dificuldades académicas e profissionais futuras que consomem mais recursos e limitam os indivíduos e a sociedade portuguesa.

Agradecimentos

Este trabalho é financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT) no âmbito do Programa Operacional Capital Humano (POCH) e do Programa Operacional Regional do Norte (PORNorte), participado pelo Fundo Social Europeu e por Fundos Nacionais MCTES (Referência da bolsa: SFRH/BD/138797/2018) e no âmbito do projeto do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho) com as referências UIDB/00317/2020 e UIDP/00317/2020.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, L.S., & Freire, T. (2017). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. (5^o ed). Psiquilíbrios Edições.
- Birgisdottir, F., Gestsdottir, S., & Geldhof, G. J. (2020). Early predictors of first and fourth grade reading and math: The role of self-regulation and early literacy skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 53, 507–519. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.05.001>
- Invernizzi, M., Sullivan, A., Meier, J., & Swank, L. (2004). *Phonological awareness and literacy screening-PreK*. University of Virginia Press.
- Iragorri, N., & Spackman, E. (2018). Assessing the value of screening tools: Reviewing the challenges and opportunities of cost-effectiveness analysis. *Public Health Rev*, 39 (17). <https://doi.org/10.1186/s40985-018-0093-8>
- Kincaid, A. P., McConnell, S. R., & Wackerle-Hollman, A. K. (2020). Assessing Early Literacy Growth in Preschoolers Using Individual Growth and Development Indicators. *Assessment for Effective Intervention*, 45(3), 173–183. <https://doi.org/10.1177/1534508418799173>

- Lonigan, C. J., Wagner, R. K., Torgesen, J. K., & Rashotte, C. A. (2007). *Test of Preschool Early Literacy*. Pro-Ed.
- Ministério da Educação. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação.
- Sapage, S. P., & Cruz-Santos, A. (2021). Portuguese early literacy screening tool- RaLEPE: A pilot study. *Revista de Investigación en Logopedia*, 11(2), e71711. <https://dx.doi.org/10.5209/rlog.71711>
- Snowling, M.J., & Hulme, C. (2021), Annual Research Review: Reading disorders revisited – the critical importance of oral language. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 62: 635-653. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13324>
- Weigel, D. J., Martin, S. S., & Lowman, J.L. (2017) Assessing the early literacy skills of toddlers: The development of four foundational measures. *Early Child Development and Care*, 187:3-4, 744-755. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1236089>

A inclusão como um processo individual.

Ana Saraiva, ASSOL, Portugal

Aida Araújo Rebelo, ASSOL, Portugal

Maria Nabais, ASSOL, Portugal

Eugénia Ribeiro, ASSOL, Portugal

Maria Fernandes, ASSOL, Portugal

Ana Costa, ASSOL, Portugal

RESUMO

Este trabalho descreve um estudo do tipo metodológico, exploratório e descritivo da Lista de Verificação da Inclusão (LVI). Este instrumento tem como objetivo medir a inclusão escolar e social dos alunos com deficiência. Para o efeito procedeu-se a uma análise de dados quantitativa. As análises de fatores subsequentes produziram uma solução em 3 fatores: Inclusão, Planeamento Centrado na Pessoa e Autodeterminação. Um exame das métricas do item e uma interpretação dos itens de fator resultou na decisão de eliminar 3 fatores. A escala final, com 61 itens e 3 fatores, apresenta boas propriedades psicométricas, revelando potencial para utilização em futuras investigações.

Palavras-chave: Lista de Verificação da Inclusão, Participação, Apoios centrados no aluno, Autodeterminação.

1. INTRODUÇÃO/CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

Um dos grandes desafios do sistema educacional é garantir que as escolas inclusivas sejam uma realidade e que, verdadeiramente, ofereçam respostas de qualidade a todos os alunos. Trata-se de alcançar igualdade de oportunidade, participação e excelência, de tal forma que o aluno ou aluna consiga desenvolver plenamente (ao máximo) as suas potencialidades e que a escola aceite as diferenças individuais, proporcionando apoios individualizados e atenção à diversidade centrada na pessoa (Schalock & Verdugo, 2012).

Na revisão bibliográfica percebemos que são vários os documentos de apoio à mudança para uma escola inclusiva. O *Index para a Inclusão* (Booth & Ainscow, 2002) é um bom exemplo, sendo um documento abrangente, que pode ajudar todos os que procuram progredir

e encontrar novos caminhos na sua área de intervenção. Os materiais, são elaborados a partir dos conhecimentos e da experiência que as pessoas têm sobre a sua própria prática, desafiam e apoiam o desenvolvimento de qualquer escola, independentemente desta se considerar como mais ou menos inclusiva (Booth & Ainscow, 2002).

O *Index* pode ser utilizado para saber se uma escola é mais ou menos inclusiva, mas a nossa dificuldade continuava a ser, olhando para um aluno concreto, poder avaliar até que ponto o seu potencial de pertença e de participação estava a ser preenchido. Assim, decidiu-se tentar criar uma *checklist* que nos permitisse analisar o nível de inclusão de um dado aluno, na sua escola e na comunidade (Pereira et al., 2017).

Outro documento de apoio à inclusão é o *Structural indicators for inclusive systems in and around schools* (Downes et al, 2017). Este relatório que apresenta indicadores que pretendem contribuir para o desenvolvimento de sistemas inclusivos, não só no que respeita à escola, mas também ao nível da política nacional. Os indicadores estruturais deste relatório são sustentados por dez princípios-chave para sistemas inclusivos dentro e ao redor das escolas e baseiam-se em documentos de política da União Europeia, princípios jurídicos e pesquisas internacionais. Esses incluem: um foco amplo do sistema e nos bloqueios do mesmo como barreiras ao apoio; uma abordagem holística que reconhece as necessidades sociais, emocionais e físicas dos alunos e não apenas os seus resultados académicos e cognitivos; e o princípio da igualdade e não discriminação, que reconhece que diferentes grupos podem precisar de apoios adicionais num ambiente respeitoso (Downes et al, 2017).

Os dois documentos referidos anteriormente disponibilizam indicadores e materiais importantes e têm em comum o facto de se centrarem em fatores estruturais da escola, como por exemplo: liderança escolar, práticas pedagógicas, mudanças de atitudes, ambiente escolar e trabalho com as famílias.

O *Questionário de Perceções de Inclusão - PIQ* (Venetz et al., 2015) vé também um documento importante a ter em conta, que avalia as três dimensões centrais da inclusão subjetivamente percecionada na escola: bem-estar emocional na escola, inclusão social em sala de aula e autoconceito académico. Existem três formas disponíveis: para pais, professores e alunos, encontrando-se atualmente traduzido em vinte e cinco línguas e disponível de forma gratuita. Este questionário tem sido utilizado em vários estudos, no sentido de perceber se os alunos se sentem realmente incluídos, como é o exemplo do trabalho: *Do learners with special education needs really feel included? Evidence from the Perception of Inclusion Questionnaire and Strengths and Difficulties Questionnaire* (DeVries et al, 2018). Na conclusão do mesmo, os autores recomendam o uso do *PIQ* para investigações que envolvam

educação inclusiva e para alunos com Necessidades Educativas Especiais, a fim de obter uma imagem detalhada de como os alunos se comportam e como eles se sentem; no entanto, em trabalhos futuros seria importante relacionar o *PIQ* com outros instrumentos e construtos psicológicos para solidificar a sua utilidade em ambientes educacionais e profissionais.

Num estudo mais recente: *A Psychometric Analysis of the Student Version of the Perceptions of Inclusion Questionnaire (PIQ)*, (Zurbriggen et al., 2019), os autores concluíram que se trata de um instrumento confiável para avaliar a percepção dos alunos sobre sua inclusão na escola.

O *PIQ* é um instrumento aparentemente mais próximo da Lista de Verificação da Inclusão (LVI), utilizada neste estudo, uma vez que tem como objetivo perceber a visão que cada aluno, pais e professores têm acerca da inclusão de cada aluno, embora este não seja tão extenso, nem se debruce nas mesmas vertentes que estão incluídas na Lista de Verificação da Inclusão (LVI) e que irão ser descritas mais adiante.

A visão dos técnicos do Centro de Recursos para a Inclusão (CRI) da ASSOL – Associação de Solidariedade Social de Lafões e do seu diretor executivo, está descrita na publicação *Pertencer e Participar para Aprender*, onde se pode ler que “as duas componentes fundamentais da inclusão são Pertencer e Participar. Pertencer significa ser aceite como um membro de pleno direito, enquanto participar significa ter a possibilidade de decidir tomar (ou não) parte numa atividade” (Pereira et al., 2017).

Segundo os mesmos autores, a Inclusão é, indiscutivelmente, um direito de todos e que, só pode ser considerada individualmente e em função do contexto concreto de cada aluno. Depende da dimensão da escola que este frequenta e da forma como ela se organiza, dos apoios que possam existir, do lugar onde mora, das aspirações da família, da personalidade do aluno, das competências intelectuais e relacionais. Esta visão vai ao encontro do que é referido na Declaração de Salamanca, onde podemos ler que as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares que a elas se devem adequar, através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades (UNESCO, 1994: n.º 2). Assim sendo, a inclusão é um conceito que se deve aplicar de forma global à escola, mas que só pode ser compreendida e operacionalizada analisando a situação específica e individual de cada aluno em particular.

A LVI é um instrumento criado de raiz, construído com base no enquadramento conceptual e na experiência adquirida pelos autores, ao longo das últimas duas décadas de trabalho no terreno, com alunos, pais e professores. O objetivo principal do mesmo centra-se na avaliação das componentes do fenómeno em estudo, através de indicadores baseados nos

comportamentos observáveis e nas atividades dos alunos que demonstrem a sua inclusão escolar e social e não em atitudes da escola, enquanto comunidade educativa. Deste modo, o objetivo (da LVI) é possibilitar, a todos os envolvidos, reflectir sobre se estamos, ou não, a fazer tudo o que é necessário e possível para que aquele aluno se sinta incluído (Pereira et al., 2017).

2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

2.1. Justificação do estudo

Numa fase inicial, a recolha dos dados não teve como pretensão levar a cabo esta investigação. O grande objetivo prendia-se (e ainda se prende) com a verificação do nível de inclusão dos alunos nos Agrupamentos de Escola com os quais a ASSOL colabora, para posteriormente serem elaborados objetivos de trabalho que permitissem ao aluno alcançar uma maior inclusão e desenvolver a sua autodeterminação. Não obstante, perante a riqueza dos resultados obtidos, os autores da lista de verificação não ficaram indiferentes, tomando a liberdade de realizar este estudo.

2.2. Tipo de estudo

O presente estudo de investigação metodológica, de âmbito exploratório e descritivo, iniciou-se pela construção de uma lista de frases (indicadores), em torno do conceito central (inclusão), tendo por base a experiência dos autores, e a revisão da literatura sobre a temática. Nesta revisão da literatura, foram centrais as ideias expostas no Index para a inclusão (Booth & Ainscow, 2002), Escala de Comportamento Adaptativo (Santos, 2007), o Currículo Funcional desenvolvido por Ana Maria Benard da Costa, em 2000, o livro *Se houvera quem me ensinara* (Vieira & Pereira, 1996), o processo de certificação EQUASS a que a ASSOL aderiu e alguns textos do professor Lou Brown, recentemente traduzidos e editados pela FORMEM (2021).

Em todos os documentos foram encontrados elementos interessantes, contudo, em nenhum havia uma resposta global ao desafio de como avaliar, se a criança ou jovem está a fazer três coisas: Pertencer, Participar e Aprender (Pereira et al., 2017).

2.3. Instrumento de recolha de dados

Do processo descrito resultou uma lista com 63 itens, organizada num formato que permitia apenas uma alternativa de resposta, onde os participantes (aluno, professores,

professores de educação especial, encarregado de educação e técnicos especializados) tinham de se posicionar numa escala tipo *Likert*, de cinco pontos.

Os indicadores foram dispostos, tendo em consideração a utilização de critérios fundamentais de clareza, compreensão simples e de representatividade temática, em três quadros distintos, designados de “a inclusão acontece quando...”; “a inclusão implica planeamento centrado no aluno que acontece quando...”; e “o que resulta no reconhecimento dos direitos do aluno, o que acontece se...”. Os quadros eram antecidos de uma breve caracterização sociodemográfica do aluno avaliado e apresentava as seguintes instruções de preenchimento: “a nossa proposta é que esta lista seja preenchida no final de cada ano letivo, sendo especialmente importante o seu preenchimento no final de cada ciclo de ensino; o preenchimento deverá ser feito pelas pessoas que melhor conhecem o aluno (pais, professores, técnicos ou outras pessoas da comunidade educativa, que sejam relevantes para o aluno); os critérios deverão ser preenchidos de acordo com a situação atual do aluno; um dos objetivos desta lista é que possa ser utilizada como um contributo para a elaboração do PEI”.

2.4. Amostra

A amostra é constituída por 162 alunos, de oito Agrupamentos de Escolas, apoiados pelos técnicos do Centro de Recurso para Inclusão (CRI) da ASSOL. Maioritariamente a amostra é do sexo masculino (n=96; 59.3%), com a idade compreendida entre os 11 e os 15 anos (n=89; 54.9%). Os alunos estão distribuídos pelos vários ciclos de ensino, nomeadamente 1º ciclo (n=40; 24.8%), 2º ciclo (n=50; 30.8%), 3º ciclo (n=38; 23.4%) e ensino secundário (n=34; 21%) (Tabela 1).

Tabela 3.*Caracterização Sociodemográfica da Amostra*

	N.º de alunos (em %)
Faixa Etária	
6-10 anos	33 (20.4)
11-15 anos	89 (54.9)
16-21 anos	40 (24.7)
Sexo	
Masculino	96 (59.3)
Feminino	66 (40.7)
Ano de Escolaridade	
1º ciclo	40 (24.8)
2º ciclo	50 (30.8)
3º ciclo	38 (23.4)
Secundário	34 (21)
Agrupamento de Escolas	
A	23 (14.2)
B	29 (17.9)
C	9 (5.6)
D	18 (11.1)
E	26 (16)
F	15 (9.3)
G	11 (6.8)
H	31 (19.1)

2.5. Aspetos formais e éticos

Todo o processo teve sempre em conta e foram sempre assegurados os direitos dos participantes à privacidade, ao anonimato, à confidencialidade e à liberdade de escolha. Também foi garantida a inexistência de quaisquer contrapartidas pela participação (ou não) no estudo.

3. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**3.1. Análise fatorial exploratória**

A análise fatorial exploratória (AFE) é um dos métodos estatísticos mais utilizados. O principal objetivo é determinar o número e natureza das variáveis latentes ou fatores que explicam a variação e a covariação entre um conjunto de medidas observáveis (Brown, 2015). No entanto, a sua aplicação prática corrente coexiste com “regras de bolso” e heurísticas proferidas há meio século. Comumente, a AFE é empregue como um primeiro passo para determinar o número apropriado de fatores e descobrir quais as variáveis observadas são indicadoras das variáveis latentes. Salvo guardar, no entanto, que a AFE é frequentemente confundida com a análise de componentes principais (ACP). Tal continua a acontecer porque um dos métodos de extração, comum e erroneamente empregado na AFE, é o método de

componentes principais (Brown, 2015; Hauck-Filho & Valentini, 2020). De uma forma simples e clara, de acordo com Damásio (2012) e Izquierdo, Olea e Abad (2014), no *software* comercial mais usado na área das ciências sociais e humanas, o SPSS, a ACP surge com o *default* do *software* dentro da análise fatorial, e o investigador ao invés de estar a realizar uma AF está a realizar uma ACP, como sugere o menu. Neste âmbito, ainda hoje, inúmeros investigadores acreditam, erroneamente, que ACP é um tipo de AFE. Segundo Lloret, Ferreres, Hernández e Tomás (2017), a afamada combinação padrão do SPSS (principal componente *analysis* + *Kaiser criterion* + *varimax rotation*) é provavelmente a maneira menos correta de desenvolver uma AFE. Contudo, este procedimento ainda é amplamente (mal) utilizado. Face ao exposto, e não tendo os autores da Lista conhecimentos aprofundados sobre o *software* mais recomendado para a finalidade que se destina o estudo, os mesmos tentaram, dentro do SPSS, percorrer o caminho mais fiel e fidedigno para realizar a análise fatorial exploratória a que se propuseram.

Nesta linha de raciocínio, inicialmente foi necessário verificar se os dados eram adequados para este tipo de modelo estatístico. Nesta etapa, foi importante a análise de alguns pontos, como: amostra, nível de mensuração das variáveis, padrão das correlações, valor do Teste de Bartlett (*Bartlett's test of sphericity* – BTS) e valor do Teste de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO).

