4º CONLUBRA

CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO TEA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

21 A 23 DE AGOSTO DE 2024

PELOTAS-RS

ANAIS

ISBN 978-65-02-09073-2

Núcleo de Estudos e Pesquisas em Comportamento Reflexivo "INEP-ZAMIR"

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS • RS - BRASIL •

FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia

Universidade do Minho
Instituto de Educação
Centro de Investigação em Estudos da Criança

CNPq
Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

FICHA TÉCNICA

Anais do IV Congresso Luso-Brasileiro TEA e Educação Inclusiva

ISBN 978-65-02-09073-2

Edição Núcleo de Estudos e Pesquisas em Cognição e Aprendizagem - NEPCA, Universidade Federal de Pelotas – Brasil
Centro de Investigação em Estudos da Criança, IE-Universidade do Minho – Portugal

Organizadoras
Andréa Tonini
Francele de Abreu Carlan
Rita de Cássia Morem Cóssio Rodriguez
Veronice Camargo da Silva

Nota Editorial

Os textos publicados nestes Anais, são única e exclusivamente da responsabilidade dos seus autores quanto a opinião e idoneidade dos mesmos. As nomas e regras de referenciação bibliográfica adotadas nos Anais é ABNT.

CRÉDITOS

Reitora da Universidade Federal de Pelotas (UFPel)
Isabela Fernandes Andrade

Pró-Reitor de Extensão e Cultura da UFPel
Eraldo dos Santos Pinheiro

Coordenador do Instituto de Biologia da UFPel
Luis Fernando Minello Coordenadora

Coordenadoras do Congresso Luso-Brasileiro (Conlubra)
Ana Paula da Silva Pereira (UMinho)
Rita de Cássia Morem Cóssio Rodriguez (UFPel)

EQUIPE TÉCNICA

Acessibilidade
Maximira Rockemback da Porciuncula
Nádia Porto
Revisão Linguística
Cátia Cilene Diogo Goulart
Fernanda Perez Mendonça
Gabriela Oliveira de Castro
Veronice Camargo da Silva

COMITÊ CIENTÍFICO

Ana Maria Serrano (UMinho)
Ana Paula da Silva Pereira (UMinho)
Ana Paula Loução Martins (UMinho)
Anabela Cruz dos Santos (UMinho)
Andréa Tonini (UFSM)
Claudete da Silva Lima Martins (UNIPAMPA)
Francele de Abreu Carlan (UFPel)
Franceli Brizolla (UNIPAMPA)
Helena Reis (IPLeiria)
Maria Teresa Duarte Nogueira (UFPel)
Raquel Lüdtke (UFPel)
Rita de Cássia Morem Cóssio Rodriguez (UFPel)
Veronice Camargo da Silva (UERGS)

APRESENTAÇÃO

É com muita alegria e satisfação que apresentamos o IV Congresso Luso-Brasileiro TEA e Educação Inclusiva, realizado no ano de 2024, na cidade de Pelotas, tendo como sede a Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e organização do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Cognição e Aprendizagem.

O Congresso consolidou-se como um espaço internacional de diálogo acadêmico e profissional entre Brasil e Portugal, promovendo reflexões, socialização de pesquisas e compartilhamento de experiências voltadas ao Transtorno do Espectro Autista (TEA) e à Educação Inclusiva, em suas múltiplas dimensões.

A programação foi composta por palestras, mesas-redondas, comunicações orais, apresentações de pôsteres e grupos focais, reunindo pesquisadores, docentes, estudantes, profissionais da saúde, da educação e das políticas públicas, além de representantes da sociedade civil.

Os trabalhos apresentados, agora sistematizados neste e-book contemplam uma ampla diversidade temática, abordando:

• práticas pedagógicas inclusivas na Educação Infantil, Educação Básica e Ensino Superior;

• experiências extensionistas;

• formação inicial e continuada de professores na perspectiva inclusiva;

• o papel do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e do trabalho colaborativo entre professores da sala comum e profissionais especializados;

• sistematização e implementação do Plano Educacional Individualizado (PEI);

• mediação simbólica, subjetividade e neurodiversidade;

• acessibilidade no ambiente virtual de aprendizagem e uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs);

• desenvolvimento de habilidades sociais, vídeo-modelação, práticas artísticas e ludicidade;

• políticas públicas, legislação, protocolos individualizados e articulação intersetorial;

• intervenção precoce na infância e atuação multiprofissional;

• letramentos acadêmicos, multiletramentos e inclusão digital;

• enfrentamento ao capacitismo e promoção do pertencimento e da equidade.

Os pôsteres ampliam o debate ao apresentar estudos experimentais, relatos de experiência e pesquisas voltadas à comunicação aumentativa e alternativa, integração sensorial, formação de apoiadores escolares, psicopedagogia, terapia ocupacional, educação nutricional, práticas inclusivas em Educação Física, dança e brincadeiras, além de reflexões sobre políticas públicas e acessibilidade no Ensino Superior.

Os grupos focais, por sua vez, constituíram espaços de escuta e construção coletiva, debatendo temas como avaliação autêntica na intervenção precoce, formação docente e práticas inovadoras, educação bilíngue e intercultural de surdos, Libras no contexto educacional, adequações ambientais, desenvolvimento de habilidades sociais e ações intersetoriais.

Este e-book reúne a produção científica e as experiências compartilhadas durante o evento, reafirmando o compromisso com uma educação que reconhece as diferenças como constitutivas da condição humana e que compreende a inclusão como um processo ético, político e pedagógico, que ultrapassa a matrícula e se concretiza na garantia de participação, aprendizagem e pertencimento.

O IV Congresso Luso-Brasileiro TEA e Educação Inclusiva reafirma a importância da articulação entre ensino, pesquisa e extensão, fortalecendo redes de colaboração e consolidando práticas anticapacitistas, emancipatórias e socialmente referenciadas.

Desejamos que a leitura deste e-book inspire novas reflexões, pesquisas e ações transformadoras, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, plural e verdadeiramente inclusiva.