Quanto ao critério relacionado com a amostra, o presente estudo engloba 162 sujeitos. Apesar de não haver consenso quanto ao número ideal de sujeitos para a realização da análise em questão, sabe-se que maior que 100 é considerado bom (Matos & Rodrigues, 2019). Quanto às variáveis analisadas, as mesmas são classificadas como categóricas, isto é, ordinais. Obteve-se uma elevada correlação de praticamente todos os itens com o total da Lista, o que demonstra o seu bom funcionamento como um todo, contribuindo para o elevado valor de *Alpha* (.951). Os valores mais baixos de correlação (<.03) de um indicador com o total foram de .271, .240, .277, .149 e de .178 para os indicadores 7, 18, 19, 27 e 28, respetivamente.

Os resultados encontrados permitem avançar para a análise exploratória da estrutura da Lista de Verificação para a Inclusão. Procedeu-se, desta forma, à realização da validade fatorial, recorrendo-se aos testes de esfericidade (BTS) e de adequação da amostra (KMO). No que concerne ao teste de esfericidade de Bartlett, os valores encontrados indicam que as correlações entre os itens são boas para a realização da análise ($\chi^2 = 8726.443$, $p < .000$). O valor da medida KMO encontrada é de .875, o que significa que existe uma boa adequação de amostragem (Tabela 2). Estes resultados permitem avançar para a próxima fase, que consiste na análise fatorial exploratória.

Tabela 4.

Teste de KMO e Bartlett

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adequação de amostragem		0.875
Teste de esferecidade de Bartlett	Aprox. Qui-quadrado	8726.443
	gl	1830
	Sig.	0.000

Na segunda etapa, que envolveu mais uma série de passos, como: identificação de número de fatores, do método de extração e rotação, tornou-se crucial tomar as decisões metodológicas mais adequadas para o efeito.

De acordo com Matos e Rodrigues (2019), não existe um único critério consensual para determinar o número de fatores. Não obstante, os principais métodos indicados na literatura para executar tal tarefa incidem em três critérios: autovalor maior que um, diagrama de inclinação (*scree plot*) e a solução final encontrada deverá justificar no mínimo 40% da variância total (Coutinho, Martins & Pereira, 2014). Apesar destes critérios, atualmente, serem questionados por vários autores, são os que se encontram disponíveis no SPSS, pelo que se avançou com os mesmos, para a execução desta segunda etapa.

Numa primeira tentativa, definido pela extração de valores próprios maiores que um, obteve-se uma solução de 13 fatores, explicando 66.9% da variância. Contudo, nesta solução não foi encontrado um significado racional, para além de apresentar itens a saturar em vários fatores e outros com cargas fatoriais muito baixas. Assim, pelos resultados encontrados e tendo em consideração que as variáveis de um fator devem medir um mesmo construto latente e precisam de estar associadas entre si, inclusivamente teoricamente, foram testadas todas as possibilidades de combinações de número de fatores aceitáveis (1 a 13), tendo-se decidido reter apenas três fatores.

Para o cálculo das cargas fatoriais (extração de fatores), recorreu-se à técnica factoração pelo eixo principal (*Principal Axis Factoring*), com rotação oblíqua *Promax*, por ser a mais adequada aos estudos das Ciências Humanas e Sociais e por, teoricamente, os fatores se encontrarem correlacionados. Após a rotação, as cargas distribuem-se melhor entre os fatores, apresentam valores próprios maiores ou iguais a um e explicam na totalidade 44% da variância total. Os itens 27 e 28 apresentam uma carga fatorial baixa, bem como comunalidades fracas, pelo que serão excluídos e o modelo reajustado. Apesar dos indicadores 7 e 19 também apresentarem cargas fatoriais baixas (<.03), foram mantidos pela sua importância para o construto teórico. As cargas foram novamente extraídas e os

indicadores, após a rotação oblíqua, distribuem-se bem entre os fatores, verificando-se, ainda, um ligeiro aumento na variância total dos itens (45.5%).

Após este ajuste, obteve-se a seguinte estrutura, com três fatores:

1. O fator 1 explica 27.8% da variância e nele saturam os seguintes 45 itens 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 39, 40, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63. Estes indicadores encontram-se todos relacionados com os aspetos ligados à inclusão dos alunos, pelo que se designou este fator de “Inclusão”.

2. O fator 2 explica 12.7% da variância e nele saturam os seguintes nove itens: 26, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54. Todos os indicadores agregados encontram-se diretamente ligados a comportamentos de se determinar a si mesmo, pelo que se designou este fator de “Autodeterminação”.

3. O fator 3 explica 5% da variância e nele saturam os seguintes sete itens: 37, 41, 42, 43, 44, 45, 46. Os indicadores estão relacionados com comportamentos que pretendem ajudar a pessoa apoiada a criar uma visão do futuro desejado, tendo-se designado este fator de “Planeamento Centrado na Pessoa”.

Tabela 5.

Matriz de Saturação dos Itens nos Fatores para a Solução Rodada Oblíqua Promax com Normalização de Kaiser

	Fatores		
	1	2	3
O aluno frequenta as aulas da sua turma	,576		
O aluno mantém um comportamento adequado com colegas e professores	,425		
O aluno coloca questões e faz comentários oportunos	,761		
O aluno participa nas dinâmicas das aulas, como por exemplo responder a questões e colocar dúvidas	,692		
O aluno consegue responder às questões quando solicitado	,751		
O aluno é convidado pelos colegas para participar em trabalhos de grupo	,490		
O aluno participa nas visitas de turma ou outras atividades da turma	,257		
O aluno fala com orgulho das atividades que faz na escola	,596		
O aluno quando está na aula não perturba a aprendizagem dos colegas	,440		
O aluno mostra interesse nas aprendizagens que os colegas fazem	,676		
O aluno aceita a ajuda dos colegas	,490		
O aluno pede a ajuda dos colegas e dos professores	,694		
O aluno empenha-se em cumprir as tarefas que lhe são propostas	,588		
O aluno consegue fazer aprendizagens pontuais quando é previamente preparado para elas	,512		
O aluno, embora com muitas lacunas, mantém-se a par das matérias tratadas	,716		
O aluno faz algumas aprendizagens tal como os colegas	,692		
O aluno tem um rendimento elevado em algumas disciplinas	,413		
O aluno almoça com os restantes colegas	,372		
O aluno participa ativamente nas festas da escola	,215		
O aluno convive com os colegas nos intervalos	,535		
O aluno desloca-se em todos os espaços da escola	,544		
O aluno desloca-se a espaços da escola quando solicitado	,731		
O aluno gere com autonomia o seu cartão	,571		
O aluno consegue tomar medicação na escola (se necessário)	,441		
O aluno consegue queixar-se quando sente alguma indisposição	,584		
O aluno tem algumas pessoas não docentes que procura espontaneamente		,338	
O aluno manifesta que o apoio o ajuda a participar mais e melhor nas aulas da turma	,703		
O aluno é cumpridor nos horários do apoio	,471		
O aluno sente que os apoios o ajudam a sentir-se mais seguro na relação com os colegas	,661		
O aluno tem um porta-moedas e é capaz de gerir pequenas quantias de dinheiro	,617		
O aluno usa o telemóvel com critério	,558		
O aluno consegue aceder a informações na internet	,715		
O aluno viaja no transporte escolar	,361		
O aluno tem amigos fora da escola	,540		
O aluno é convidado para festas de colegas			,434
O aluno sabe comportar-se num restaurante	,538		
O aluno mantém um comportamento ajustado à idade em locais públicos: igreja, museus, lojas, espetáculos, cafés, etc.	,663		
O aluno participa em atividades de alguma associação, clube, igreja, escuteiros, etc.	,366		
O aluno mostra interesse pelos materiais didáticos			,762
O aluno mostra ter talentos e habilidades especial além das competências académicas			,783
O aluno é capaz de autoavaliar o seu desempenho			,878
O aluno tem expectativas que estão alinhadas com a expectativa da família			,839
O aluno sabe o que quer ser no futuro			,831
O aluno fala com orgulho das atividades que faz na escola			,850
O aluno contribui com sugestões positivas para o seu PEI		,709	
O aluno mostra preferência clara por algumas atividades		,917	
O aluno e a sua família participam na elaboração do PIT, escolhendo áreas de interesse para estágio		,957	
O aluno participa em visitas a vários locais na comunidade para despiste vocacional		,763	
O aluno mostra interesse por uma atividade profissional		,943	
O aluno cumpre as regras do local em que realiza o seu estágio		,961	
O aluno tem uma relação adequada com os responsáveis nos locais de estágio		,958	
O aluno é assíduo e pontual		,956	
O aluno conhece os seus direitos e deveres	,775		
O aluno é capaz de afirmar os seus direitos	,730		
O aluno conhece as regras de comportamento na escola	,577		
O aluno cumpre as regras da escola	,491		
O aluno mostra ter um conhecimento adequado do funcionamento da escola	,741		
O aluno consegue ler alguma informação no Jornal da escola	,552		
O aluno consegue ler e compreender a sinalética da escola	,666		
O aluno sente-se seguro na escola e mostra não ter receios dentro da escola	,447		
O aluno vê os técnicos do CRI e os professores como elementos securizantes	,381		

3.2. Fidelidade

Voltou-se a realizar de novo o cálculo dos valores de *Alpha de Cronbach*, tendo-se obtido valores muito bons para a Lista total ($\alpha=0.950$) e para cada um dos fatores, nomeadamente inclusão ($\alpha=0.948$), autodeterminação ($\alpha=0.955$) e planeamento centrado no aluno ($\alpha=0.914$).

3.3. Resultados

Na tabela 4 pode-se observar alguns valores estatísticos descritivos, relativos à totalidade da Lista e de cada um dos fatores. A média dos indicadores para o fator *inclusão* é de 3.79, com desvio padrão de 0.67. O fator *autodeterminação* apresenta uma média de 1.87, com um desvio padrão de 1.26. Por fim, a média para o fator *planeamento centrado no aluno* é de 2.95, com um desvio padrão de 1.14.

Tabela 6.

Estatísticas Descritivas Relativas à Lista de Verificação da Inclusão (N=162)

	Inclusão	Autodeterminação	Planeamento Centrado no Aluno
Média	3.79	1.87	2.95
Mediana	3.97	1.22	3.14
Moda	4.13	1	1
Desvio Padrão	.067	1.26	1.14
Mínimo	1	1	1
Máximo	5	5	5
Percentis			
25	3.4	1	2.1
50	3.9	1.2	3.1
75	4.2	2.2	3.7

Por último, foi analisada a distribuição dos valores da Lista de Verificação da Inclusão na totalidade e para cada um dos fatores, tendo para isso sido realizado o teste de *Kolmogorov-Smirnov*, com correção de *Lilliefors*. Os valores obtidos revelam que a distribuição é normal para todos os fatores ($p>.05$), pelo que se utilizou a correlação paramétrica, *Pearson*. Os resultados indicam a existência de correlações positivas e estatisticamente significativas entre todos os fatores, sendo que os fatores autodeterminação e planeamento centrado no aluno aqueles que apresentam uma correlação mais forte ($r=.456$, $p<.000$) (Tabela 5).

Tabela 7.

Resultados do Teste de Correlação de Pearson entre os fatores da Lista de Verificação da Inclusão (N = 162)

		Inclusão	Autodeterminação	Planeamento Centrado no Aluno
Inclusão	Correlação de Pearson	1	.248**	.340**
	Sig. (bilateral)		.001	.000
Autodeterminação	Correlação de Pearson	.248**	1	.456
	Sig. (bilateral)	.001		.000
Planeamento Centrado no Aluno	Correlação de Pearson	.340**	.456	1
	Sig. (bilateral)	.000	.000	

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve por objetivo a verificação da fidedignidade e validade de um instrumento de avaliação da inclusão dos alunos, cujos respondentes foram todos os agentes educativos de cada aluno avaliado, dos 6 aos 21 anos, de 8 Agrupamentos de Escola do distrito de Viseu. O estudo inicial das características psicométricas da Lista de Verificação da Inclusão, revelou valores de validade e fiabilidade promissores. Verificou-se, através de uma análise fatorial exploratória, após a análise da adequação amostral, bem como da extração de fatores, onde se aplicou uma rotação oblíqua, por ser a mais adequada ao estudo, que existe evidência de validade de construto, uma vez que o número de fatores obtidos, bem como as suas interpretações vão ao encontro de todo o referencial teórico explorado.

Os três fatores apresentam consistência interna considerada muito boa, evidenciando que a lista é fidedigna. Ressalva-se que devido às baixas comunalidades e correlações, houve evidência para a retirada de dois indicadores.

Em estudos futuros é necessário que haja um estudo de Análise Fatorial Confirmatória, a fim de que as informações encontradas sejam testadas.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bailey, J. (2004) The Validation of a Scale to Measure School Principals' Attitudes Toward the Inclusion of Students with Disabilities in Regular Schools. *Australian psychologist*, 39(1), 76–87.

Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. CSIE.

- Brown, L. (2021). *Um Pioneiro da Inclusão: Coletânea de Textos de Lou Brown*. FORMEM.
- Brown, T. (2015). *Confirmatory Factor Analysis for Applied Research (2nd ed.)*. The Guilford Press.
- Coutinho, V., Martins, J. & Pereira, M. (2014). *Construção e validação da escala de avaliação do debriefing associado à simulação (EADaS)*. *Revista de enfermagem Referência*, VI (2), 41-50.
- Costa, A. (2000). *Currículos Funcionais – Conjunto de Materiais para a Formação de Professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Damásio, B. F. (2012). Uso da análise fatorial exploratória em psicologia. *Avaliação Psicológica*, 11(2), 213–228.
- DeVries, J. M., Voß, S., & Gebhardt, M. (2018). Do learners with special education needs really feel included? Evidence from the Perception of Inclusion Questionnaire and Strengths and Difficulties Questionnaire. *Research in Developmental Disabilities*, 83, 28–36. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2018.07.007>.
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Para uma Educação Inclusiva - Manual de Apoio à Prática*.
- Downes, P.; Nairz-Wirth, E.; Rusinaitė, V., *Structural Indicators for Inclusive Systems in and around Schools, NESET II report*, Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017. Doi: 10.2766/200506.
- European Platform for Rehabilitation – EPR (2022). <https://www.equass.be/>
- Guillemot, F., & Hessels, M.G.P. (2021). Validation of the student version of the Perceptions of Inclusion Questionnaire on a sample of French students. *European Journal of Special Needs Education*, Vol.(Ahead-of-print) p.1-16 DOI: 10.1080/08856257.2021.1961195.
- Inspeção-Geral da Educação e Ciência. (2016). *A escola inclusiva: desafios*.
- Hair, J. F. (2005). *Análise multivariada de dados (5ª ed.)*. Bookman.
- Hauck-Filho, N., & Valentini, F. (2020). *A análise de componentes principais é útil para selecionar bons itens quando a dimensionalidade dos dados é desconhecida?* *Avaliação*

Psicológica, 19(4), A-C.

- Izquierdo, I., Olea, J., & Abad, F. J. (2014). El análisis factorial exploratorio en estudios de validación: Usos y recomendaciones. *Psicothema*, 26(3), 395–400. <https://doi.org/10.7334/psicothema2013.349>.
- Lloret, S., Ferreres, A., Hernández, A., & Tomás, I. (2017). The exploratory factor analysis of items: Guided analysis based on empirical data and software. *Anales de Psicología*, 33(2), 417–432. <https://doi.org/10.6018/analesps.33.2.270211>.
- Matos, A., & Rodrigues, C. (2019). *Análise fatorial*. Enap.
- Maroco, J. (2014). *Análise de equações estruturais: Fundamentos teóricos, software e aplicações (2ª ed.)*. Report Number.
- Pereira, M. (2014). *Apoios Centrados nas Pessoas*. Edição ASSOL.
- Pereira, M., Rebelo, A., Saraiva A. I., Saraiva A. L., Melo, A., Costa, A., Ferreira, A., Marques, A., Rios, C., Ribeiro, E., Amaral, J., Soares, L., Pinto, L., Sá, M., Antunes, R., Ferreira, S., Belém, S., & Figueiredo, T. (2017). *Pertencer & Participar para Aprender*. Edição ASSOL.
- Rodrigues, D. & Nogueira, J. (2011). Educação Especial e Inclusiva em Portugal: Fatos e opções. *Revista Brasileira Educação Especial* 17(1) <https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000100002>.
- Santos, S. (2007). *Estudo psicométrico da escala de comportamento adaptativo versão portuguesa (ECAP)*. Universidade Técnica de Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana.
- Schalock, R. L. & Verdugo, M. A. (2012). *A Leadership Guide for Today's Disabilities Organizations: Overcoming Challenges and Making Change Happen*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co., Inc.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Van Geenep, A. (2019). *Coletânea de artigos: Dignidade e Inclusão*. FORMEM.