Maria Teresa Duarte Nogueira

Rita de Cássia Morem Cóssio Rodriguez

4° CONLUBRA
CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO - TEA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Sumário

COMUNICAÇÕES ORAIS 18

A CORRIDA DO MATERIAL DOURADO NO 1º ANO C: AÇÃO DE EXTENSÃO DO *MATHLIBRAS* EM 2024 19

A IMPORTÂNCIA DO APOIO PSICOLÓGICO NO COMBATE AO CAPACITISMO EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR 24

A INCLUSÃO PARA ALÉM DA MATRÍCULA: A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO COLABORATIVO DO PROFISSIONAL DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E OS DOCENTES NO ENSINO SUPERIOR 27

A MEDIAÇÃO SIMBÓLICA E O PROCESSO DE SIGNIFICAÇÃO PARA AUTISTAS 31

A SISTEMATIZAÇÃO DO PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO PARA ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO NO BRASIL: UMA REVISÃO DESCRITIVA E BIBLIOGRÁFICA DA CLASSIFICAÇÃO INTERNACIONAL DE FUNCIONALIDADE, INCAPACIDADE E SAÚDE PARA CRIANÇAS E JOVENS (CIF-CJ) 35

AÇÕES PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS PARA ESTUDANTES COM TEA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONTRIBUIÇÕES DE ESTUDOS BRASILEIROS 39

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES ACERCA DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM CEGUEIRA CONGÊNITA 43

APOIO PEDAGÓGICO COMO POSSIBILIDADE DE PERTENCIMENTO/ ENGAJAMENTO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR 47

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO ENSINO SUPERIOR CAED/UFSM – COMPREENSSÕES DE 2022 51

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: ANÁLISE DOCUMENTAL DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E ORGANIZACIONAIS NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA 56

ATUAÇÃO DE UMA EQUIPE MULTIPROFISSIONAL EM UM NÚCLEO DE APOIO AO ESTUDANTE DO ENSINO SUPERIOR: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA 60

AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO OCUPACIONAL: UMA ESTRATÉGIA NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO 63

CAPACITAÇÃO EM LIBRAS PARA SERVIDORES DA UFPEL 67

CIDADANIA E INCLUSÃO NA EJA: CONSTRUINDO UMA PESQUISA-AÇÃO PARA CONSCIENTIZAR 71

CONCEITO DE DEFICIÊNCIA: PERCEPÇÕES DE MOVIMENTOS SOCIAIS, EDUCADORES E FAMÍLIAS NO CONTEXTO BRASILEIRO 75

DIFICULDADES DAS EQUIPES ESCOLARES: UM OLHAR PARA A INCLUSÃO ESCOLAR 79

EDUCAÇÃO INFANTIL E IN/EXCLUSÃO: UMA REVISÃO DE LITERATURA 83

O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DE UM ALUNO SURDO E AUTISTA 141

O PROFESSOR DO AEE E O TRABALHO COLABORATIVO COM O PROFESSOR DA SALA DE AULA COMUM 146

OS DESAFIOS DA ACESSIBILIDADE NO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM 150

POTENCIALIDADES DO USO DE PRÁTICAS ARTÍSTICAS NO DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS AUTISTAS 154

PROBLEMATIZANDO A SOBREPOSIÇÃO DE PAPÉIS DA ESCOLA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA 158

QUADRO DA PREVISIBILIDADE E O ENSINO INCLUSIVO DE DANÇA 162

RECORTES SOBRE OS SERVIÇO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM ESCOLAS PÚBLICAS 166

RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DO PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO PARA UM ALUNO COM AUTISMO NO ENSINO MÉDIO 169

UM POUCO SOBRE A HISTÓRIA DO PROJETO *MATHLIBRAS* 173

USO DE VIDEOMODELAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES SOCIAIS DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA 177

A EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS CURRÍCULOS DE LICENCIATURA DA UNIPAMPA 180

A IMPORTÂNCIA DOS NÚCLEOS PEDAGÓGICOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE NO ENSINO SUPERIOR PRIVADO 184

ALGUNS OLHARES SOBRE A INTERAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A INCLUSÃO DIGITAL 187

BNCC, CULTURA DIGITAL E INCLUSÃO ESCOLAR - UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DE EDUCADORES E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS 191

DECOLONIZAÇÃO DO AUTISMO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA, EMANCIPATÓRIA E CONTRA HEGEMÔNICA 195

DISPOSITIVO EDUCADOR ESTRUTURANTE: 199

UM INSTRUMENTO PARA FORMAÇÃO DE EDUCADORES 199

ESTUDO COLABORATIVO: PARA ALÉM DA SIMPLES TRADUÇÃO/INTERPRETAÇÃO EM LIBRAS 203

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA ÁREA DO AUTISMO 207

FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EQUITATIVA AOS ESTUDANTES COM DISLEXIA 211

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: REVISÃO DE LITERATURA 214

INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO: AÇÕES DO PROJETO DE EXTENSÃO POR UMA DOCÊNCIA INCLUSIVA 218

LETRAMENTO RACIAL: ENSINO DA LÍNGUA INGLESA COM UMA PROPOSTA ANTIRRACISTA 222

LETRAMENTOS ACADÊMICOS DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA PÓS-GRADUAÇÃO 226

LETRAMENTOS ACADÊMICOS E OS GÊNEROS DISCURSIVOS NO CONTEXTO DA DISCIPLINA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DO NOVO ENSINO MÉDIO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA ÀS DIVERSIDADES 230

MULTILETRAMENTOS E O ENEM: DISCUSSÕES TEÓRICAS INICIAIS 234

O CONTEXTO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA 238

INCLUSÃO ESCOLAR DO DISTRITO FEDERAL 238

O ESTÁGIO EM CONTEXTO ESCOLAR EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE BAGÉ/RS E O DESPERTAR PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA .. 242

O PAPEL DO PROFISSIONAL DE APOIO: UMA ANÁLISE A PARTIR DA LEGISLAÇÃO VIGENTE 245

O PAPEL DO PSICÓLOGO FRENTE AO “ALUNO PROBLEMA” NO CONTEXTO ESCOLAR 249

O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDICs) COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA A FORMAÇÃO DE DOCENTES DA ÁREA JURÍDICA 253

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA TEMÁTICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES-FORMADORES 257

REFLEXÕES SOBRE O ESTADO DA ARTE ENVOLVENDO LETRAMENTO ACADÊMICO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO SOCIAL 261