- Venez, M., Zurbriggen, C. L. A., Eckhart, M., Schwab, S., & Hessels, M. G. P. (2015). The Perceptions of Inclusion Questionnaire (PIQ). English Version. <https://piqinfo.ch/wp-content/uploads/2019/08/piq-english.pdf>.
- Verdugo, M. A.; Navas, P.; Gómez, E. & Schalock, R. L. (2012). The concept of quality of life and its role in enhancing human rights in the field of intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 56 (II), 1036-1045.
- Venez, M., Zurbriggen, C. L. A., Eckhart, M., Schwab, S., & Hessels, M. G. P. (2015). *The Perceptions of Inclusion Questionnaire (PIQ)*. English Version.
- Verdugo, M. A., Gómez, L., & Rodriguez, A. (2011). Inclusão e qualidade de vida na educação do alunado com deficiência. *Linhas Críticas*, 17(33),221-236. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193521546003>.
- Vieira, F. & Pereira, M. (1996). *Se Houvera Quem me Ensinara... A Educação de Pessoas com Deficiência Mental*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Zurbriggen, C. L. A., Venez, M., Schwab, S., & Hessels, M. G. P. (2019). A Psychometric Analysis of the Student Version of the Perceptions of Inclusion Questionnaire (PIQ). *European journal of psychological assessment*, 35 (5) p. 641-649.

Legislação consultada

- Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018, Série I. <https://dre.pt/application/conteudo/115652961>.

Intervenção precoce na infância: Revisão de literatura no contexto brasileiro

Maria Izabel Alves Felix da Silva, Universidade Federal de São Carlos, Brasil
Patrícia Carla de Souza Della Barba, Universidade Federal de São Carlos, Brasil

RESUMO

A Intervenção Precoce descreve práticas para promover a aprendizagem e o desenvolvimento de crianças com deficiência ou em condições favoráveis a riscos de atrasos no desenvolvimento. Este estudo consiste em uma revisão do tipo estado da arte, que permite um recorte definido possibilitando sistematizar uma produção de conhecimento em um determinado período. Realizou-se o mapeamento de teses e dissertações na plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD IBICT e na base de dados Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, na grande área da saúde e educação. O levantamento se deu no período entre 1997 a 2020. As categorias analisadas tratam das temáticas: o que se nomeia no Brasil de estimulação precoce e intervenção precoce; evolução histórica e política brasileira das ações em intervenção precoce; como os serviços descrevem práticas de intervenção precoce; como é realizada a descrição da participação da família nos serviços e como os terapeutas ocupacionais têm contribuído para os estudos em Intervenção Precoce na Infância (IPI). A análise dos estudos mostrou que as práticas de IPI no Brasil estão muito distantes dos princípios de intersectorialidade e do aumento de competências das famílias para lidar com as questões do desenvolvimento das crianças, com práticas voltadas ao modelo reabilitativo e clínico de intervenção. Identifica-se a necessidade de trazer mais contribuições científicas e práticas para mudança de paradigma das práticas de IPI, bem como a necessidade de uma investigação aprofundada sobre a Intervenção Precoce na Infância e políticas públicas no Brasil.

Palavras-chave: intervenção precoce na infância; práticas centradas na família; contexto brasileiro

1. INTRODUÇÃO/CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

O termo Intervenção Precoce já foi no passado descrito como estimulação infantil, estimulação precoce, intervenção infantil, no qual se descrevem práticas para promover a

aprendizagem e o desenvolvimento de crianças com deficiência ou em condições favoráveis a risco de atrasos no desenvolvimento. (GUERRA et al, 2020).

No contexto brasileiro o percurso da Intervenção Precoce na Infância (IPI) segue em linhas um pouco diferentes atrelado a ações de cuidado do Sistema Único de Saúde (SUS), essas implementadas como a uma atenção humanizada e qualificada à gestante e ao recém-nascido, incentivo ao aleitamento materno, acompanhamento do seu desenvolvimento e crescimento, sendo observadas ações que não permitem assegurar que todas as crianças recebam este cuidado. Além disso, existe uma multiplicidade de ações, sem um eixo comum, podendo levar à perda de identidade das práticas de IP, dificultando sua finalidade (GUERRA et al, 2020).

O termo “intervenção precoce” é mencionado também no Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2011), sendo referido a intervir precocemente para identificação de deficiências através de exames, com enfoque na importância da triagem neonatal. Citado também na Lei Brasileira de Inclusão, (BRASIL, 2015), sendo utilizado com relação ao direito que as pessoas com deficiência, de forma geral, possuem em receber a intervenção, com enfoque em ações de habilitação ou reabilitação (VIDA, 2020).

Mesmo ocorrendo a utilização dos dois termos “intervenção precoce” e “ estimulação precoce”, a temática de ação e promoção da primeira infância no Brasil tem sido objeto de estudos de pesquisadores brasileiros que têm abordado o tema da intervenção precoce no país. As pesquisas mais recentes sobre a Intervenção Precoce no Brasil - Fernandes, Serrano e Della Barba (2016); Marini, (2017); Marini, Lourenço e Della Barba, (2017; 2018); Ferreira et al., (2019); Vida (2020); Marini e Della Barba (2022) - trazem a discussão atual sobre o cenário nacional referente à Intervenção Precoce e apontam ações que parecem possuir fundamentos neurológicos e princípios preventivos, com forte prevalência de práticas voltadas à estimulação de habilidades, com enfoque centrado na criança e estruturadas a partir de um modelo reabilitativo de cuidado.

Pretendeu-se com a presente pesquisa auxiliar no mapeamento do cenário nacional para adoção de práticas que se aproximem daquelas recomendadas e reconhecidas como boas práticas em Intervenção Precoce na Infância pela literatura internacional, podendo auxiliar no estabelecimento de diretrizes que auxiliem na uniformização dos cuidados prestados.

2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

A pesquisa aqui apresentada é fruto do levantamento de revisão bibliográfica de teses e dissertações produzidas relacionando o eixo temático infância, família, intervenção precoce e terapia ocupacional e sua problemática relativa no Brasil, que permitiu conhecer uma produção de conhecimento em teses e dissertações. Foram utilizadas produções disponíveis nas bases de dados do “Catálogo de Teses e Dissertações” da CAPES e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), realizando um recorte das teses e dissertações realizadas nos programas de pós graduação *Stricto Sensu*, produzidas de 1997 a 2020, sendo escolhido este período devido a criação de diretrizes relacionadas com a temática da primeira infância fazendo um recorte dos últimos 20 anos, considerando a publicação Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 1996 visando a partir de sua criação a produção científica da primeira infância no Brasil. Considerando também que neste período de tempo algumas diretrizes, legislações e marcos de políticas públicas foram criados e modificados no âmbito da primeira infância, fomentando as pesquisas acerca do desenvolvimento infantil e suas famílias nas áreas de saúde, educação e assistência social.

3. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Foi analisado o conteúdo de todos dos textos completos das teses e dissertações sobre sua natureza de pesquisa, seus participantes e os temas de investigação propostos, de modo a responder os objetivos do deste estudo: o que se tem nomeado no Brasil de estimulação precoce e intervenção precoce; como pode-se perceber a evolução histórica e política brasileira das ações em intervenção precoce; o que os serviços descrevem como práticas de intervenção precoce; quais especificidades das ações; qual faixa etária mais estudada; como é descrita a participação da família nos serviços; como a terapia ocupacional aparece nos trabalhos analisados, no contexto brasileiro e como tem contribuído para os estudos nas práticas de Intervenção Precoce com práticas centradas na família.

Algumas teses e dissertações descrevem em seus títulos, resumos e conteúdos a estimulação precoce em serviços de educação e saúde, em alguns é possível observar uma descrição breve sobre a intervenção precoce em atuação e formação profissional, em intervenção em situações específicas, como casos de autismo, microcefalia, com riscos no desenvolvimento. A maioria traz breve citação da inclusão da família em abordagens “aliada a família”, “focada na família” e “centrada no profissional” sendo necessário melhor investigar seus termos metodológicos e abordagens. Algumas teses e dissertações descrevem e trazem a

contribuição sobre promoção do desenvolvimento da criança principalmente em contexto educacional, alguns com educadores, profissionais e pais, a estimulação precoce aparece como forma de intervenção em alterações de desenvolvimento e traz a ideia de evolução de seu paradigma conforme investigação do ano de publicação e análise dos termos utilizados nas pesquisas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo vai ao encontro com achados da literatura brasileira, onde a participação da família no processo da IPI se dá de forma secundária, como informante dos dados sobre a criança, sendo que a IPI é vinculada ao setor saúde, com raras práticas intersetoriais.

É observável com este estudo que as práticas voltadas às crianças com alteração de desenvolvimento aparecem mais relacionadas com o modelo reabilitativo e clínico de intervenção, em que os aspectos dos componentes de desenvolvimento são voltados para ações à criança. Os achados mostram que no Brasil estamos com práticas muito distantes dos princípios de intersetorialidade e do aumento de competências das famílias para lidar com as questões do desenvolvimento das crianças, com foco nas rotinas e nas aprendizagens em contextos naturais como já praticado internacionalmente.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Guerra, M. Q. F.; Lucisano, R. V.; Della Barba, P. C. S. (2020) Intervenção de terapia ocupacional no primeiro ano de vida. In: Pfeiffer, L. I.; Sant'anna, M. M. M. Terapia ocupacional na infância: procedimentos na prática clínica. São Paulo: (p.p. 156- 171). Memnon.

Silva, M. I. A. F.; Marini, B. P. R.; Della Barba, P. C. S. (2022) Perspectiva brasileira das ações de Intervenção Precoce na Infância. No prelo.

Silva, M. I. A. F. (2022). Intervenção precoce na infância: Revisão de literatura no contexto brasileiro. (Dissertação de Mestrado) Universidade Federal de São Carlos <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/16208>

Interlocução saúde e educação: A experiência de um hospital de reabilitação, no contexto da inclusão escolar em MG.

Silva Vania, Hospital Sarah BH, Brasil

Pereira Adriana, Brasil

Pessoa Luciana, PUC RJ, Brasil

RESUMO

Esse relato insere-se no contexto de uma reflexão sobre inclusão de alunos com deficiências, nas escolas comuns de MG e sobre a contribuição da equipe de reabilitação, na construção da educação inclusiva.

Apesar de legislação robusta em relação a inclusão, no Brasil, a escola ainda é lugar para um sujeito universal e não para todos.

O direito à educação não se restringe ao direito de acessar à escola, mas sim aprender com qualidade.

Estudos apontam que conhecer a condição dos alunos e promover a formação dos professores são aspectos que favorecem o processo de aprendizagem e que as equipes de saúde têm importante contribuição.

Objetivo: Relatar a experiência construída no Hospital Sarah BH, no processo de inclusão escolar de alunos, acompanhados na Reabilitação Infantil, ao longo de 21 anos (1998- 2019), junto às famílias e equipes pedagógicas.

Utilizamos três estratégias para o desenvolvimento desse trabalho: seminários informativos para equipes escolares, visitas escolares com a participação das famílias e discussões de casos organizados por diagnósticos.

Além do levantamento quantitativo e abrangência das estratégias utilizadas apresentamos uma análise qualitativa das avaliações dos professores, ao final dos seminários.

Destacamos o caráter transformador da inclusão, pois reafirma direitos e diferenças no espaço escolar. A escola precisa receber e acolher a diversidade como parte fundamental do humano.

Consideramos que no contexto da inclusão, o trabalho conjunto entre as equipes de saúde e educação, vem contribuindo de forma efetiva para a concretização da inclusão das crianças e adolescentes acompanhados por nós, no seu processo de reabilitação.

Palavras-chave: inclusão escolar, formação de professores, interlocução, direitos humanos.

1 - INTRODUÇÃO

Esse relato insere-se no contexto de uma reflexão sobre inclusão de alunos com deficiências, nas escolas comuns de MG e a contribuição do Hospital Sarah BH, na construção da educação inclusiva. Collares e Moisés (1987) enfatizam a relação entre saúde e educação, afirmando que ambas trabalham com o mesmo sujeito. Estes dois campos conseguem, então, potencializar suas ações quando buscam trabalhar em conjunto.

Estudos apontam que conhecer a condição dos alunos e promover a formação dos professores são aspectos que favorecem o processo de aprendizagem e que as equipes de saúde têm importante contribuição.

A educação inclusiva é antes de tudo uma questão de direitos humanos, pois combate a segregação da pessoa como consequência de sua deficiência, dificuldade de aprendizagem, etc. Se a vida humana se caracteriza pela diversidade e multiplicidade de formas de existência, a formação dos professores, neste contexto da inclusão, precisa incluir reflexões acerca do trabalho pedagógico na diversidade.

Nesta perspectiva a **Lei Brasileira de Inclusão** (LBI), foi criada em 2015 com o objetivo de “assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.” (BRASIL, 2015)

O compromisso dos educadores no contexto hospitalar é o acompanhamento do processo ensino-aprendizagem dos alunos e envolve também a troca com as equipes escolares (SANTOS, 2000; SILVA, 2001).

Ceccim (1997) considera que o objetivo de uma escuta pedagógica em um ambiente hospitalar é afirmar positivamente a experiência da hospitalização e não marcá-la como ruptura com os laços interativos da aprendizagem de si, do mundo, das relações.

Os desafios da construção de uma escola para todos, adaptada à humanidade real, devem basear-se no entendimento de que os campos da saúde e da educação são práticas em constante transformação.

2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

O objetivo desse trabalho foi relatar a experiência construída no hospital Sarah, em Belo Horizonte, no processo de inclusão escolar de alunos com deficiências, no período (1998 - 2019), junto às famílias e professores.

A intervenção educativa, totalizou 3 estratégias: seminários informativos, visitas escolares com as famílias e discussões de casos.

Os programas de reabilitação do hospital vêm atuando junto às escolas e Secretarias de Educação desde 1997, buscando contribuir para o processo de inserção das crianças com diversas deficiências e para a formação dos professores

Este trabalho conjunto entre o Hospital e as escolas, vem acontecendo de duas formas. O atendimento pedagógico durante o período de internação, que objetiva minimizar os efeitos da hospitalização, possibilitando que eles mantenham o vínculo com suas vidas fora do hospital. Em relação às atividades escolares, a possibilidade do aluno estudar no hospital evita a defasagem de conteúdos e possível exclusão escolar (FONSECA, 1998; SANTOS, 2000).

A outra interlocução acontece através do acompanhamento psicopedagógico para alunos que são atendidos em sistema ambulatorial. Um dos objetivos desse trabalho é acompanhar os pacientes em sua escolarização, oferecendo suporte para a escola.

As visitas escolares foram realizadas, por demanda da família, escola ou hospital.

Os estudos de casos foram organizados pela pedagogia e fisioterapia, reunindo as equipes pedagógicas e hospitalar para discutir o processo dos alunos.

Os seminários envolveram os temas: “A inclusão escolar do aluno com alterações motoras na educação infantil”, “A Inclusão escolar do aluno com paralisia cerebral”, “A inclusão escolar do aluno com mielomenigocele”, “E se falta a palavra, qual comunicação, qual linguagem? Abordagem da comunicação alternativa para alunos com alterações motoras”, “Educação física e inclusão: construindo possibilidades”.

Nos encontros, realizou-se uma exposição de materiais adaptados, acessíveis, construídos com material alternativo, que permitem ao aluno, que não consegue segurar o lápis, falar ou manipular alguns materiais da escola, a participação nas atividades.

Considerando que o êxito da inclusão escolar depende da qualidade do trabalho docente, buscar desvelar o agir dos professores sobre alunos com deficiências constituem uma necessidade no processo de formação dos professores.

3. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O total de participação nos seminários foi de 29.479 profissionais.

A maior presença registrada nos seminários foi dos professores. Em seguida os profissionais de apoio, professores do atendimento educacional especializado, coordenadores, diretores e profissionais de saúde.

Os 130 municípios atendidos, representam aproximadamente 15% dos municípios de MG (853).

Foram realizadas, aproximadamente, 1200 visitas escolares.

A paralisia cerebral foi o diagnóstico mais solicitado para as visitas escolares e ocorreram na região metropolitana de BH sendo que 50% em BH.

Os estudos de casos iniciaram em 2002 e o objetivo principal foi a discussão específica do aluno, visando a inclusão e materialidade das escolas.

Nesses encontros, a participação dos profissionais foi: professores (48%), coordenadores (14%), secretaria da educação (12%), regionais (10%), profissionais de apoio (9%), professores das salas de recursos (4%), direção (3%).

Dentre os diagnósticos o mais solicitado foi paralisia cerebral.

Nos encontros os educadores avaliaram positivamente, ressaltando a possibilidade de conhecer sobre o diagnóstico, falar sobre seu aluno e trocar com profissionais que estão vivenciando situações semelhantes.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acredita-se que esta investigação possa oferecer subsídios para reflexões sobre a prática de professores com alunos com deficiências e em projetos que busquem a articulação dos campos da saúde e educação numa perspectiva inclusiva, aproximando os profissionais da área da saúde do imaginário dos professores sobre seus alunos com deficiências.

As experiências aqui relatadas não permitem generalizações, mas indicam a viabilidade e pertinência de usar alguns princípios e estratégias utilizadas na formação de professores.