RELATO DE EXPERIÊNCIA: OFICINAS DE SENSIBILIZAÇÃO PARA ALUNOS DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS SOBRE ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO 265

AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: 269

INTERVENÇÃO PRECOCE ALÉM DO DIAGNÓSTICO 269

ESTIMULAÇÃO ESSENCIAL NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE 273

INTERVENÇÃO PRECOCE NA INFÂNCIA DA CRIANÇA COM TEA: A TERAPIA OCUPACIONAL COMO ALIADA DA EDUCAÇÃO 277

ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES E TÉCNICOS ADMINISTRATIVOS 281

ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA PARA ESTUDANTES AUTISTAS: DESAFIOS E OPORTUNIDADES 284

ADVERSIDADES ENFRENTADAS POR EQUIPES DE SAÚDE NO ATENDIMENTO DA PESSOA COM TEA 288

ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ: NUANCES DO OLHAR DE AGENTES DE ACESSIBILIDADE 292

O SENTIMENTO DE PERTENCIMENTO DO PROFESSOR EDUCADOR ESPECIAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO ESPAÇO ESCOLAR 296

PARTICIPAÇÃO DA ASSISTÊNCIA SOCIAL NO CONTEXTO DAS FAMÍLIAS DE PESSOAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO NA REGIÃO CENTRO-OESTE NO RIO GRANDE DO SUL 300

PROTOCOLO INDIVIDUALIZADO DE AVALIAÇÃO (PIÁ) – UMA POLÍTICA PÚBLICA DE AUTISTAS PARA AUTISTAS 304

TRILHANDO O CAMINHO DA INCLUSÃO: UMA JORNADA DE REFLEXÃO SOBRE A EVOLUÇÃO E A IMPORTÂNCIA DO NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO (NAI) COMO SUPORTE TRANSFORMADOR 308

A INTERCONEXÃO DA REDE DE CUIDADO AO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO MUNICÍPIO DE ITAJAÍ (SC) 311

ATENDIMENTO TERAPÊUTICO MULTIPROFISSIONAL PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES ATÍPICOS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA 316

AUTISMO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: CONSTRUINDO IDEIAS DE AMBIENTES ACESSÍVEIS 320

BENEFÍCIOS DO RESGATE DE BRINCADEIRAS ANTIGAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO PERÍODO DE PANDEMIA COVID-19 325

EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MARACANAÚ-CEARÁ: INDICADORES, SERVIÇOS E EQUIPAMENTOS 329

O COMPORTAMENTO E COMUNICAÇÃO DE UM ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: COMPREENDENDO A EDUCAÇÃO INFANTIL 333

POLÍTICAS, CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE INCLUSÃO EM UMA ESCOLA PÚBLICA: EXPERIÊNCIA DOCENTE NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO JUNTO A ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA 337

PROJETO DE FORMAÇÃO: CAPACITAÇÃO DE MONITORES E PROFESSORES PARA ATENDER ALUNOS COM TEA - EXPERIÊNCIAS DA AMAFA 341

PROPOSTA DE CAPACITAÇÃO ONLINE DE MONITORES VISANDO À INCLUSÃO EDUCACIONAL DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA 345

RISCO PARA O DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO EM LACTENTES PREMATUROS 350

SESSÃO AZUL NO PLANETÁRIO DA UNIPAMPA: A EXPERIÊNCIA COM O PÚBLICO TEA EM UMA SESSÃO 354

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) E A TEORIA DA SUBJETIVIDADE: TESSITURAS PARA UM NOVO PENSAR 358

UMA REVISÃO DE LITERATURA SOBRE O TRABALHO COM MULTILETRAMENTOS PARA ALUNOS COM AUTISMO 362

A TERAPIA OCUPACIONAL NA EDUCAÇÃO: AÇÕES DO NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO PARA INCLUSÃO DOS ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA 368

DESAFIOS NO DIAGNÓSTICO DO TDAH NA FASE ADULTA: UMA REVISÃO NARRATIVA 371

PASSOS PARA A DIVERSIDADE: DANÇA E SÍNDROME DE DOWN 374

ESTRATÉGIAS ESTRUTURAIS NEURODIDÁTICAS E NEUROMETODOLÓGICAS PARA AS FLEXIBILIZAÇÕES, ADAPTAÇÕES E ADEQUAÇÕES CURRICULARES NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA 377

PÔSTERES 383

ESTRUTURAÇÃO DE ROTINAS COM SÍMBOLOS DE COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA EM AMBIENTES INCLUSIVOS DE APRENDIZAGEM 384

A INTERVENÇÃO PRECOCE NA INFÂNCIA COMO PROMOTORA DO FORTALECIMENTO DAS FAMÍLIAS E DE SUAS REDES DE APOIO: ESTUDO EXPERIMENTAL 386

A PRÁTICA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO: POR QUE O BRINCAR É UM OBJETIVO? 388

A REDE DE BALANÇO NA INTEGRAÇÃO SENSORIAL PARA INDIVÍDUOS DO ESPECTRO AUTISTA: UMA PERSPECTIVA BASEADA EM EVIDÊNCIAS 390

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E SUAS VIVÊNCIAS BASEADAS NOS CAMPOS DE EXPERIÊNCIA DA BNCC 392

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO ENSINO SUPERIOR PARA ACADÊMICOS COM TEA - COMPREENSSÕES DE 2017 – 2022 CAED/UFSM 394

COMO O CONTATO INFLUENCIA AS ATITUDES DOS ESTUDANTES DO ENSINO SECUNDÁRIO EM RELAÇÃO À INCLUSÃO DE COLEGAS COM DEFICIÊNCIA? 396

CONTROLE ESFINCTERIANO EM CRIANÇAS COM TEA: INTERVENÇÃO EDUCACIONAL 398

DESAFIOS E ESTRATÉGIAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA 400

EDUCAÇÃO FÍSICA E INCLUSÃO: O BRINCAR E SEUS SIGNIFICADOS EM UMA AÇÃO COLETIVA 402

EDUCAÇÃO NUTRICIONAL PARA PAIS E CUIDADORES DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO 404

EXPLORANDO CAMINHOS: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ESTIMULAÇÃO ESSENCIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL 406