Considera-se que no contexto da inclusão, o trabalho conjunto entre as equipes de saúde e educação vem contribuindo de forma efetiva para a concretização da inclusão das crianças e adolescentes acompanhados, no seu processo de reabilitação.

Destaca-se, ainda, o caráter transformador da inclusão, pois reafirma direitos e diferenças no espaço escolar. A escola precisa receber e acolher a diversidade como parte fundamental do humano.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BUENO, JOSÉ GERALDO. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e formação de professores: generalistas ou especialistas. Revista Brasileira de educação especial, vol 3, n.5, 1999, p.2 –25.

BRASIL, Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência* (Estatuto da Pessoa com Deficiência)

CECCIM, Ricardo Burg. Criança hospitalizada: a atenção integral como uma escuta à vida. In: CECCIM, Ricardo Burg e CARVALHO, Paulo. *Criança hospitalizada: atenção integral como escuta à vida*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1997. 195 p.

COLLARES, Cecília; MOYSÉS, Maria Aparecida. Educação, saúde e formação da cidadania na escola. Trabalho apresentado no Congresso nacional de Didática e Prática de Ensino, Recife, 1987.

FONSECA, Eneida Simões. *Aspectos da ecologia da classe hospitalar*. Estudo apresentado na 20ª ANPED, Caxambu, MG, 1998.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006. 148 p.

SANTOS, Paulo França. *Hospital e escola: a construção do conhecimento sobre a criança deficiente*. 2000. 123 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2000.

SILVA, Vania Loureiro. Construindo possibilidades entre o hospital e a escola. In: ENCONTRO NACIONAL SOBRE ATENDIMENTO PEDAGÓGICO HOSPITALAR, 1., 2001, Rio de Janeiro. Trabalho apresentado...Rio de Janeiro, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Pensamento e linguagem*. Tradução de Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1987. 135 p.

Experiências de atendimento educacional especializado com estudantes autistas em colégios universitários: Possibilidades e desafios no ensino colaborativo

Thayane Azevedo Pereira de Souza, Universidade Federal Fluminense, Brasil.

Thayná Marracho Marques, Colégio de Aplicação da UFRJ e Universidade Federal Fluminense, Brasil.

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo mapear as ações desenvolvidas pelo Atendimento Educacional Especializado em dois Colégios Universitários do estado do Rio de Janeiro para estudantes autistas. A partir da abordagem de pesquisa qualitativa em educação e da metodologia de análise documental, a pesquisa teve como corpus quatro Planos Educacionais Individualizados elaborados no ano de 2021 para estudantes autistas do segundo ano do ensino fundamental. Para estruturação dessa análise, buscamos compreender as práticas pedagógicas desenvolvidas junto a esses estudantes nas seguintes dimensões: organização e planejamento do trabalho; currículo e adequações curriculares; e avaliação. Os resultados apontaram desafios e conquistas, como nos campos da formação de professores, da didática, da participação e aprendizagem dos estudantes autistas e outros aspectos relevantes. Desta forma, evidencia-se em nossa investigação que o modelo de atuação do AEE na perspectiva do Ensino Colaborativo se concretiza como uma proposta que impacta positivamente não só o processo de inclusão dos autistas, mas também o percurso formativo de todos os estudantes.

Palavras-chave: Educação Especial; Educação Inclusiva; Atendimento Educacional Especializado; Autismo.

1. INTRODUÇÃO

O paradigma da Educação Inclusiva suscita inúmeros desafios para a escola regular. Inspiradas na Declaração de Salamanca (1994), a legislação educacional brasileira estabelece que as escolas precisam se (re)organizar para atender as necessidades de todos os estudantes, para que possam aprender juntos independente das suas diferenças. Para os estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE), que se trata de pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação, os sistemas de ensino deverão prover currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos (BRASIL, 1996, art. 59) para a garantia de condições equânimes ao exercício do direito à Educação. No intuito de assegurar a aprendizagem no processo de escolarização, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) estabelece a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que provê recursos e estratégias alinhadas à proposta pedagógica da escola.

Entre este público estão os autistas, considerados como pessoas com deficiência para todos os efeitos legais (BRASIL, 2012). Para além da consideração como um sujeito de direito, o sujeito autista é também compreendido no presente trabalho diferentemente da perspectiva de déficit presente no modelo fenomenológico-descritivo dos manuais diagnósticos, os quais enquadram o sujeito em uma listagem de insuficiências. Partimos da compreensão do autismo como uma forma peculiar e organizada de existência que atua de forma diferente no campo da linguagem e organiza suas atividades psíquicas sob as suas próprias regras (MALEVAL, 2015).

Nesse sentido, a escola regular deve considerar o autista em sua singularidade, com acolhimento e respeito à sua subjetividade, combatendo práticas discriminatórias e segregadoras que não promovem visibilidade às suas potencialidades. É nesse sentido que a Inclusão em Educação (SANTOS, 2008) convoca o compromisso coletivo em um movimento infindável de superação das barreiras que emergem nos cotidianos escolares, recontextualizando as relações a partir do empenho em esforços pessoais, institucionais e sistêmicos nas dimensões das culturas, políticas e práticas de forma a garantir acesso, permanência, participação e aprendizagem para todos, sem exceção.

Em virtude disso, indagamos: Quais as ações do AEE empreendidas nas dimensões de organização e planejamento do trabalho; currículo e adequações curriculares; e avaliação que contribuíram com processo de inclusão de autistas?

2. METODOLOGIA

Este trabalho tem por objetivo mapear as ações desenvolvidas pelo AEE durante o período letivo de 2021, que ocorreu no modelo de Ensino Remoto Emergencial (ERE) com estudantes autistas do segundo ano do ensino fundamental em dois Colégios Universitários localizados no Estado do Rio de Janeiro. Buscando compreender as práticas pedagógicas, a pesquisa de abordagem qualitativa foi realizada a partir da metodologia de análise documental, que visa extrair a partir da análise de diferentes documentos informações relativas ao problema de pesquisa investigado (JUNIOR *et al.*, 2021). A pesquisa tem como corpus quatro Planos Educacionais Individualizados (PEI) entrelaçados com o relato de experiência de duas professoras a partir da perspectiva teórica do Ensino Colaborativo (MENDES, VILARONGA E ZERBATO, 2014).

3. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A discussão proposta neste trabalho requer uma retomada ao conceito de Ensino Colaborativo (EC), que trata da parceria entre o professor da classe comum com o especialista em Educação Especial, ambos responsáveis por planejar, organizar, instruir e avaliar um grupo heterogêneo de estudantes garantindo que os estudantes PAEE estejam contemplados em suas especificidades e potencialidades por meio da articulação de suas expertises.

Este modelo é adotado como parte dos serviços oferecidos em uma das instituições, a qual conta com a presença de docentes especialistas na sala comum. Já na outra, não houve uma ampla discussão sobre a perspectiva e, deste modo, a decisão por sua adesão de forma institucional não foi realizada, sendo viável apenas em turmas pontuais em virtude da insuficiência de recursos humanos e do período de ERE que aproximou os educadores por meio de reuniões em videoconferência.

Cabe pontuar que mesmo com os limites impostos pelo contato por meio de telas, o modelo de atuação do AEE neste período proporcionou às instituições uma maior reflexão dos docentes sobre as estratégias didáticas desenvolvidas; benefício na formação dos educadores em virtude da parceria estabelecida; maior engajamento e aprendizagem dos estudantes por meio da adoção de estratégias a partir das necessidades e potencialidades dos estudantes autistas estabelecidas no Plano Educacional Especializado (PEI).

As Diretrizes Operacionais do AEE preveem inúmeras atribuições ao professor de Educação Especial que o tornam um articulador no contexto escolar. Entre elas, a elaboração do PEI, que se trata de um documento orientador das práticas pedagógicas construído

colaborativamente por toda equipe docente, família e demais profissionais. Possui objetivos de aprendizagem de curto a longo prazo, além do registro dos recursos e estratégias utilizados e de avaliações sistemáticas.

Em virtude desse documento ser centrado no sujeito, percebemos um movimento amplo de reflexão dos docentes em três dimensões: organização e planejamento do trabalho; currículo e adequações curriculares; e avaliação. Ao que se refere ao primeiro aspecto, os docentes das instituições se reuniam semanalmente para pensar o tema dos encontros síncronos e das atividades pedagógicas sistematizadas para planejar os encontros remotos, buscando uma articulação com os interesses dos estudantes autistas como vídeos, músicas e jogos.

Quanto à segunda dimensão, as propostas dos estudantes autistas eram de acordo com o tema desenvolvido com o coletivo, demandando pequenas adequações como um maior uso de ilustrações, de materiais de suporte como tesouras adaptadas, gizes de cera mais grossos, opções de recorte e colagem.

E por fim, ao que se refere a avaliação, a participação nas atividades síncronas e assíncronas eram levadas em consideração nas duas instituições. A avaliação era realizada por meio da observação em tela e pela realização das atividades sistematizadas. Esta (re)orientava o trabalho pedagógico a partir da reflexão sobre as estratégias adotadas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências nos dois Colégios Universitários promovem visibilidade ao benefício do modelo de EC, a qual se configura como uma estratégia que promove práticas pedagógicas inclusivas, proporcionando uma maior reflexão dos docentes acerca do seu saber-fazer considerando as necessidades e diferenças de todos os estudantes.

Os PEIs elaborados de forma colaborativa promoveram um aprofundamento no perfil do estudante autista, trazendo visibilidade para as potencialidades e interesses, possibilitando uma relação mais direta com a inovação pedagógica quando contemplados em suas singularidades nas três etapas do trabalho docente: planejamento, desenvolvimento e avaliação.

Apontamos como um importante aspecto a necessidade de articulação do modelo de atuação do AEE na perspectiva do EC ao Projeto Político Pedagógico, de forma que as ações colaborativas sejam empreendidas institucionalmente a partir do engajamento do coletivo

escolar em iniciativas que proporcionem acesso, permanência, participação e aprendizagem para todos.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. 2. ed. Brasília, DF: Corde, 1994.

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista. Presidência da República, Casa Civil. Brasília, 2012.

Lei nº 13.146 de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015.

Junior, E. B. L.; Oliveira, G. S.; Santos, A. C. O., & Schnekenberg, G. F. Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. Cadernos da Fucamp, v. 2, n. 44, p. 36-51/2021.

Maleval, J. C. Por que a hipótese de uma estrutura autística? Opção Lacaniana online nova série, 6(18), p.1-40. 2015.

Mendes, E. G.; Vilaronga, C. A. R., & Zerbato, A. P. (2014). Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial. EdUfscar.

Santos, M. P., & Paulino, M. M. (2008). Inclusão em Educação: culturas, políticas e práticas. Cortez.

Educação inclusiva em Cabo Verde: Atitude dos educadores

Filomeno Tavares, Universidade de Cabo Verde, Cabo Verde

RESUMO

O arquipélago de Cabo Verde é um pequeno país da Costa Ocidental Africana que assumiu a Educação como pilar essencial para o seu desenvolvimento, com aposta dos sucessivos Governos neste sector. Assim, para garantir a igualdade de oportunidades e a melhoria progressiva das condições para que todas as crianças tenham acesso e respostas educativas ajustadas. Nesta ordem de ideias, considerando que ainda nem todas as crianças frequentem o pré-escolar, os custos da frequência do pré-escolar para as crianças com necessidades educativas especiais passaram a ser assumidos integralmente pelo Estado e ainda porque a atitude positiva poderá ser determinante no percurso educacional das crianças no geral e das com tais necessidades em particular, com este trabalho pretendemos analisar as opiniões dos educadores em relação à educação inclusiva no pré-escolar e contribuir para influenciar a tomada de decisões. Os dados foram recolhidos através do questionário, utilizamos a Escala SACIE (*The Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education*)⁴⁴ e concluímos que: a formação sobre necessidades educativas especiais deverá ser uma prioridade para este nível; as pessoas com e sem limitações tendem a conviver com naturalidade neste país; o tipo de necessidades educativas especiais influencia a aprovação para a frequência do ensino regular; a atenção para todos em contexto inclusivo preocupa os educadores e os educadores revelaram uma atitude positiva quanto à inclusão.

Palavras-chave: atitude; educadores; inclusão; necessidades educativas especiais; pré-escolar.

1. INTRODUÇÃO/CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

Em Cabo Verde, a educação inclusiva no ensino pré-escolar é um direito garantido por Lei a todas as crianças a partir dos quatro anos. Todavia, considerando que os primeiros anos de vida são fundamentais para o desenvolvimento humano, o avanço da ciência permite-nos, por um lado, ter um novo olhar em relação à educação na infância e, por outro, dar uma

⁴⁴Os Sentimentos, Atitudes e Preocupações sobre Educação Inclusiva

melhor atenção ao pré-escolar, devido ao seu impacto positivo e benefícios a vários níveis com destaque para: interação entre as crianças, criação de condições para a sua autonomia, igualdade de oportunidades na saúde e educação, entre outros (Aguiar, 2011; Alves, 2018; Silva & Jurdi, 2019; Serrano & Afonso, 2010; Soledade et al., 2018).

Nesta ordem de ideias, a efetivação da educação inclusiva no pré-escolar é importante por ser o primeiro espaço de educação mais formalizada e há necessidade de garantir a qualidade da educação no pré-escolar (Hau et al, 2020). Esta ação implica uma intervenção adequada em relação a cada situação, por exemplo, se a criança tiver limitação motora que condiciona a sua capacidade de se sentar a resposta deverá ser ajustada e de qualidade neste sentido (Batista & Moutinho, 2019; Bossi & Piccinini, 2019). Adicionalmente, a educação inclusiva deve ser uma aposta do ensino pré-escolar porque o desenvolvimento é potenciado pela a troca entre pares e esta constitui uma oportunidade para o envolvimento precoce de todas as crianças (Gonçalves & Dutra, 2018; Vitta, 2010). Terá ainda oportunidade para a aprendizagem em ambiente regular enquanto ato de cidadania e de igualdade de oportunidades para todos permitindo, deste modo, o convívio precoce com a diversidade, o combate ao preconceito e à discriminação e um potencial para desenvolver o espírito de colaboração entre todas as crianças (Biaggio, 2007; Lei n.º 50/VIII/2013, de 26 de dezembro; Maset, 2011; Pereira & Matsukura, 2013).

Apesar de avanços verificados no pré-escolar, ao longo dos tempos, há necessidade de melhorias visto que nem todas as crianças frequentam os jardins de infância, ou seja, a inclusão não se sente neste subsistema de forma robusta (Cook et al., 2007), sobretudo quando um estudo levado a cabo em 2015, nos dá conta de que 15,0% de crianças não frequentavam os jardins de infância (Ministério da Educação, 2017). Por isso mesmo, é da maior importância que, as crianças sejam adequadamente protegidas de qualquer forma de discriminação, e, para isso, a atitude é fundamental para que se estabeleçam práticas sem discriminação pelo que se espera uma atitude positiva de todos os intervenientes (Dukmak, 2013; Emmers et al., 2020; García & González, 2020; Ginja & Chen, 2021; Opoku, 2022; Tavares & Martins, 2017, 2019; Tsakiridou & Polyzopoulou, 2014).

O pré-escolar é o primeiro nível de acolhimento das crianças o que poderá gerar nos profissionais sentimentos de reserva, desconforto e insegurança para a intervenção em contexto de diversidade tornando o pré-escolar num espaço para a exclusão e a marginalização (Carneiro, 2018; Vitta, 2010) razão pela qual apostar na formação deverá ser uma prioridade, trata-se, pois, de um pilar fundamental para o sucesso da intervenção em contexto inclusivo. Apesar disso, os educadores estão a exercer, na sua maioria, sem a

qualificação exigida (Adigun, 2021; Gonçalves & Dutra, 2018; Hassanein et al., 2021; Martins & Sarmiento, 2010; Opoku et al., 2022; Pereira & Serrano, 2010; Rodrigues, 2017; Sundqvist & Hannås, 2021). Ainda existem limitações na formação no pré-escolar, há concelhos com um ou até sem nenhum educador e a nível nacional a maioria não tem formação pedagógica (Ministério da Educação, 2018; Resolução n.º 85/2017, 03 de agosto).

Para uma melhor compreensão da educação pré-escolar em Cabo Verde, será importante fazermos um breve enquadramento e abordar alguns documentos.

A organização do sistema educativo cabo-verdiano engloba os subsistemas de educação pré-escolar, o ensino básico obrigatório, o ensino secundário e a educação extraescolar (Decreto Legislativo n.º 13/2018, de 07 de dezembro). Os profissionais do pré-escolar são categorizados em: educadores os com formação média ou superior, monitores os certificados com a componente pedagógica e orientadores os que não têm formação pedagógica (Delgado, 2019; Ministério da Educação, 2018). Efetivamente, o pré-escolar surgiu em Cabo Verde por volta dos anos 70 do século XX, designado de nível pré-primário, foi extinto com o fim do regime colonial em 1975 e ressurgiu por iniciativa de organizações não governamentais com uma maior expressão a partir de 1990-1991, tendo o Ministério da Educação o papel de coordenação pedagógica (Delgado, 2019; Ministério da Educação, 2017, 2018; Rede Nacional da Campanha de Educação Para Todos de Cabo Verde [RNCEPT-CV], 2015).