FORMAÇÃO CONTINUADA PARA APOIADORES ESCOLARES: RELATO DE EXPERIÊNCIA 408

FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM INTERVENÇÃO PRECOCE NA INFÂNCIA: RELATO DE UMA PESQUISA-AÇÃO 410

IMPORTÂNCIA DA MANUTENÇÃO DE POLÍTICAS QUE GARANTAM A ACESSIBILIDADE DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO 412

INTERVENÇÃO IMPLEMENTADA POR PAIS E AS HABILIDADES SOCIOCOMUNICATIVAS DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: FORMAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR 413

PANORAMA DE LEGISLAÇÕES DIRECIONADAS À SAÚDE NO TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO NO RIO GRANDE DO SUL 415

PREVALÊNCIA DE HABILIDADES PARA O CONTROLE ESFINCTERIANO EM CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA 417

PROPOSTA DE FORMAÇÃO DE MÃES E PAIS DE AUTISTAS SOBRE OS TRANSTORNOS DO PROCESSAMENTO SENSORIAL 419

PSICOPEDAGOGIA E TERAPIA OCUPACIONAL: ATENDIMENTO INTERDISCIPLINAR INCLUSIVO 421

RELATO DE EXPERIÊNCIA: NARRATIVA DE UMA PSICOPEDAGOGA NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO 423

USO DE MATERIAIS ESTRUTURADOS COMO ESTRATÉGIA PARA AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA 425

VIVÊNCIAS DE LABORATÓRIO NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO 427

A IMPORTÂNCIA DO COTIDIANO DA CRECHE E DO BRINCAR NA INTERVENÇÃO PRECOCE NA INFÂNCIA 429

SÍNTESE GRUPOS FOCAIS 431

DESAFIOS NA MUDANÇA DE PARADIGMA DA AVALIAÇÃO TRADICIONAL PARA A AVALIAÇÃO AUTÊNTICA NA INTERVENÇÃO PRECOCE NA INFÂNCIA 432

INCLUSÃO E DIVERSIDADES: DESAFIOS E REFLEXÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES 432

INFÂNCIA, ADOLESCÊNCIA E DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA 433

ACESSIBILIDADE DOS CURSOS RENAFOR, PROAPI E NEPCA..... 433

FAÇA O QUE EU MANDO “E” FAÇA O QUE EU FAÇO! AS PEDAGOGIAS ATIVAS E EXPRESSIVAS NA (TRANS)FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA 434

A CRIANÇA COM TEA E A PERTURBAÇÃO DO PROCESSAMENTO SENSORIAL: DIFICULDADES ENCONTRADAS NAS ROTINAS DIÁRIAS E DISCUSSÃO DE ESTRATÉGIAS PARA O CONTEXTO DE CASA E DO JARDIM DE INFÂNCIA 434

TEA DO ENSINO INFANTIL AO MERCADO DE TRABALHO, CAMINHOS LEGAIS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA VIDA ADULTA INDEPENDENTE(?) 435

A IMPORTÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES SOCIAIS EM CRIANÇAS, JOVENS E ADULTOS COM TEA..... 435

LIBRAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL 436

AS FORMAÇÕES DOS PROFESSORES PROPICIAM PRÁTICAS INCLUSIVAS INOVADORAS?..... 436

ADEQUAÇÕES AMBIENTAIS EM CONTEXTOS ESCOLARES 436

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ALÉM DA SALA DE RECURSOS..... 437

MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA – APRENDIZADO, DESENVOLVIMENTO E INCLUSÃO 437

FORMAÇÃO E PRÁTICAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE E INTERCULTURAL DE SURDOS..... 438

PRÁTICAS COLABORATIVAS E AÇÕES INTERSETORIAIS..... 438

Prefácio I

É com profundo sentido de compromisso e responsabilidade que apresento este e-book do IV Congresso Luso-Brasileiro sobre Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e Educação Inclusiva. Este encontro, que une Brasil e Portugal, reafirma-se como um espaço privilegiado de diálogo, partilha e construção coletiva de saberes, ancorado na convicção de que a educação inclusiva é um direito inalienável e um pilar essencial para sociedades mais justas.

Os textos que compõem esta obra refletem a diversidade e a complexidade do campo da inclusão, reunindo investigações, práticas pedagógicas, relatos de experiência e reflexões críticas que atravessam diferentes níveis de ensino e contextos de atuação. Cada texto representa não apenas conhecimento científico, mas também o compromisso ético de transformar realidades e de reconhecer a diversidade como parte constitutiva da condição humana.

Ao longo deste e-book, torna-se evidente que a inclusão não se esgota no acesso à escola ou à universidade. Pelo contrário, exige a construção de ambientes que promovam a participação efetiva, a aprendizagem significativa e o sentimento de pertença de todos e de cada um dos indivíduos. Este desafio implica repensar práticas, desconstruir conceções excludentes e fortalecer o trabalho colaborativo entre professores, profissionais de diferentes áreas, famílias e comunidades.

Destaco, ainda, neste e-book a importância da articulação entre ensino, investigação e extensão, amplamente evidenciada nos trabalhos aqui reunidos. Esta tríade revela-se fundamental para a consolidação de práticas educativas inovadoras e socialmente comprometidas, capazes de responder às necessidades reais dos sujeitos e dos contextos em que se inserem.

Este e-book é, assim, mais do que uma compilação de produções académicas: é um convite à reflexão, à ação e à continuidade de um percurso que se faz coletivamente. Que a sua leitura inspire novos olhares, fortaleça redes de colaboração e impulsione práticas cada vez mais inclusivas, críticas e emancipadoras.

Ana Paula da Silva Pereira

Prefácio II

Autonomia relativa: entre a gramática e a poesia.

A nossa pergunta de partida é “Porque há escolas com práticas tão diferentes se a legislação é a mesma? Porque há projetos diferentes nas escolas? Porque é que os professores exercem a sua profissão de formas tão diversas?