A Lei de Bases do Sistema Educativo de 1990 tinha um princípio exclusivo ao estabelecer que as crianças que frequentavam o pré-escolar com sucesso entravam no ensino básico com seis anos de idade e as que não frequentavam entravam aos sete (Lei n.º 103/III/1990, de 29 de dezembro; RNCEPT-CV, 2015). Porque todos devem ter as mesmas oportunidades a Lei de Bases do Sistema Educativo atual estabeleceu a necessidade do alargamento do pré-escolar para a universalização do acesso com garantias do Estado (Decreto Legislativo n.º 13/2018, de 07 de dezembro; Portaria n.º 27/2018, de 08 de agosto). Contudo, a meta para a universalização do acesso foi retomada nesta legislatura 2021-2026 focando na qualidade de modo a cumprir a sua missão, isto é, formar e desenvolver as crianças com base na socialização e conseqüente preparação para o ensino básico obrigatório (Decreto Legislativo n.º 13/2018, de 07 de dezembro; Governo de Cabo Verde, 2021; Organização das Nações Unidas [ONU, 2015]).

Portanto, apesar dos avanços verificados no pré-escolar, para melhorar a qualidade seria pertinente introduzir melhorias no que concerne à reabilitação dos espaços eliminando as barreiras que dificultem o ingresso e a mobilidade, à formação sobretudo na contínua, à definição do perfil dos gestores, à inclusão de conteúdos específicos e disponibilização de

materiais didáticos e pedagógicos para a aquisição das competências linguísticas, motoras, entre outras e, por último, à criação de um quadro legislativo específico e regulamentação da carreira dos profissionais (Decreto Legislativo n.º 13/2018, de 07 de dezembro; Governo de Cabo Verde, 2016, 2021; Ministério da Educação, 2017).

2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Face ao propósito desta investigação, recorreremos ao método quantitativo e à análise descritiva dos dados (Carmo & Ferreira, 2008; Coutinho, 2013; Martins & Theóphilo, 2009; Vilelas, 2020). Para o efeito, os dados recolhidos através do inquérito por questionário e foram tratados com recurso ao programa IBM SPSS, versão 22 para *Windows*.

2.1. Amostra

A amostra utilizada neste trabalho foi constituída a partir de um universo de nove estabelecimentos – com todos os níveis de ensino – de uma cidade de Cabo Verde, num total de 67 educadores. Dos 39 educadores que participaram neste estudo, 94,9% pertencem ao sexo feminino e 5,1% pertencem ao sexo masculino. A idade dos educadores varia entre os 20 anos e os 60 anos. A predominância ocorre na faixa etária entre os 30 a 40 anos (42,1%) seguido do intervalo 41 a 50 anos (26,3%). Outra variável analisada foram as habilitações literárias, os resultados são os seguintes 67,6% tem o ensino secundário, 24,3% a licenciatura e 8,1% o ensino básico.

2.2. Procedimentos de recolha e análise de dados

Utilizamos a escala SACIE (Loreman et al., 2007), os questionários foram distribuídos em março de 2020, mas limitações impostas pelo Estado de Emergência na sequência da pandemia provocada pelo novo coronavírus *Sars-Cov II* – Covid-19 condicionaram a recolha até março de 2021. Recebido cerca de 60,0% dos questionários e pelas dificuldades em manter uniformidade na recolha de dados em papel, no contexto pandémico, desistimos dos 15 questionários pendentes em três estabelecimentos.

3. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Apresentamos e discutimos os resultados em função da caracterização dos participantes e das dimensões: sentimentos, atitudes e preocupações em relação à educação inclusiva.

Quanto à **caracterização** constatamos que mais de metade dos educadores referiu que ainda não interagiu com as pessoas com deficiência (55,3%), a maioria ainda não participou em ação de formação relacionada com necessidades educativas especiais (53,8%), menos de

metade classifica de muito bom/bom o conhecimento da legislação e políticas para as crianças com tais necessidades (42,1%), pouco mais de três quartos classificou seu grau de confiança para ensinar crianças com estas necessidades de muito bom/bom/médio (76,9%) e mais de metade indicou ter alguma experiência em ensinar essas crianças (64,7%).

Apesar dos avanços já conseguidos na educação inclusiva em Cabo Verde, nomeadamente ao nível da legislação, do acesso, entre outros, estes dados mostram que ainda existem fragilidades na formação aspeto essencial para a sua materialização. A maioria (53,8%) dos educadores que preencheram o questionário ainda não teve oportunidades para participar numa única formação relacionada com a educação inclusiva, limitando assim o seu conhecimento e a sua capacidade de intervenção (Opoku et al., 2022). Este resultado exige intervenção das autoridades, uma vez que a falta de formação poderá condicionar este processo conforme referenciado em 2012 por Fragoso e Casal, ao constatarem atitudes discriminatórias nos educadores que tinham falta de formação.

Entretanto, mais de metade referiu que se sente confiante em ensinar estas crianças, situação que poderá estar relacionada com um maior convívio com a realidade das necessidades especiais em Cabo Verde devido a uma “maior exposição” à sociedade pelo trabalho das respetivas associações – a maioria afirmou ter tido esta interação. Nesta ordem de ideias, Carneiro (2018) constatou melhores atitudes por parte dos que convivem com as crianças com tais necessidades noutros ambientes. Assim, há necessidade de proporcionar oportunidades para um bom convívio porque em 2021, Ginja e Chen constataram atitudes menos positivas dos que tiveram experiências negativas com crianças com estas necessidades.

Contudo, para uma intervenção de qualidade é urgente apostar na formação dos educadores para que as respostas sejam em função das necessidades de cada criança baseada em técnicas específicas para garantir o sucesso no seu percurso escolar, por um lado, e, por outro, evitar intervenção baseada em experiências pessoais (Vitta, 2010). Ressalvamos ainda, que a confiança para trabalhar com estas crianças é relevante na medida em que a atitude destes profissionais está em consonância com os ideais da educação inclusiva, isto é, garantir uma educação de qualidade para todos nas suas comunidades (Correia, 2008; Hau et al., 2020; Ministério da Educação, 2017).

Em relação aos **sentimentos** o nível concordância ultrapassou 80,0% das escolhas em todos os itens. Por exemplo, o item conforto em ajudar uma pessoa com deficiência teve cerca de (98,0%) das escolhas concordantes. Este dado é relevante porque mesmo com a limitação existente na formação (RNCEPT-CV, 2015), os educadores parecem estar conscientes em relação ao papel da ajuda, a nível geral, e mormente para as crianças com necessidades

educativas especiais em particular. Esta consciencialização é ainda importante porque todas as crianças nascem com o seu potencial e o ambiente propício é a primeira condição para que elas atinjam o seu pleno desenvolvimento (Bossi & Piccinini, 2019) pelo que o primeiro contacto favorável poderá ser determinante para o seu futuro. Efetivamente, a esmagadora maioria dos inquiridos (97,1%) referiu que se sente grato por não ser uma pessoa com deficiência.

Este resultado exige uma maior consciencialização social sobre a realidade da deficiência uma vez que qualquer pessoa a qualquer momento por razões diversificadas – uma queda na residência, uma doença, um acidente de viação, etc. – poderá vir a ter uma deficiência, situação que implica uma maior consciencialização social (César, 2012). O convívio entre as pessoas com e sem necessidades especiais, neste país, “parece natural” visto que cerca de 84,0% dos educadores referiu sentir-se confortável entre as pessoas com deficiência e 86,8% discorda/discorda totalmente que receia olhar para uma pessoa com deficiência. Estes resultados indiciam uma atitude acolhedora o que é benéfica para este processo na medida em que todas as pessoas – com e sem deficiência – são iguais perante a lei, devem frequentar o processo de ensino e aprendizagem sem discriminação e devem ter, sempre, as mesmas oportunidades (Dorji et al., 2021; Governo de Cabo Verde, 2021; Lei Constitucional n.º 1/VII/2010, de 03 de maio).

Para **atitudes** dos oito itens desta dimensão, a escolha centrou no nível concordância que a escola regular é o espaço para o ensino e a aprendizagem das crianças com necessidades educativas especiais – mais de metade dos educadores – excetuando no item alunos que agredem fisicamente os colegas com 61,5% de opiniões no nível discordância. Esse resultado poderá estar relacionado com a questão da segurança dos demais membros da comunidade escolar, corroborando outros resultados (Albuquerque et al., 2019; Pinto & Pereira, 2012). Mesmo com esse resultado discordante em relação ao alunos que agredem seus colegas os educadores, desta amostra, apoiam a educação inclusiva por serem favoráveis ao processo de escolarização conjunta na classe regular de alunos que: reprovam (56,4%), necessitam de qualquer apoio (81,1%), desatentos (73,7%), necessitam de meios alternativos de comunicação (65,8%), necessitam de currículo especializado (64,9%), dependem de outros para os seus cuidados pessoas (76,3%) e expressam com dificuldade (71,8%). Este resultado corrobora os de Melo (2009) e Tomás (2015) ao encontrarem atitudes positivas no pré-escolar.

Mesmo com os desafios que estas situações colocam à escola, os educadores desta amostra são a favor da escolarização destas crianças na escola regular, o que exige melhores

condições para tal no pré-escolar, e quanto a isso, é cumprir com aquilo que está instituído na Lei Constitucional n.º 1/VII/2010, de 03 de maio, no Decreto Legislativo n.º 13/2018, de 07 de dezembro e no programa do Governo de Cabo Verde, 2021. É deste modo, que as crianças com tais necessidades terão as mesmas oportunidades de acesso e desenvolvimento no seu percurso educacional.

Quanto às **preocupações** o nível concordância foi o mais escolhido ultrapassando os 70,0% na maioria dos itens com exceção ao item aumento da carga horária do trabalho em que a concordância teve (55,3%) das escolhas. Pois, os educadores estão preocupados que venham a ter recurso e pessoal inadequado para o processo inclusivo (84,2%) e conseguir dar atenção a todos em salas inclusivas (79,5%). Estes dados são relevantes na medida em que os recursos são fundamentais para garantirem a qualidade e a efetiva inclusão (Vitta, 2010) e estes são ainda limitados no pré-escolar (Batista & Moutinho, 2019; Delgado, 2019; Pinheiro, 2015; RNCEPT-CV, 2015). Revelaram também preocupações em relação à não aceitação dos alunos com necessidades educativas especiais pelos seus pares sem estas necessidades (71,1%) e receiam que o aproveitamento dos alunos sem estas necessidades venha a estar condicionado com a presença na sala dos seus colegas com necessidades educativas especiais (84,6%) e cerca de 90,0% dos educadores consideraram que poderão vir a ter um maior nível de *stress* caso venha a ter estas crianças nas suas turmas. De acordo com Ginja e Chen (2021), estas preocupações poderão estar associadas à formação limitada, a maioria ainda não participou na formação nesta área, e sem preparação poderão surgir reservas.

Neste sentido, há necessidade de apostar na formação para a aquisição de competências e conseqüentemente diminuir ou mesmo eliminar tais preocupações e manterem atitudes positivas para a remoção das barreiras, pois, de acordo com vários investigadores, o custo da exclusão será maior para estas crianças e a sociedade no geral (Hau et al., 2020; Sánchez et al., 2011; Souza et al., 2014; Sundqvist & Hannås, 2021; Tsakiridou & Polyzopoulou, 2014).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos dados sobre atitudes dos educadores face à educação inclusiva em Cabo Verde, leva-nos a concluir que: i) os educadores têm uma formação limitada a nível geral e em relação à educação inclusiva, situação que deve ser revista de modo a melhorar o processo inclusivo neste subsistema; ii) o convívio entre as pessoas com e sem necessidades especiais é uma realidade neste país devido a uma maior exposição do seu potencial; iii) para sentimentos o nível concordância foi o mais escolhido em todos os itens e o item conforto em ajudar as

peças com deficiência foi dominante, o que poderá ser fundamental para o sucesso da intervenção; iv) no que se refere às atitudes, os educadores aprovam a escolarização conjunta na classe regular, exceção às crianças que agredem colegas fisicamente; v) existem preocupações com alteração, pela negativa, no aproveitamento dos alunos sem necessidades educativas especiais em contexto inclusivo, preocupação que poderá estar relacionada com a limitação na vertente formativa.

A amostra foi condicionada pelas restrições sanitárias pelo que propomos a continuidade do estudo para uma maior abrangência. Todavia, a nível global os educadores têm uma atitude positiva em relação à educação inclusiva em Cabo Verde o que é benéfica para a intervenção no pré-escolar.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adigun, T. O. (2021). Inclusive education among pre-service teachers from Nigeria and South Africa: A comparative cross-sectional study. *Cogent Education*, 8(1), 1-19.

Aguiar, A. R. C. (2011). *Como melhorar o envolvimento de crianças com e sem necessidades educativas especiais, nas rotinas, em creche* (Projeto de Mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências, Lisboa, Portugal).

Albuquerque, C. P., Pinto, I. G., & Ferrari, L. (2019). Attitudes of parents of typically developing children towards school inclusion: The role of personality variables and positive descriptions. *European Journal of Special Needs Education*, 34(3), 369-382.

Alves, F. F. P. (2018). A inclusão das crianças com deficiência na educação infantil: Processo em construção. *Educação*, 41(2), 270-279.

Batista, G. M., & Moutinho, A. K. (2019). Desafios e possibilidades da inclusão escolar de crianças com a síndrome congênita do vírus zika: O olhar docente. *Revista Educação Especial*, 32, 1-22.

Biaggio, R. (2007). A inclusão de crianças com deficiência cresce e muda a prática das creches e pré-escolas. *Revista Criança do Professor de Educação Infantil*, 44, 19-23.

Bossi, T. J., & Piccinini, C. A. (2019). Acompanhamento para educadoras de bebês com deficiência em creche: Relato de experiência. *Estilos da Clínica*, 24(2), 358-370.

- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da investigação: Guia para auto-aprendizagem* (2ª Edição). Universidade Aberta.
- Carneiro, M. S. F. (2018). Atitudes dos pares face à inclusão de crianças com necessidades educativas especiais (NEE) dos 4 a 7 anos da zona de Lisboa (Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa, Portugal).
- César, M. (2012). Educação especial: Pequenos passos, alguns retrocessos e muito caminho para andar. *Interações*, 21, 68-94.
- Cook, B. G., Cameron, D. L., & Tankersley, M. (2007). Inclusive teachers' attitudinal ratings of their students with disabilities. *The Journal of Special Education*, 40(4), 230-238.
- Correia, L. M. (2008). *A escola contemporânea e a inclusão de alunos com NEE: Considerações para uma educação com sucesso*. Porto Editora.
- Coutinho, C. P. (2013). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática* (2ª Edição). Almedina.
- Decreto Legislativo n.º 13/2018, de 07 de dezembro, *Boletim Oficial*, n.º 80, I Série – Procede à primeira alteração ao decreto-legislativo n.º 2/2010, de 07 de maio, que define as bases do sistema educativo.
- Delgado, C. F. (2019). Um olhar sobre a educação de infância em Cabo Verde. *Educação*, 44, 1-26.
- Dorji, R., Bailey, J., Paterson, D., Graham, L., & Judith, M. (2021). Bhutanese teachers' attitudes towards inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 25(5), 545-564.
- Dukmak, S. J. (2013). Regular classroom teachers' attitudes towards including students with disabilities in the regular classroom in the United Arab Emirates. *The Journal of Human Resource and Adult Learning*, 9(1), 26-39.
- Emmers, E., Baeyens, D., & Petry, K. (2020). Attitudes and self-efficacy of teachers towards inclusion in higher education. *European Journal of Special Needs Education*, 35(2), 139-153.

- Fragoso, F. M. R. A., & Casal, J. (2012). Representações sociais dos educadores de infância e a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. *Revista Brasileira Educação Especial*, 18(3), 527-546.
- García, P. S., & González, V. B. (2020). Actitudes del profesorado de educación física hacia la inclusión de alumnos con discapacidad. *Retos*, 39, 7-12.
- Ginja, T. G., & Chen, X. (2021). Conceptualising inclusive education: The role of teacher training and teacher's attitudes towards inclusion of children with disabilities in Ethiopia. *International Journal of Inclusive Education*, 1-14.
- Gonçalves, D. V., & Dutra, F. B. S. (2018). O olhar do professor sobre a inclusão na educação infantil da rede pública do Rio de Janeiro. *Revista Carioca de Ciência, Tecnologia e Educação*, 3(2), 1-11.
- Governo de Cabo Verde. (2021). *Programa de governo e moção de confiança 2021-2026*. Autor.
- Governo de Cabo Verde. (2016). *Programa de governo e moção de confiança 2016-2021*. Autor.
- Hassanein, E. E. A., Alshaboul, Y. M., & Ibrahim, S. (2021). The impact of teacher preparation on preservice teachers' attitudes toward inclusive education in Qatar. *Heliyon*, 7(9), 1-8.
- Hau, H. G., Selenius, H., & Åkesson, E. B. (2020). A preschool for all children? – Swedish preschool teachers' perspective on inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 1-18.
- Lei Constitucional n.º 1/VII/2010, de 03 de maio, *Boletim Oficial*, n.º 17, I Série – Revê a constituição da república da Cabo Verde.
- Lei n.º 50/VIII/2013, 26 de dezembro, *Boletim Oficial*, n.º 57, I Série – Aprova o estatuto da criança e do adolescente.
- Lei n.º 103/III/1990, de 29 de dezembro, *Boletim Oficial*, n.º 52, I Série – Estabelece as bases do sistema educativo.

- Loreman, T., Earle, C., Sharma, U., & Forlin, C. (2007). The development of an instrument for measuring pre-service teachers' sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education. *International Journal of Special Education*, 22(2), 150–159.
- Martins, G. A., & Theóphilo, C. R. (2009). *Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas* (2ª Edição). Atlas.
- Martins, I. A., & Sarmiento, T. (2010). A emergência das creches como contextos inclusivos. *Inclusão*, 10, 39-70.
- Maset, P. P. (2011). Aulas inclusivas e aprendizagem cooperativa. In D. Rodrigues (Org.), *Educação inclusiva: Dos conceitos às práticas de formação* (pp. 45-88). Horizontes Pedagógicos.
- Melo, M. L. (2009). *Concepções dos professores e monitoras face à inclusão educativa de crianças com necessidades educativas especiais* (Dissertação de Mestrado, Universidade de Cabo Verde/Escola Superior de Educação de Lisboa, Praia/Lisboa, Cabo Verde/Portugal).
- Ministério da Educação. (2018). *Anuário de educação 2017-2018*. Autor.
- Ministério da Educação. (2017). *Plano estratégico da educação Cabo Verde 2017-2021*. Autor.
- Opoku, M. P., Nketsia, W., Agyei-Okyere, E., Oginni, O. S., & Torgbenu, E. L. (2022). Inclusive education in west Africa: Predictors of parental attitudes, knowledge and perceived social norms influencing inclusive practices in Ghana and Nigeria. *International Journal of Inclusive Education*, 26(2), 124-142.
- Organização das Nações Unidas. (2015). *Transformando nosso mundo: A agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável*. Autor.
- Pereira, A. P. S., & Serrano, A. M. (2010). Intervenção precoce em Portugal: Evidências e consequências. *Inclusão*, 10, 101-119.
- Pereira, C. P., & Matsukura, T. S. (2013). Inclusão escolar e educação infantil: Um estudo de caso. *Revista Educação Especial*, 26(45), 125-144.

- Pinheiro, F. C. (2015). *A inclusão de crianças com deficiência intelectual em creches e pré-escolas: Dificuldades e possibilidades* (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Maranhão, São Luís, Brasil).
- Pinto, A. A., & Pereira, P. A. (2012). Inclusão e inovação: As atitudes dos professores do ensino regular no quadro da educação inclusiva. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12, 177-218.
- Portaria n.º 27/2018, de 08 de agosto, *Boletim Oficial*, n.º 53, I Série – Concede gratuidade de inscrição e frequência de estabelecimentos de educação do pré-escolar ao ensino superior, público e privado, e formação profissional para as pessoas com deficiência.
- Rede Nacional da Campanha de Educação Para Todos de Cabo Verde. (2015). *A relevância da educação pré-escolar nas opções de política educativa do estado de Cabo Verde*. Autor.
- Resolução n.º 85/2017, 03 de agosto, *Boletim Oficial*, n.º 46, I Série – Aprova a carta de política educativa.
- Rodrigues, P. R. E. (2017). Educação inclusiva: Significados e sentidos configurados a partir de uma experiência formativa docente (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Alfenas, Minas Gerais, Brasil).
- Sánchez, P. A., Abellán, R. M., & Frutos, A. E. (2011). Educação inclusiva e formação de professores. In D. Rodrigues (Org.), *Educação Inclusiva: Dos conceitos às práticas de formação* (pp. 125-147). Instituto Piaget.
- Serrano, A. M., & Afonso, J. L. (2010). Educação pré-escolar em contextos inclusivos: Reflexões em torno de uma experiência europeia Comenius. *Inclusão*, 10, 7-28.
- Silva, C. C. B., & Jurdi, A. P. S. (2019). Experiências e apontamentos de professoras de creche sobre inclusão escolar. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 14(esp. 1), 842-854.
- Soledade, J. A. G., Weigel, V. A. C. M., Neto, J. V., & Senna, D. N. (2018). Políticas públicas de inclusão na educação infantil-fase creche: Conquistas ou desafios? *Revista Com Censo*, 5(2), 14-21.

- Souza, M. M. G. S., Silvero, A. S., & Galhardi, C. M. (2014). Formação inclusiva: Conceção de deficiência e atitudes sociais em relação à inclusão de estudantes de psicopedagogia. *Revista TECER*, 7(13), 79-90.
- Sundqvist, C., & Hannås, B. M. (2021). Same vision – different approaches? Special needs education in light of inclusion in Finland and Norway. *European Journal of Special Needs Education*, 36(5), 686-699.
- Tavares, F. A. C., & Martins, A. P. L. (2019). Inclusão no ensino regular: A atitude dos professores de educação física. In L. Lima-Rodrigues, D. Rodrigues, & M. Loureiro (Eds.), *Atas do VI Congresso Internacional da Pró-Inclusão: Associação Nacional de Docentes de Educação Especial - “Educação Inclusiva: Olhares Pelo Caminho” Parte I – Textos Completos* (pp. 224-235). Pró-Inclusão-Associação Nacional de Docentes de Educação Especial.
- Tavares, F. A. C., & Martins, A. P. L. (2017). Inclusão de crianças com NEE: A perceção dos estagiários em Cabo Verde. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, Extr(11), A11/020-A11/024.
- Tomás, S. I. D. (2015). Sentimentos, atitudes e preocupações dos educadores de infância e dos professores do ensino básico e secundário face à inclusão dos alunos com NEE na sala de aula (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, Portugal).
- Tsakiridou, H., & Polyzopoulou, K. (2014). Greek teachers’ attitudes toward the inclusion of students with special educational needs. *American Journal of Educational Research*, 2(4), 208-218.
- Vilelas, J. (2020). *O processo de construção do conhecimento* (3ª Edição). Sílabo.
- Vitta, F. C. F. (2010). A inclusão da criança com necessidades especiais na visão de berçaristas. *Cadernos de Pesquisa*, 40(139),75-93.

Educação inclusiva: Um olhar de professores das províncias da Huíla e Lunda-Norte, Angola.

Garcia Tomás, Universidade Lueji A`Nkonde, Angola

Ana Paula Loução Martins, Centro de Investigação em Estudos da Criança, Universidade do Minho, Portugal

RESUMO

Esta comunicação tem por objetivo apresentar resultados de um estudo que teve como finalidade caracterizar as atitudes de professores perante o fenómeno da inclusão em dois municípios das províncias da Huíla e Lunda-Norte, Angola. Assim, inicia-se com a descrição de um percurso e de uma agenda que avançou ao longo dos anos no sentido da supressão de práticas de exclusão e do acolhimento de práticas de inclusão no contexto angolano. Segue com a caracterização da metodologia do estudo quantitativo, nomeadamente os participantes e os questionários que foram usados como instrumentos de recolha de dados. Posteriormente apresentam-se os resultados descritivos e inferenciais que mostram que: a) cerca de metade dos professores considera que os alunos com deficiência devem ser educados em escolas especiais; b) a quase totalidade dos professores considera que existe falta de recursos materiais e humanos especializados em contextos inclusivos; c) a maioria dos participantes manifesta sentir-se confortável em momentos de interação social com pessoas com deficiência na comunidade; d) não existe uma associação entre a variável Município e as expectativas de professores acerca do seu desconforto em situações de interação social com pessoas com deficiência. Por fim, faz-se uma discussão acerca de sobre como estas conclusões fornecem uma agenda de trabalho e de reflexão para investigadores, professores, pais, membros da comunidade e políticos, na procura de uma política de inclusão em Angola, informada pela ciência e pelas práticas globais de qualidade para a inclusão na escola e na comunidade.

Palavras-chave: Angola, Educação Inclusiva, Professores.

1. INTRODUÇÃO

Ao longo do tempo, a República de Angola tem assinado tratados internacionais e promovido legislação a favor da educação inclusiva. Atualmente, o Decreto Presidencial n.º 187 de 16 de agosto de 20017, promove a Política Nacional de Educação Especial, orientada para a inclusão. A eficiente implementação de políticas relativas à educação inclusiva está relacionada diretamente a atitudes positivas dos profissionais que detêm a maior responsabilidade de implementá-las, neste caso os professores (Avramidis & Norwich, 2002). De facto, são as atitudes de todos aqueles envolvidos no processo educativo, com destaque para os professores, que contribuem para a mudança desejada, para a valorização e respeito de todos os estudantes (Correia & Martins, 2000).

No contexto Angolano desenvolveu-se um estudo que teve como finalidade caracterizar as atitudes de professores acerca da educação inclusiva em dois municípios das províncias da Huíla e Lunda-Norte. Nesta comunicação tem-se por objetivo apresentar e analisar: a) as perspetivas destes professores acerca dos ambientes para a educação de crianças com deficiência, dos recursos materiais e humanos especializados disponibilizados em contextos inclusivos, e do desconforto na interação social com pessoas com deficiência; b) a associação entre a variável município e as perspetivas destes professores.

2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Participaram neste estudo 1767 professores dos municípios de Lubango e Chitato das províncias da Huíla e Lunda-Norte, dos quais 1721 desempenham funções em escolas do ensino primário e 46 em escolas dos magistérios. Após as devidas autorizações e consentimentos informados, a recolha de dados procedeu-se com a utilização de dois questionários que foram traduzidos, adaptados e previamente testados para o contexto do estudo. Assim, nos itens utiliza-se terminologia, como por exemplo “crianças com deficiência”, que é entendida no contexto. Para a análise de dados recorreu-se à estatística descritiva e inferencial.

3. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Apresentam-se os resultados por município relativamente às perspetivas acerca dos ambientes para a educação de crianças com deficiência, dos recursos especializados disponibilizados em contextos inclusivos e do desconforto social na interação com pessoas

com deficiência, bem como à associação entre a variável município e as perspectivas dos professores.

Ambientes para a educação de crianças com deficiência. Mais de metade dos professores de ambos os municípios aponta que os alunos com deficiência devem ser educados em ambientes mais restritivos do que a escola regular (ver Tabela 1).

Tabela 1

Distribuição dos Resultados Absolutos e Percentuais Relativos ao Ambiente Educativo

Descrição do Item	Município	CR-ER*	CS-ER**	Escola Especial
Ambiente que alunos com deficiência devem frequentar	Lubango	661 41,2%	120 7,5%	823 51,3%
	Chitato	49 32,9%	11 7,4%	89 59,7%

*CR-ER=Classe Regular-Escola Regular, **CS-ER=Classe Separada-Escola Regular

Estas perspectivas alertam para a necessidade de se fomentarem os princípios morais e legislativos inclusivos, segundo os quais o aluno com deficiência deve ser educado, tanto quanto possível, no meio menos restritivo possível, que é a sala regular da escola do seu bairro (Strully & Strully, 1999).

O teste de Qui-quadrado mostra que não existe uma associação entre as perspectivas de professores acerca do melhor ambiente para a educação de crianças com deficiência e a variável Município, com $X^2(2, 1753) = 4,19, p = 0,123$.

Recursos materiais e humanos especializados disponibilizados em contextos inclusivos. Observa-se que 94,6% dos professores do município do Luango e 98% do município do Chitato discorda, ou discorda totalmente, que lhes são fornecidos recursos materiais educacionais adequados. A mesma tendência (95,8% e 96,7%, respetivamente) observa-se nas respostas ao item sobre a existência de recursos humanos nas escolas inclusivas. Esta tendência observa-se na Tabela 2.

Tabela 2

Distribuição dos Resultados Centrais e de Dispersão Relativos aos Recursos Humanos e Mateias de Apoio à Inclusão

Descrição do Item	Município	N	Média	D. P.
Acho que me são fornecidos materiais educacionais adequados para ensinar alunos com deficiência	Lubango	1603	1,59	0,62
	Chitato	151	1,40	0,58
Acho que me são fornecidos na minha escola recursos humanos com formação adequada para o apoio de alunos com deficiência	Lubango	1602	1,54	6,13
	Chitato	150	1,55	0,57

Estes resultados sublinham a perspectiva de Karagiannis et al. (1999) acerca da necessidade de um sistema inclusivo proporcionar serviços especializados e formação aos professores.

O resultado do Teste-*t* para amostras independentes indica que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os resultados obtidos pelos professores do município do Lubango e os resultados obtidos pelos professores do município do Chitato $t(1742) = 1,93, p = 0,055$.

Desconforto social na interação com pessoas com deficiência

Os resultados mostram que a maioria dos participantes manifesta sentir-se confortável na interação social com pessoas com deficiência na comunidade. Os professores do município do Chitato são os que têm respostas que indiciam que têm menos atitudes de desconforto (ver Tabela 3).

Tabela 3

Resultados Centrais e de Dispersão Relativos ao Desconforto Social na Interação com Pessoas com Deficiência

	Município	N	Média	D. P.
Fator Desconforto	Lubango	1541	1,90	0,54
	Chitato	152	1,43	0,39

O resultado do Teste-*t* (Welch) para amostras independentes indica que existem diferenças estatisticamente significativas entre os resultados obtidos pelos professores dos dois municípios, com $t(211,92) = 13,541, p < 0,001$.

Estes resultados acentuam a noção de que as atitudes se constroem, ensinam, modificam e se substituem por outras. Por este motivo devem constituir-se um dos conteúdos indispensáveis da formação de agentes educativos (Beraza, 2000).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados apresentados permitem concluir que: a) cerca de metade dos professores considera que os alunos com deficiência devem ser educados em escolas especiais; b) a quase totalidade dos professores considera que existe falta de recursos materiais e humanos especializados em contextos inclusivos; c) a maioria dos participantes manifesta sentir-se confortável em momentos de interação social com pessoas com deficiência; d) não existe uma associação entre a variável Município e as perspetivas de professores acerca do melhor ambiente para a educação de crianças com deficiência e acerca dos recursos materiais e humanos especializados disponibilizados em contextos inclusivos; e) existe uma associação entre a variável Município e as perspetivas de professores acerca do seu desconforto em situações de interação social com pessoas com deficiência.

Sublinha-se que os resultados deste estudo fornecem indicações para uma agenda de trabalho e de reflexão para investigadores, professores, pais, membros da comunidade e políticos em Angola. Sublinham-se indicações relativas à formação inicial e especializada de professores e à existência de recursos (humanos, materiais e de serviços especializados), e à promoção de uma inclusão na escola e na comunidade informada pela ciência.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration / inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17 (2), 129-147.
- Beraza, M.Z. (2000). O discurso didático sobre atitudes e valores no ensino. In F. Trillo (Coord.), *Atitudes e valores no ensino* (pp. 19-98). Instituto Piaget.
- Correia, L.M., & Martins, A.P.L. (2000). Uma escola para todos: Atitudes dos professores perante a inclusão. *Inclusão*, 1, 15-29.
- Decreto Presidencial n.º 187/2017, de 16 de agosto, publicado no Diário da República n.º 140, I Série – Aprova a Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar (Angola).

Strully, J.L., & Strully, C. (1999). As Amizades como um objectivo educacional: O que aprendemos para onde caminhamos. In S. Stainback & W. Stainback (Eds.), *Inclusão: Um guia para educadores* (pp. 169-183). Artmed.

Karagiannis, A., Stainback, W., & Stainback, S. (1999). Fundamentos do ensino Inclusivo. In S. Stainback, & W. Stainback (Eds.), *Inclusão: Um guia para educadores* (pp. 21-34). Artmed.