É bem conhecido o conceito de autonomia relativa inicialmente criado por N. Poulantzas e depois desenvolvido por A. Giddens. De forma simplificada diríamos que este conceito procura identificar e descrever os espaços de autonomia que podem existir dentro de estruturas ou sistemas. Este conceito abre a possibilidade de existirem autonomias assumidas por pessoas ou grupos que procuram uma releitura, uma leitura alternativa de normas gerais, de realidades que consideram insuficientes ou menos corretas. Esta autonomia é sempre relativa dado que tem de funcionar dentro de um quadro delimitado: quando as iniciativas sairem deste quadro, quem sair será confrontado e criticado pelo “desvio” da ortodoxia. Estes espaços de autonomia podem ser maiores ou menores dependendo de vários fatores nomeadamente sistema de vigilância que as estruturas mais alargadas exercem sobre as estruturas de maior proximidade.

Em Educação podemos conceber vários espaços de autonomia relativa nomeadamente o espaço de autonomia que as escolas têm face à legislação e às determinações do Governo, uma autonomia entre escolas (fazendo com que as escolas que se regem à partida por regras comuns tenham práticas bem distintas) e até a autonomia relativa dentro de cada escola que implica que por exemplo os professores de uma mesma escola tenham práticas docentes bem distintas.

Quando dizemos que a autonomia relativa existe e é desejável que seja exercida pelos professores, queremo-nos referir à autonomia em relação à “gramática escolar” mais tradicional. Esta expressão foi desenvolvida exatamente para denominar um conjunto de regras que domina a vida na escola criando uma analogia com a gramática linguística que organizar a linguagem e sanciona o que está bem e o que está mal.

A verdade é que hoje a linguagem da escola está a mudar tanto que a gramática tradicional já não dá conta. A procura da homogeneidade confronta-se com a diversidade, a procura da transmissão choca com a urgência de desenvolver o espírito crítico, o currículo e a avaliação confrontam.se com novas formas de aprender. Enfim, o que se entendia por um modo de ser e e de agir da instituição escolar enfrenta desafios enormes de mudança, o que alguns autores têm denominado de “metamorfose”.

Por isso é mais e mais importante que os professores individualmente ou em grupo exerçam a sua autonomia relativa. Cada vez que se encara uma legislação como uma sentença, cada vez que se diz que não há opção, não há solução e não há nada a fazer, estamos a abdicar da autonomia relativa, estamos a entregar um trunfo da nossa profissão. É certo que alguns professores se sentem sozinhos e desencorajados para ensaiar algo de novo. Encontramos alguns colegas que desistiram de ser professores, mas não pediram a demissão. Uma perspetiva inclusiva da escola pressupõe também a necessidade de apoiar estes professores que precisam de voltar a acreditar que o que fazem faz diferença na vida dos estudantes.

A autonomia relativa tem muitos inimigos: “Já tentei e não deu resultado”, “Isso não interessa o poder está lá em cima e “eles fazem o que querem” etc. etc. Mas também tem muito aliados: tem professores descontentes com a diferença que existe entre o que acham que deve ser feito e o que é efetivamente feito, tem alunos que se forem efetivamente ouvidos podem potenciar os ambientes de aprendizagem, tem forças na escola e fora dela (famílias, autarquias, fundações, etc.) que ajudam a escola a não seguir a “gramática” mas a criar poesia.

David Rodrigues
Professor Universitário
Conselheiro Nacional de Educação (Portugal)

4° CONLUBRA

CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO - TEA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

COMUNICAÇÕES ORAIS

A CORRIDA DO MATERIAL DOURADO NO 1º ANO C: AÇÃO DE EXTENSÃO DO *MATHLIBRAS* EM 2024

Thaís Philipsen Grützmann[1]
Cristiane Winkel Elert[2]
Alice Carina Venzke Redmer[3]
Kelvin Wendel Bohn[4]
Gabriel Henrique Possignolo Gomes[5]

Palavras-chave: Educação Matemática; Oficina; Ensino Fundamental; Anos Iniciais.

INTRODUÇÃO

O *MathLibras* envolve pesquisa, ensino e extensão e, neste artigo, será dado destaque a extensão, com o projeto "*MathLibras* – Anos VI e VII", cujo objetivo é produzir diferentes materiais didáticos, bem como jogos com conteúdo de matemática e oficinas, em diferentes contextos, que tenham uma perspectiva inclusiva (preferencialmente), com ênfase na Educação de Surdos sempre que possível e abrangendo as áreas da Educação Matemática e Educação Matemática Inclusiva.

O projeto é lotado no Departamento de Educação Matemática do Instituto de Física e Matemática da Universidade Federal de Pelotas (DEMAT/IFM/UFPel). O início do *MathLibras,* com foco na extensão, foi em 2019 com o "*MathLibras* – Ano 1" e, a partir de então, mais de 20 oficinas já foram oferecidas, ao longo do período, em eventos, escolas públicas e privadas e na Secretaria Municipal de Educação de Pelotas.

O ensino de Matemática nos anos iniciais é importante a partir de experiências lúdicas. Rotondo, Cammarota e Azevedo (2019, p. 36) afirmam que ao trabalhar com Sistemas de Numeração é importante problematizar "o contar, o representar e o registrar", e é isso que foi trabalhado.

[1] Universidade Federal de Pelotas, thaisclmd2@gmail.com.
[2] Universidade Federal de Pelotas, cristiane.elert@gmail.com.
[3] Universidade Federal de Pelotas, redmeralice40@gmail.com.
[4] Universidade Federal de Pelotas, kelvinbohn@gmail.com.
[5] Universidade Federal de Pelotas, gabrielxpossignolo@gmail.com.

METODOLOGIA

A oficina realizada, “A Corrida do Material Dourado”, tem como principal objetivo a construção do conceito de unidade e dezena pelos alunos. Destaca-se que o conhecimento do Sistema de Numeração Decimal é fundamental nos primeiros anos escolares, já indicado na Base Nacional Comum Curricular com as habilidades “(EF01MA02) Contar de maneira exata ou aproximada, utilizando diferentes estratégias como o pareamento e outros agrupamentos” e “(EF01MA04) Contar a quantidade de objetos de coleções até 100 unidades e apresentar o resultado por registros verbais e simbólicos, em situações de seu interesse, como jogos, brincadeiras, materiais da sala de aula, entre outros” (Brasil, 2018, p. 279).