Perturbação do desenvolvimento da linguagem: abordagem ao conceito

Clarice Rejane Lima Ferreira Tomaz, Instituto de Educação -Universidade do Minho,
Portugal

Anabela Cruz-Santos, CIEC- Instituto de Educação-Universidade do Minho, Portugal

Giovana Maria Correia Cordeiro, Instituto de Educação-Universidade do Minho, Portugal

Gracilene de Sousa Santana, Instituto de Educação -Universidade do Minho, Portugal

Patrícia Beverlly Nobre, Instituto de Educação -Universidade do Minho, Portugal

RESUMO

Este trabalho visa abordar aspetos relacionados com a condição de Perturbação do Desenvolvimento da Linguagem (PDL) no âmbito conceptual e prático. A capacidade da expressão da linguagem permite ao sujeito criar e vivenciar oportunidades de interação e o exercício pleno da sua autonomia. Assim, quando uma criança ou jovem manifesta dificuldades na produção ou compreensão da linguagem pode apresentar PDL. Esta condição é vitalícia e não é visível e atinge 1 em cada 14 crianças impactando na literacia, nas aprendizagens, nas relações sociais e no bem-estar, sendo necessária a intervenção. Assim, a metodologia adotada enquadra-se em uma pesquisa bibliográfica desenvolvida a partir das bases de dados *online*, livros, repositórios de dissertações e teses internacionais e na página RADLD.org. Serão apresentados aspetos no que diz respeito ao conceito, prevalência, características, dificuldades associadas e de intervenção. Os resultados demonstraram o insuficiente conhecimento público sobre esta condição, bem como estudos de prevalências em diversos países e formação de profissionais para intervenção considerando o acesso de materiais sobre a temática. Logo, urge a necessidade de difundir materiais de apoio com informações e diretrizes clara e adequadas para maior sensibilização das pessoas sobre factos básicos da PDL, de modo, que se promova o apoio especializado e necessário para as crianças e jovens com esta condição.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Perturbação do Desenvolvimento da Linguagem; formação de profissionais.

1. INTRODUÇÃO/CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

A Perturbação no Desenvolvimento da Linguagem (PDL) decorre nas dificuldades da produção ou compreensão da linguagem (DSM-V, 2013) independente da língua falada e manifesta-se na primeira infância e persiste até à idade adulta.

Esta condição não é visível e afeta aproximadamente uma em cada catorze criança (Norbury et al., 2016), com prevalência de género de 8% nos rapazes e de 6% nas raparigas (Tomblin et al., 1997). As mutações em múltiplos genes favorecem um maior risco de desenvolver PDL, ou seja, pessoas com risco genético acrescido podem ter maior predisposição para ter PDL dependendo do ambiente (Spinith et al., 2004). Entretanto, não há uma causa única. Pode haver relação com outras condições clínicas como a Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA), a dislexia, Dificuldades das Aprendizagens Específicas (Bishop, 2008).

Os sujeitos com PDL manifestam dificuldades sociais com os pares, em decorrência de apresentarem limitações para se expressar fluentemente, pois cometem erros ao falar, usam frases mais simples, têm mais dificuldades em organizar as conversas e não percebem rapidamente o que os outros dizem, além de terem propensão para comportamentos de ansiedade, depressão e agressão. Por sua vez, os adultos com histórico clínico de PDL tendem a ter menos empregos qualificados e em tempo integral do que outros adultos (RADLD Campaign, 2021).

A investigação mostrou que as crianças com PDL apresentam problemas na aprendizagem académica (Cruz-Santos, 2018), pois naturalmente, apresentam dificuldades na leitura e escrita quando atingem a idade escolar (Leonard, 1998). Existem indicadores que podem demonstrar fragilidades nas áreas da linguagem nas crianças em idade escolar tais como: problemas em seguir orientações verbais; dificuldades na análise estrutural; dificuldades fonéticas; dificuldades nas aprendizagens pré-académicas e de novos conteúdos; reconhecimento pobre de palavras; dificuldades na substituição de palavras, no processamento e produção com comprometimento da compreensão leitora (Cruz-Santos, 2018).

Esses problemas são frequentemente ignorados e a falta de compreensão na leitura por vezes é mal interpretada ou confundida com desobediência ou desatenção pelos professores. Isso se deve ao facto de os professores não possuírem formação suficiente sobre PDL durante seu percurso académico. O diagnóstico da PDL é baseado em quão bem a pessoa aprende, entende e usa a linguagem oral e escrita (RADLD Campaign, 2021).

2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Pesquisa bibliográfica desenvolvida no âmbito do Mestrado em Educação Especial, área de especialização em Necessidades Educativas Especiais no Domínio Cognitivo e Motor do Instituto de Educação da Universidade do Minho.

O levantamento ocorreu nas bases de dados *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), Literatura Latino-Americana (LILACS), livros, Repositórios de dissertações e teses internacionais e na página *Web RADLD.org* a partir das palavras-chave “Perturbação do Desenvolvimento da Linguagem”, “Perturbações da Linguagem”, “Transtorno do Desenvolvimento da Linguagem”, “*Developmental Language Disorder*” e “*Language Disorders*”.

3. DISCUSSÃO

Face a complexidade e comprometimento da linguagem no âmbito das aprendizagens, relações sociais e aprendizagens académicas associadas à PDL, há uma necessidade de maior informação e divulgação para melhor compreensão do assunto, para que seja possível identificar crianças e adultos com perturbações da linguagem. Para tal, é fulcral que estas informações cheguem aos cuidadores, familiares, profissionais da educação, da saúde e do público em geral (Bishop et al., 2016). Este trabalho foi construído no seguimento da Campanha *RADLD*, cujo objetivo é de conscientizar as pessoas dos aspetos basilares da PDL e difundi-la por meio da página *Web RADLD.org*, canal do *You Tube RADLD* e materiais de apoio. O vídeo produzido foi em consonância à Campanha do Dia Internacional da conscientização da PDL.

A discussão sobre a PDL urge diante da observância de diferentes fatores, a saber: insuficiente conhecimento público sobre esta condição; diagnósticos confusos a respeito da linguagem (atraso versus perturbação); escassos estudos de prevalências em diversos países e insuficiente formação dos profissionais que intervém junto dos alunos com PDL nas escolas inclusivas.

Ressalta-se que o conhecimento e a formação sobre a PDL permitem aos cuidadores, às famílias e aos profissionais que apoiam às crianças e adultos nesta condição, identificar e utilizar adequadamente ferramentas e recursos que suportem o acompanhamento e o desenvolvimento da linguagem destes alunos.

Aprovisionar salas adequadas para a comunicação; compreender o manuseio de ferramentas a serem adotadas ante aos níveis de desempenho da criança ou adulto; identificar

alunos ou pacientes em risco para avaliação especializada; intervenções diretas individuais ou grupais no contexto escolar e ou ainda, indiretas por meio de cuidadores e familiares podem ser inclusas no rol das alternativas para o desenvolvimento significativo da linguagem e na literacia destes alunos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As crianças e adultos com graves e persistentes comprometimentos ao nível da linguagem, podem ser acometidos por dificuldades educacionais e sociais, mesmo com o apoio para a comunicação por professores e profissionais qualificados. Neste sentido, às crianças nesta condição necessitam de ajuda adicional direcionada, a partir de uma avaliação adequada por profissionais para uma intervenção adaptada face às necessidades específicas da PDL.

Portanto, conhecer sobre a PDL, diagnosticá-la através de uma bateria de testes e a formação dos profissionais para intervenções de qualidade e baseadas na investigação podem auxiliar no desenvolvimento dos alunos com PDL, pois quando não diagnosticada e acompanhada pode gerar impactos por toda vida do sujeito, nomeadamente, no desempenho escolar, na saúde mental, nas relações sociais e laborais.

Logo, urge a necessidade de difundir materiais de apoio com informações e diretrizes claras e adequadas para maior sensibilização das pessoas sobre factos básicos da PDL. A campanha internacional *RADLD* trabalha para aumentar a consciência sobre a PDL por meio de um canal do *YouTube*, um *website* e páginas nas redes sociais, bem como um Dia de Consciencialização anual mundial para a PDL que ocorrerá no dia 14 de outubro de 2022.

Agradecimentos

Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito dos projetos do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho) com as referências UIDB/00317/2020 e UIDP/00317/2020.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bishop, D. V. M. (2008). Specific language impairment, dyslexia, and autism: Using genetics to unravel their relationship. In C. F. Norbury, J.B. Tomblin & D. V. M. Bishop (orgs.), *Understanding developmental language disorders: From theory to practice* (pp. 67-78). Psychology Press.

- Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T., & The CATALISE Consortium. (2016). CATALISE: a multinational and multidisciplinary Delphi consensus study. Identifying language impairments in children. *PLOS One*, 11(12): e0168066. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0168066>
- Cruz-Santos, A. (2018). Perturbações da linguagem: Uma revisão do conceito. In Correia, L. M. (org.). *Educação Inclusiva e Necessidades Especiais* (vol. 2). Flora Editora.
- DSM-V. (2013). *Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais*. Climepsi Editores.
- Leonard, L. (1998). *Children with specific language impairment*. MIT Press.
- Norbury, C. F., Gooch, D., Wray, C., Baird, G., Charman, T., Simonoff, E., & Pickles, A. (2016). The impact of nonverbal ability on prevalence and clinical presentation of language disorder: Evidence from a population study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12573>.
- RADLD Campaign*. (2021). Perturbação do Desenvolvimento da Linguagem (PDL) - o que deve saber (versão 2), tradução e adaptação para português europeu da versão inglesa por Ana Castro, Dina Caetano Alves e Anabela Cruz-Santos.
- RADLD*. (2022). *Raising Awareness of Developmental Language Disorder*. Consultado em <https://radld.org/>.
- Spinath, F. M., Price, T. S., Dale, P. S., & Plomin, R. (2004). The genetic and environmental origins of language disability and ability. *Child Development*, 75(2), 445-454.
- Tomblin, J., Records, N., Buckwalter, P., Zhang, X., Smith, E., & O'Brien. (1997). Prevalence of specific language impairment in kindergarten children. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 40 (6), 1245-1260.

Incluarte - arte como instrumento facilitador no processo da inclusão

Zuleika Luiza Monção Zanuzzio, Brasil

Cristiane de Aguiar Camacho, Brasil

Gisele Cássia Bastos de Souza da Costa, Brasil

Thatyana Machado Silva, Brasil

RESUMO

A arte é uma forma de linguagem que possibilita trabalhar com diversas habilidades e explorar o universo lúdico com os mais variados recursos. Compreende um universo amplo de múltiplas formas de linguagens, tais como artes visuais, música, dança e teatro. A arte aplicada à Educação Especial configura-se como um importante aliado no processo de inclusão escolar. Destacamos sua relevância por possibilitar o desenvolvimento global dos alunos e sua socialização na manipulação dos recursos artísticos e experimentação dos mesmos. Cada sujeito apresenta uma habilidade e esta pode ser potencializada na experimentação e produção artística. Durante o ano de 2020, devido à pandemia causada pela COVID-19, a sociedade, mundialmente, precisou se submeter ao isolamento social, a fim de conter a propagação do vírus e, durante este período, no contexto educacional, foi imperioso ressignificar as práticas pedagógicas. O presente estudo é um recorte das propostas pedagógicas adotadas, durante tal momento, com alunos.

Público- alvo da educação especial do município de Rio das Ostras. Diante desse contexto, buscou- se analisar as contribuições da arte para a promoção das habilidades acadêmicas através da interação com materiais, instrumentos e procedimentos diversos. Para a realização desse trabalho, foi valorizado o uso de diferentes técnicas na organização artística e no ato de fazer a arte, bem como as reações pessoais e interpessoais associadas nesse processo de produção, culminando em uma exposição virtual. A metodologia adotada para a realização desse estudo baseou-se nos pressupostos da pesquisa-ação. A práxis está relacionada à aplicação da arte na Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, por considerá-la um importante instrumento para o desenvolvimento do indivíduo no aspecto social, afetivo e psicomotor. Diante do cenário vivenciado e, a fim de reduzir prováveis hiatos de comunicação e interação promovidos pelo rígido período de confinamento, bem como para dinamizar a exposição virtual, foi proposto que os alunos, com o apoio de seus familiares e

sob a orientação dos professores especialistas, realizassem releituras de obras artísticas e produzissem demais expressões artísticas e estas fossem expostas, virtualmente, na plataforma Padlet, que é um recurso online que permite a criação de um mural ou quadro virtual interativo e dinâmico. Nele podem ser compartilhados vídeos, imagens, textos e hiperlinks com outras pessoas. Essa ferramenta digital possibilitou uma exposição virtual do projeto, denominado IncluArte, realizado nos anos de 2020 e 2021, cujos resultados elucidaram a importância do envolvimento da família no desenvolvimento de tais alunos e na construção de novas práticas, ratificando a importância da arte na promoção da autonomia, das habilidades acadêmicas e psicomotoras dos alunos público-alvo da educação especial do município de Rio das Ostras.

Palavras-chave: Educação Inclusiva, Produção Artística, Pandemia

1. INTRODUÇÃO/CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

As estratégias pedagógicas correspondem aos diversos procedimentos observados, planejados e implementados pelos professores ou interventores, com a finalidade de atingir seus objetivos de ensino. A opção pela arte e suas diversas linguagens artísticas, como Música, Literatura, Dança, Teatro, Artes Visuais (fotografia, cinema, desenho, gravura, pintura, instalação, escultura), bem como o uso dos diversos materiais e as inúmeras possibilidades de manifestação do fazer arte, se deu não como o ensino da Arte, mas como ponto de partida para trabalhar a inclusão e a socialização de alunos na sala de recursos multifuncionais, haja vista as oportunidades de desenvolvimento das diversas áreas do conhecimento como a percepção visual, gustativa, sonora, tátil, a expressão corporal, a coordenação motora, a imaginação, a criatividade, o raciocínio lógico, a linguagem, comunicação, socialização entre outras, são ativadas através do engajamento com atividades artísticas, sejam elas direcionadas ou de livre expressão.

Portanto, as oportunidades de desenvolvimento das diversas áreas do conhecimento como a percepção visual, gustativa, sonora, tátil, a expressão corporal, a coordenação motora, a imaginação, a criatividade, o raciocínio lógico, a linguagem, comunicação, socialização entre outras, são ativadas através do engajamento com atividades artísticas, sejam elas direcionadas ou de livre expressão.

Os benefícios da prática artística na escola vão além do aprendizado artístico, pois a arte envolve também as emoções. O fazer artístico também estimula o lado afetivo e emocional do

indivíduo, fatores imprescindíveis na formação do caráter de uma pessoa. Acreditamos que o fazer arte possui benefícios para o raciocínio lógico e cognitivo. Se voltarmos no tempo, veremos que as primeiras manifestações de registro da história foram através dos desenhos rupestres dos homens das cavernas, ali estava sendo registrada a capacidade do homem em observar, expressar e comunicar.

CANTON nos diz:

A pintura é uma espécie de espelho da vida humana. Nela se reflete a história da arte e das civilizações, desde o tempo das cavernas até os dias de hoje. A pintura está nos museus e nas galerias de arte, mas também nos grafites dos muros da cidade (...) com a pintura, a gente colore o mundo. Dá vida a tudo. Exercita a liberdade (CANTON, 2008, p.6)

Entendemos que arte é o belo, é técnica, paixão, ilusão alegria, tristeza, é o lúcido, o imaginário, é o conhecido e o desconhecido; a arte é ambígua, plural, singular, complexa, obscura, implícita e explícita. As diversas formas de expressão da arte sejam elas: música, pintura, desenho, fotografia, dança e escultura, têm, através de séculos, interferido no processo mental do ser humano.

Logo, Montessori afirma que:

A educação não é aquilo que o professor dá, mas é um processo natural que se desenvolve espontaneamente no indivíduo humano; que não se adquire ouvindo palavras, mas em virtude de experiências efetuadas no ambiente. A atribuição do professor não é a de falar, mas preparar e dispor uma série de motivos de atividade cultural num ambiente expressamente preparado. (MONTESSORI, s.d, p.11)

A arte é uma ferramenta através da qual podemos transformar um objeto e imprimir nele nossa marca, nossa energia, além de vivenciar as inúmeras possibilidades que a prática dos trabalhos manuais e das manifestações artísticas afetam no desenvolvimento das habilidades cognitivas, motoras e nos processos emocionais do indivíduo.

Em relação a arte da criança e a arte do adulto, portanto seja através da pintura, da música ou da palavra, o artista adulto, no momento da criação está próximo da criança, na qualidade do envolvimento que vivem. Pois o ato de criar é um estado de envolvimento onde a dor e o prazer estão juntos. No momento de criação os conflitos não estão ausentes. Criar é um ato de juntar, de conviver com os conflitos e expressá-los. (MOREIRA, 1984 p. 38)

O ensino da arte pode possibilitar aos alunos com deficiência o despertar da criatividade, oferecendo um contato constante com a realidade e a fantasia, propiciando o

desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética. A arte é um dos canais mais importantes para que o indivíduo desenvolva seu potencial, graças ao seu objetivo lúdico, com a participação espontânea, não tendo regras fixas nem fronteiras.

Ana Mae Barbosa (2010, p. 2) diz que “A arte na educação afeta a invenção, inovação e difusão de novas ideias e tecnologias, encorajando um meio ambiente institucional inovado e inovador”, o fazer e conhecer a arte como instrumento da prática pedagógica possibilita ao aluno percorrer trajetórias da aprendizagem que propiciam conhecimentos específicos sobre sua relação com o mundo. Além disso, desenvolvem potencialidade como percepção, observação, imaginação e sensibilidade que podem contribuir para a consciência do seu lugar no mundo para a compreensão de conteúdo das outras áreas do currículo.