Nesta oficina, os materiais utilizados foram adaptados do Material Dourado. Tem-se tampinhas de garrafa soltas, que representam as unidades, e grupos de 10 tampinhas (presas), as quais representam as dezenas, sendo colocadas em uma caixa. Para a oficina, ainda são utilizadas cestas pretas de transporte e reserva, além de pranchetas, para apoio, e as fichas com os números escolhidos. A Figura 1 apresenta parte desses materiais.

Figura 1: Material da oficina

Fonte: Acervo do *MathLibras.*

O primeiro momento, é feito no pátio com as seguintes regras: ao som do apito da oficineira os alunos devem fazer silêncio e ouvir as orientações. A turma é dividida em grupos de cinco, que ficam a uma distância de cinco metros do seu respectivo balde com as tampinhas. A oficineira retira a primeira ficha da pilha. Depois de mostrar a ficha, ao som do apito, o primeiro aluno de cada grupo deve ir até seu balde e trazer a quantidade correspondente, com o auxílio de uma cestinha. Exemplo: 9 vermelho. O aluno deverá trazer nove tampinhas soltas vermelhas (unidades). Ao retornar, os colegas do grupo conferem o valor trazido e o aluno registra sua jogada na folha de Registro 1. O processo repete-se para os outros quatro colegas de cada grupo, seguindo os respectivos valores/cores correspondentes: 6 azul, 7 verde, 6 branco, 7 preto, encerrando a primeira rodada.

Na segunda rodada, cada aluno busca outras quantidades de tampinha, faz o registro, sempre seguindo a mesma cor, para que depois possam ser efetuadas as trocas. Valores: 5 vermelho, 7 azul, 8 verde, 8 branco, 5 preto.

O segundo momento é feito em sala de aula. Os valores utilizados em cada cor são colocados no quadro de forma visível. Os alunos recebem a folha de Registro 2, e a oficineira faz alguns questionamentos: Perceberam algum padrão?; Alguém pegou uma barrinha?; Por que não?; Quantas tampinhas têm em cada barrinha?; Alguém contou?. Após, os alunos contam a barrinha e a relacionam com a dezena. É feito um comparativo com o Material Dourado.

Por fim, fazem a troca de 10 unidades por uma dezena e contam quantas tampinhas buscaram. Exemplo da cor verde: 7 + 8 = 15, ficando com uma dezena e cinco unidades

soltas. O Registro 3 é uma atividade para casa, na qual precisam relatar aos pais como foi desenvolvida a atividade.

Em 2024, esta oficina já foi aplicada na turma do 1º ano C do Ensino Fundamental de uma escola privada de Pelotas. No total, a turma tem 16 alunos, sendo um autista, e todos participaram. A turma tem uma professora auxiliar que acompanhou a aplicação junto com a oficineira e a professora titular.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A aplicação aconteceu no dia 03 de abril deste ano, no turno da tarde. Participaram os 16 alunos, a oficineira, a professor titular e a professora auxiliar. A Figura 2 apresenta três momentos da oficina no pátio da escola.

Figura 2: Aplicação da oficina.

Fonte: Acervo do *MathLibras.*

O primeiro resultado a destacar é a participação do aluno autista. Este ingressou na escola este ano, tem laudo e é Suporte Nível 1. Apresenta boa sociabilidade, porém precisa ser informado com antecedência sobre o que vai acontecer. Assim, a professora titular avisou da oficina no dia anterior e ia antecipando o que iria acontecer, então ele conseguiu participar em todos os momentos, mostrando autonomia e conforto.

Sobre a turma, de forma geral, está em processo de construção da dezena, sendo que alguns alunos já assimilaram o conceito. Durante a busca das tampinhas, somente uma aluna pegou as barrinhas (dezenas) junto com as tampinhas soltas, considerando-as também como unidades. A Figura 3 ilustra essa situação (cor verde).

Figura 3: Aluna que buscou dezenas.

Fonte: Acervo do *MathLibras.*

Em sala de aula, houve a conversa sobre as barrinhas e a representação da mesma como uma dezena. Todos os alunos receberam uma barrinha para realizar a contagem. Após todos contarem e fazerem o registro inicial dos valores, foi feita a troca e registrado o valor total, a partir da junção dos dois valores buscados por cada aluno, de acordo com a cor (Figura 4).

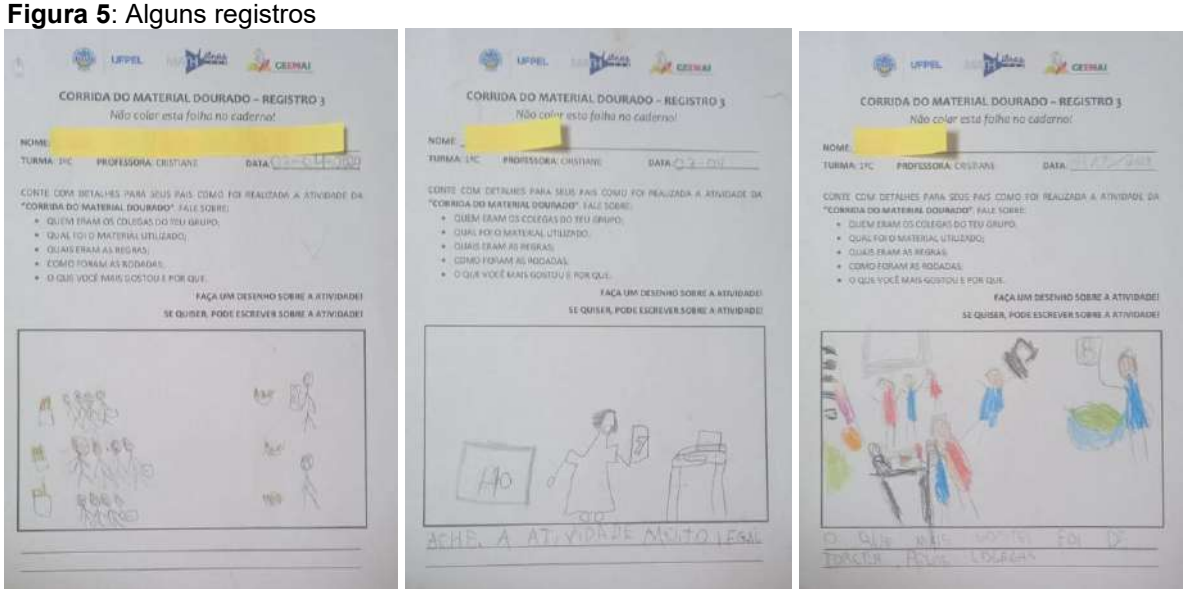
Figura 4: Efetuando as trocas

Fonte: Acervo do *MathLibras*

Por fim, após todas as trocas, os alunos conseguiram perceber a relação das 10 unidades soltas com 1 dezena, a partir da barrinha com as tampinhas agrupadas. “O momento de socialização de uma tarefa em sala de aula é muito rico para discussão, trocas e significações relativas ao uso do material manipulativo enquanto ferramenta de suporte para aprendizagem, bem como para diferentes atribuições de sentido por parte dos alunos” (MOREIRA; MARASSATTO, 2017, p. 217). Ao final, a oficineira ainda ensinou os números até 10 em Libras, despertando a curiosidade para a língua usada pelos surdos.

Para casa, cada aluno levou o Registro 3, conforme Figura 5.

Figura 5: Alguns registros



Fonte: Acervo do *MathLibras*

A partir do que é possível perceber na Figura 5, os alunos gostaram da atividade e souberam explicá-la em casa aos pais, tornando o processo, além de lúdico, significativo aos alunos.

CONCLUSÃO

O *MathLibras*, a partir das ações de extensão, busca levar a Matemática de forma lúdica aos alunos, além de vivências relacionadas com a inclusão. Desta oficina, a participação do aluno autista em todas as atividades foi uma vitória, além de oportunizar o conhecimento dos números em Libras a toda turma. Em uma futura oficina com essa turma esse conhecimento será retomado com os pequenos.

A aplicação das oficinas sempre pode ser ampliada, considerando outras turmas e escolas, além de outros conteúdos de Matemática, abrangendo também os anos finais do Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília. 2018.

MOREIRA, Kátia Gabriela; MARASSATTO, Ida Maria. Como usar um material manipulativo nas aulas de matemática de uma sala do 1º ano do ensino fundamental. In: NACARATO, Adair Mendes; FREITAS, Ana Paula de; ANJOS, Daniela Dias dos; MORETTO, Milena. **Práticas de letramento matemático nos anos iniciais**: experiências, saberes e formação docente. Campinas: Mercado das Letras, 2017. Cap. 9, p. 195-225.

ROTONDO, Margareth Sacramento; CAMMAROTA, Giovani; AZEVEDO, Fernanda de Oliveira. **Experimentações em Educação Matemática**: entre oficinas e salas de aula. Curitiba: Appris, 2019.

A IMPORTÂNCIA DO APOIO PSICOLÓGICO NO COMBATE AO CAPACITISMO EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR

Sandra Beatriz Xavier Grassi[6]
Ane Maciel Dias[7]
Ieda Lourdes Gomes de Assumpção[8]
Isabela Baptista Alves[9]
Telmo Gularte Azevedo[10]

Palavras-chave: Psicólogo; Capacitismo; Educação Inclusiva.

INTRODUÇÃO

No que tange todas as barreiras que uma pessoa com deficiência e com transtornos do neurodesenvolvimento pode ter em sua rotina, alguns casos podem ser mais angustiantes. Quando uma pessoa consegue suprir as suas dificuldades alcançando o ensino superior, muitas vezes, o que era para ser um momento de alegria pela conquista, acompanhado de um sentimento de orgulho e satisfação, pode se tornar um momento de sofrimento. Percebe-se que o desenvolvimento do discente poderia ser melhor se a família lhe desse o suporte, não frisando as dificuldades ou limitações, mas sim auxiliando no desenvolvimento das habilidades, com a afirmação do que pode ser construído, mesmo que, por vezes, através de caminhos diferentes. Além disso, há a ideia capacitista que ainda observa-se nas instituições quando questiona-se como a pessoa poderá ter um diploma se tem tantas limitações?. Como lidar com o capacitismo embutido na sociedade acadêmica? Lage *et al*. (2023) afirmam que o capacitismo pode ser visto como uma forma de desacreditar a pessoa com deficiência, uma vez que idealizam que essas pessoas são incapazes de realizar diferentes atividades, ou que possuem corpos ou mentes fora do padrão aceito como normal.

Neste momento, o papel do psicólogo, por meio do apoio psicológico em um núcleo de apoio ao estudante, pode ser o diferencial. Não só na construção desse indivíduo, mas também na reconstrução da visão da família e dos docentes quando percebem, pelo apoio, que limitar a capacidade do indivíduo ou até mesmo focar nas suas dificuldades é um tanto cruel e desumano. Partir da premissa que todos podem se desenvolver, auxiliando a família na reconstrução de conceitos e, acima de tudo, quebrar paradigmas na educação superior de quem é ou não capaz de desenvolver-se são processos essenciais para que fosse possível o desenvolvimento de um estudante do curso de Odontologia em uma instituição de ensino

[6] Universidade Católica de Pelotas, sandra.grassi@ucpel.edu.br.
[7] Universidade Católica de Pelotas, ane.dias@ucpel.edu.br.
[8] Universidade Católica de Pelotas, ieda.assumpcao@ucpel.edu.br.
[9] Universidade Católica de Pelotas, isabela.alves@ucpel.edu.br.
[10] Universidade Católica de Pelotas, telmo.azevedo@ucpel.edu.br.

superior da Zona Sul do Rio Grande do Sul. Para Ciantelli *et al*. (2017), o psicólogo pode agir para contribuir com as pessoas excluídas pela sociedade, visando a sua participação total, garantindo que a sua autonomia e os seus direitos sejam respeitados. Este trabalho objetiva demonstrar como o processo colaborativo entre família, docentes e psicólogos, por meio de um relato de experiência, pode ser transformador na construção das habilidades acadêmicas de um estudante com dislexia, transtorno de déficit de atenção, hiperatividade e visão monocular.