O uso da arte trabalha com as múltiplas inteligências e tem um grande potencial na educação especial, pois interage com inúmeras possibilidades e é um elo entre as demais disciplinas. Dessa forma, o ensino da Arte é uma ferramenta importante no processo de ensino aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais, pois relaciona-se com várias áreas como a música, o teatro, a dança, o desenho entre outras que possibilita o uso dessas múltiplas inteligências.

Na Educação Especial, a Arte é eficiente e democrática, por desenvolver as múltiplas inteligências. Ela trabalha mais fortemente os componentes intuitivos, sensoriais e a percepção espacial. Portanto, as oportunidades da criança com Necessidades Educacionais Especiais serem bem-sucedidas nas artes, de sentir-se aprovada, ter seu ego cultural reforçado, e assim, se desenvolver cognitivamente são imensas. (WEBER, 2017, p. 265).

A arte compreende um universo amplo de múltiplas formas de linguagem, como artes visuais, música, dança e teatro, pode vir a oferecer diferentes formas de comunicação, oportunidades de expressão, meio de autoafirmação, desenvolvimento da criatividade, favorece a socialização e estimula o desenvolvimento psicomotor das crianças, com ou sem deficiência, contribuindo com a aprendizagem escolar, posto que é uma forma de linguagem que nos possibilita trabalhar com diversas habilidades e explorar o universo lúdico com os mais variados recursos.

Para Matias (2017):

A arte é uma linguagem rica e muito interessante que podemos usar como estratégia para trabalhar com as crianças, pois, permite que de forma lúdica, livre e criativa, elas experimentem e descubram a si mesmas, bem como a sua expressão, comunicação e as possibilidades de criação (MATIAS, 2017).

A arte aplicada à Educação Especial configura-se como um importante aliado na inclusão. No processo de manipulação dos recursos e experimentação, encontramos importantes aspectos no contexto do desenvolvimento global das crianças e sua socialização. Cada sujeito apresenta uma habilidade e essas devem ser potencializadas.

Assim, segundo Gzgik e Arruda (2014, p. 01) “a importância da Arte na educação especial é procurar estimular nos alunos a autoexpressão, possibilitando o desenvolvimento das potencialidades através da criatividade, flexibilidade, sensibilidade, reflexão, imaginação e conhecimento”.

Partindo desse pressuposto, a equipe de Educação Inclusiva do município de Rio das Ostras desenvolveu um projeto intitulado IncluArte, com a finalidade de possibilitar a inclusão e incentivar as habilidades dos alunos com deficiência da rede municipal através da expressão artística, culminando em exposição dos trabalhos desenvolvidos com a participação dos professores das salas de recursos e dos auxiliares educacionais.

Entendemos que o uso das possibilidades artísticas, o vivenciar das várias possibilidades de expressão das diferentes linguagens e a manipulação dos diversos materiais abrem um leque de possibilidades na aprendizagem e no desenvolvimento integral dos alunos com necessidades educativas especiais, pois ela nos ajuda a entender como esses alunos entendem o mundo, suas dificuldades e habilidades, fornecendo informações necessárias para auxiliá-los nesse processo.

A Arte trabalha várias áreas do desenvolvimento humano (motor, sensorial, cognitivo), com esses atributos, o uso da Arte na educação especial pode possibilitar o processo ensino aprendizagem diferenciado e dinâmico. Segundo Gzgik e Arruda. (2014, p. 04):

A Arte se apresenta de várias formas como na pintura, na poesia, na dança, na música, na arquitetura, na escultura, no cinema e no teatro, ela oferece experiências estéticas, visuais, táteis e sonoras, onde leva o ser humano a desenvolver expressões criativas, fazendo com que perceba o mundo ao seu redor.

Segundo a Lei nº 13.146 - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência -, considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, a 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. O parágrafo 1º do artigo 2º diz que a avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e

considerará os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo; os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais; a limitação no desempenho de atividades; e a restrição de participação.

De acordo com Sasaki (2006) a educação especial, ao longo da história, passou por quatro fases importantes: exclusão, segregação, integração e inclusão. Na fase da exclusão, a sociedade ignorava as pessoas com deficiência, rejeitando-as, perseguindo, explorando e desvalorizando sua capacidade. Na fase da segregação, as pessoas com necessidades educativas especiais eram excluídas da família e da sociedade, sendo atendidas por instituições filantrópicas ou religiosas com pouco ou nenhuma qualidade do atendimento. Foi nessa fase que começou o entendimento da sociedade para admitir que as pessoas com necessidades educativas especiais pudessem receber escolarização, além de um treinamento profissional. Na fase de integração, surgiram as primeiras classes especiais para crianças deficientes em escolas comuns, não visando à integração desses alunos no ensino regular, mas para melhor comodidade da escola e dos professores, garantindo que esses alunos não impedissem o ensino das crianças ditas “normais”. Assim, para que houvesse uma participação plena e oportunidades iguais para os deficientes na sociedade, seria necessário que estes se adaptassem à escola e não vice-versa (SASSAKI, 2006).

Sasaki (2006) define o aluno com necessidades educativas especiais como aquela pessoa que tem algum tipo de deficiência física, sensorial, cognitiva e ou múltipla, ocasionados por fatores congênitos ou adquiridos, de caráter permanente, que comprometa sua interação com o meio físico e social, necessitando de recursos especializados para o seu desenvolvimento plenamente e minimizando suas dificuldades. Nessa mesma perspectiva Mazzotta (1982) afirma que “a educação especial está baseada na necessidade de proporcionar a igualdade de oportunidades, mediante a diversificação de serviços educacionais, de modo a atender às diferenças individuais dos alunos, por mais acentuadas que elas sejam”. (MAZZOTTA, 1982, p. 10).

2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

A Arte caracteriza-se como nova área do conhecimento humano, na qual o processo de transformação pessoal ocorre através de suas diferentes manifestações.

Caracteriza-se como uma possibilidade de relação entre a expressão verbal e não verbal através de dinâmicas em que as atividades artísticas serão utilizadas como instrumento

pedagógico, conduzindo às novas aprendizagens e desenvolvimento do potencial criativo e cognitivo.

(...) A arte se configura em uma expressão humana, que traz em suas traduções as mais variadas expressões e emoções, aparece também como possibilitadora da expressão do homem de uma forma subjetiva e ao mesmo tempo concreta. Compreende-se que qualquer manifestação artística está profundamente vinculada a realidade, mesmo quando o artista faz abstrações, não desvincula de suas vivências e experiências, e do seu conhecimento de mundo. (Lima e Silva, 2017)

A pintura, o desenho, a modelagem, a fotografia, a música, a expressão, plástica e corporal formam instrumentos valiosos para o indivíduo organizar sua ordem interna e ao mesmo tempo construir e reconstruir a realidade.

Através da arte, é possível comunicarmos com o corpo, a alma, com quem fala, com quem escuta, com quem enxerga, com quem não vê. Através das expressões artísticas podemos interferir na realidade, immortalizar o mortal, transpor barreiras do tempo, trazer para o presente o passado; é possível fazermos parar o tempo; acelerar o presente e projetar o futuro.

As contribuições de Montessori acerca do desenvolvimento dos sentidos da criança nos mostram que:

(...) A educação sensorial é igualmente necessária como base para a educação estética e a educação moral. Multiplicando as sensações e desenvolvendo a capacidade de apreciar as mínimas quantidades diferenciais entre os vários estímulos, afina-se mais e mais a sensibilidade. As harmonias estéticas da natureza e da arte não são recebidas pelos homens de sentidos grosseiros. O mundo torna-se lhes estreito e áspero. No ambiente em que vivemos existem fontes inexauríveis de fruição estética ante as quais os homens passam como insensatos ou como irracionais, procurando prazer nas sensações fortes porque só estas lhes são acessíveis.

(...) Os sentidos são órgãos de “apreensão” das imagens do mundo exterior, necessárias ao entendimento, como a mão é o órgão de apreensão das coisas materiais necessárias ao corpo. Mas, sentidos e mãos podem afinar-se além das exigências normais de suas funções, tornando-se, cada vez mais, dignos servidores do grande princípio Interior de ação que os mantém a seu serviço. A educação destinada a elevar a inteligência, deverá elevar, sempre mais, esses dois meios de atividade, capazes de se aperfeiçoar indefinidamente (apud RÖHRS, 2010).

O fazer arte pode ser uma maneira que a criança experimenta novas situações, ajudando a compreender e assimilar mais facilmente o mundo cultural e estético. A prática artística é vivenciada pela criança como atividade lúdica, onde o fazer se identifica com o brincar, o imaginar com experiência da linguagem ou da representação.

A inteireza, a certeza, a densidade do momento de criação estão presentes no adulto que cria e na criança que brinca. É visível a concentração, o corpo inteiro presente no ato de brincar de uma criança. É a sensação de estar inteiro no que está realizando o que une o artista à criança. A criança brinca porque não poderia viver de outra forma. Por isso desenha por isso cria: porque brinca. (MOREIRA, 1984)

As orientações da metodologia triangular para o ensino de Artes Visuais de Ana Mae vieram de encontro ao trabalho que estamos desenvolvendo na Sala de Recursos Multifuncionais considerando alguns critérios com as especificidades dos alunos envolvidos nesta proposta. Em entrevista, concedida à revista *Época*, Ana Mae afirma que:

(...) É absolutamente importante o contato com a arte por crianças e adolescentes. Primeiro, porque no processo de conhecimento da arte são envolvidos, além da inteligência e do raciocínio, o afetivo e o emocional, que estão sempre fora do currículo escolar. (...) Segundo, porque a arte estimula o desenvolvimento da inteligência racional, medida pelo teste de QI. (...) O pesquisador Janes Catteral estudou a influência da aprendizagem de arte na inteligência, que será aplicada a qualquer outra disciplina. Além disso, grande parte da produção artística é feita no coletivo. Isso desenvolve o trabalho em grupo e a criatividade. (MORRONE, 2016)

O objetivo do projeto é dar ao aluno com deficiência a possibilidade de desenvolver suas habilidades e potencialidades através da manipulação e vivência dos diferentes materiais e expressões, entendendo a Arte como ferramenta pedagógica, contribuindo para o desenvolvimento do processo cognitivo, socioafetivo, psicomotor e formação de hábitos e atitudes dos alunos público-alvo da educação especial, além de:

- Analisar o papel da Arte como instrumento no processo de ensino aprendizagem na perspectiva da Educação Inclusiva;
- Identificar como as técnicas do vivenciar artístico podem construir conhecimento de forma criativa;
- Identificar, na proposta da Arte-Educação, o papel do lúdico;
- Favorecer o desenvolvimento acadêmico do aluno com deficiência.
- A Arte como expressão e comunicação dos indivíduos;
- O fazer artístico e o conjunto de questões relacionadas aos elementos básicos das formas artísticas, técnicas, materiais e procedimentos;
- A arte como ferramenta para ampliar a leitura de mundo;
- Produtores em Arte: Obra – apreciação, observação e releitura.

3. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A Proposta da IncluArte pretende percorrer a concepção da expressão artística como modo indireto de interagir com o processo de ensino e aprendizagem através de uma abordagem criativa e lúdica, uma vez que na expressão artística, na transformação, há manuseio de diversos materiais, texturas, odores, cores e formas, quando tudo é possível e as fronteiras do conhecimento poderão ser estabelecidas e, desta maneira, conhecer as contribuições do processo criativo através da manifestação, experimentação e vivência artística, ainda que de modo empírico, enfatizando o processo de ensino- aprendizagem dos alunos que frequentam a Sala de Recursos Multifuncionais da rede municipal de ensino.

O ensinamento de um novo conteúdo não se resume à aquisição de uma habilidade ou de um conjunto de informações, mas amplia as estruturas cognitivas do educando, proporcionando um ambiente onde os alunos se sintam à vontade para experimentar, onde possam se lançar aos erros e acertos necessários na realização das atividades de acordo com o planejamento pedagógico e das habilidades a serem desenvolvidas; onde seus questionamentos sejam orientados para que reflitam e avancem em suas hipóteses e apresentem as imagens, explorando-as e as reproduzindo.

Para o desenvolvimento deste projeto, foram delineadas etapas, eixos temáticos e definições de locais com objetivos e expectativas de resultado.

No primeiro momento do projeto, dividimos em cinco etapas, a saber: definição do tema gerador; definição dos artistas nacionais e estrangeiros como fonte de inspiração; entrega da proposta para os professores especialistas; desenvolvimento das obras pelos alunos e, por fim, a exposição das mesmas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Arte é algo fantástico que está presente na vida de todos, sendo difícil defini-la, haja vista que cada pessoa pode ter uma visão sobre o que ela venha a ser, sem que, necessariamente, esteja certo ou errado, pois quem dá o estatuto de arte para as obras são profissionais das respectivas áreas artísticas, os chamados críticos.

A Arte como ferramenta para o favorecimento do processo de aprendizagem, construção de mundo, socialização e verbalização dos alunos com deficiência e contextualização do universo dos eixos de interesse se mostrou uma ferramenta eficaz, de forma empírica, conduzida a partir do olhar do aluno, sendo possível observar o envolvimento no processo.

Novas propostas estão por vir, como expandir a Incluirte para toda a rede de ensino, colocando o aluno com deficiência no centro do processo de inclusão.

Foi possível vivenciar o poder fazer arte e possibilitou a educação criativa além dos muros da escola. A atividade regada de afeto foi um fator determinante para que toda a proposta transcorresse de forma satisfatória.

Por fim, percebe-se que, para que uma pessoa com deficiência seja inserida no contexto da educação regular, é necessário que se tenham instrumentos e ferramentas que possibilitem adaptações de currículo, materiais, avaliações e substituição por aulas individuais, favorecendo o desenvolvimento de forma holística. A educação não é apenas um direito garantido por lei, é um processo constante e contínuo e requer criatividade para consolidar a equidade como princípio para a criação de ambientes de aprendizagem propícios para que os alunos alcancem seu potencial.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Ana Mae. **Ensino da arte: memória e história**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

ADORNO, Theodor. **Experiência e Criação Artística**, Lisboa, Edições 70, 2003

ARNHEIM, Rudolf . **Arte e percepção visual**. São Paulo: Pioneira/EDUSP, 1980

<<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/educacao/a-arte-como-instrumento-da-pratica-pedagogica/52471>> Acesso em: 12 de fev. de 2022.

ALBERTON, A. L. D. O Ensino da Arte na Educação Especial: Um Olhar dos Professores da Escola Especial/APAE de Tubarão – SC. 2012, 59 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Artes Visuais) – Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, Criciúma, 2012.

ALESSANDRINI, Cristina D. **Oficina criativa psicopedagógica**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Presidência da República. Casa Civil. 1996. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 08/fev/2022.

BRITO, F. B de; UJIIE, N. T. **Ensino da Arte em perspectiva inclusiva: Ação pedagógica**

com enfoque na deficiência intelectual. 2015. Disponível em:

www.psicopedagogia.com.br/new1_artigo.asp?entrid=1836#.V10CjigrLNP>. Acesso em: 15 de fev. de 2022.

CANTON, Kátia – **Pintura Aventura** - DCL – Difusão Cultural do livro, 2008

GRASSI, Tânia Mara. **A inclusão e os desafios para a formação de docentes: uma reflexão necessária.** Disponível em <

http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1376-8.pdf> Acesso em 13/01/2022

GZGIK, M; ARRUDA, G. **A Importância do Ensino da Arte na Educação Especial.** III Congresso Nacional de Pesquisa em Ciências Sociais Aplicadas – III CONAPE Francisco Beltrão/PR, 01, 02 e 03 de outubro de 2014, p. 1-10.

KASSAR, Mônica de C. M. **Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 61-79, Editora UFPR.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Fundamentos de Educação Especial.** São Paulo: Pioneira, 1982.

Educação Especial no Brasil: histórias e políticas. São Paulo: Cortez, 1996.

MICHELETTO, Franciane Sonni Martins. **Ensino de arte para alunos com deficiência: relato dos professores.** Marília, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2009.

MENDONÇA, Sandra. **O Papel das Artes Visuais no Processo de Inclusão de Alunos com NEE.** Dissertação de Mestrado apresentado à Escola Superior de Educação João de Deus em Lisboa. 2014. Disponível em

<<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/6468/1/SandraMendon%C3%A7a.pdf>> Acesso em 21 fev. 2022

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. 7.ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

TAVARES, Tais B. Rutz; MEIRA, Mirela R. **O professor de Arte e a Educação Inclusiva: Cotidianos, vivências**. Disponível em:

<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/Arte/article/viewFile/3842/3080>> Acesso em 21 fev.2022.

WEBER, Maria Luiza T. **A Importância da Arte na Educação Especial**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento, ano 2, vol. 13, 2017, p. 261-267.