METODOLOGIA

No primeiro atendimento realizado ao discente, além do serviço de atendimento educacional especializado (AEE), os profissionais do núcleo de apoio ao estudante perceberam que as maiores dificuldades enfrentadas estavam baseadas no seu comportamento psicológico. Posto que sempre menosprezava-se e relatava que a família, colegas e professores lhe viam como alguém que não seria capaz de exercer a graduação escolhida, afirmando internamente a construção dessa percepção. Para que fosse trabalhado com o aluno uma mudança dessa introjeção, iniciou-se os atendimentos semanais com a psicóloga, visando o apoio psicológico, trabalhando nas suas afirmações e em seus relacionamentos com a família. Fizemos uma revisão do seu desenvolvimento emocional, apontando sempre que aparecem construções negativas, constantemente em um comparativo do que é real e do que é fantasia, buscando também a construção de uma nova visão de si e de suas possibilidades. Além disso, foram chamados os seus professores e a coordenação do curso para discutir quais eram as necessidades educacionais do estudante, além de orientar os professores para a execução do trabalho. A partir de tal momento, observou-se a necessidade de trabalhar a formação dos professores sobre a compreensão e contra o capacitismo. Todo o início de semestre, as reuniões são realizadas a fim de debater as flexibilizações que deverão ser feitas, as orientação de como os docentes podem realizar as atividades e a premissa de que o desenvolvimento acadêmico se dará no trabalho em conjunto entre a comunidade acadêmica, trazendo a família para dentro da instituição.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Podemos apontar como resultado parcial, no período de 2023, o engajamento do discente, em função dos aspectos positivos que modificaram a percepção sobre si, fortalecendo o comportamento emocional e a autonomia. A modificação de sua postura possibilitou uma nova visão por parte da família sobre quem ele é e de suas capacidades.

As atividades desenvolvidas foram apoiadas pelos professores e a coordenadora do curso de Odontologia. Além do apoio psicológico, trabalhado com o acadêmico e seus pares, contou-se com o apoio do profissional do AEE, resultando em um semestre de avanços e aprovação .

Esse resultado trouxe outras atitudes para o estudante, pois hoje ele se posiciona e sabe de seus direitos e deveres enquanto sujeito, levando isso para a sua vida, como uma forma de estar no mundo.

CONCLUSÃO

Percebemos a potência do apoio psicológico no combate ao capacitismo, no Ensino Superior, na medida que com a busca por esse apoio o discente encontrou a oportunidade de expor as suas fragilidades e crenças internalizadas, revendo e tentando substituir por uma outra visão. Com isso, demostrou a melhora da autoestima e da percepção, refletindo sobre a mudança de comportamento de si, da família e dos professores sobre a discriminação, preconceito e acessibilidade atitudinal da pessoa com deficiência.

Portanto, essa mudança depende da formação de todos envolvidos em relação a alguns conceitos e preconceitos, mas também da capacidade do discente em se colocar e se fazer respeitar.

REFERÊNCIAS

CIANTELLI, A. P. C.; LEITE, L. P.; NUERNBERG, A. H. Atuação do psicólogo nos “núcleos de acessibilidade” das universidades federais brasileiras. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 303-311, 2017.

LAGE, Sandra Regina Moitinho; ALVARES LUNARDELLI, Rosane Suely; TISSA KAWAKAMI, Tatiana. O Capacitismo e suas formas de opressão nas ações do dia a dia. **Encontros Bibli**: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação, [S. l.], v. 28, p. 1–20, 2023. DOI: 10.5007/1518-2924.2023.e93040. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/93040. Acesso em: 25 mar. 2024.

A INCLUSÃO PARA ALÉM DA MATRÍCULA: A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO COLABORATIVO DO PROFISSIONAL DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E OS DOCENTES NO ENSINO SUPERIOR

Ane Maciel Dias1[11]
Sandra Beatriz Xavier Grassi[12]
Isabela Baptista Alves[13]
Gabriela Jurak de Castro[14]
Maria Helena Padilha Bandeira Moraes Hernandes[15]

Palavras-chave: Inclusão; Trabalho colaborativo; Formação continuada; Atendimento Educacional Especializado.

INTRODUÇÃO

As discussões sobre a inclusão no Brasil não são tão recentes e, embora exista uma legislação consistente, sua execução ainda é controversa. Na educação especial, é preciso instigar o que se entende por educação inclusiva, quem são os sujeitos abordados nela e o papel de cada um. Deste modo, conhecer os processos excludentes nos auxilia a não cometê-los e aumenta a chance de êxito no processo de inclusão.

Atualmente o discurso sobre inclusão, principalmente no que tange a educação, vem tornado-se mais amplo e consolidado. Porém, ainda temos um número pequeno de alunos com deficiência no ensino superior. O Censo de 2021 revelou que foram matriculados 63.404 estudantes com deficiência no ensino superior, o que representa apenas 0,7% de todas as matrículas realizadas. As informações do Censo são adicionadas pelas próprias instituições no Sistema e-MEC, portanto ainda podemos ter um número maior, uma vez que muitos estudantes ao fazerem suas matrículas não se autodeclaram e, em alguns casos, a instituição fica sabendo da condição apenas quando o estudante requer algum tipo de recurso de acessibilidade.

Uma das principais barreiras da inclusão no ensino superior privado é que muitos docentes não têm formação pedagógica, o que dificulta a compreensão sobre os processos de aprendizagem, bem como o pensar mais heterogêneo quanto ao planejamento das aulas e atividades. Vargas (2006) salienta que outro aspecto relevante que a discussão acerca da inclusão no ensino superior aponta é a necessidade de se refletir e problematizar a formação dos professores universitários, uma vez que nem todos têm expertise na área da Educação/Licenciatura. Poker *et al* (2018) evidencia que se faz nítido que os docentes ainda

[11] Universidade Católica de Pelotas, ane.dias@ucpel.edu.br.
[12] Universidade Católica de Pelotas, sandra.grassi@ucpel.edu.br.
[13] Universidade Católica de Pelotas, isabela.alves@ucpel.edu.br.
[14] Universidade Católica de Pelotas, gabriela.castro@ucpel.edu.br.
[15] Universidade Católica de Pelotas, maria.hernandes@ucpel.edu.br.

sentam-se inseguros e despreparados para ensinar tal discente, fenômeno esse que pode ser explicado pelo tipo de formação que tiveram, que é excelente quando sondada no âmbito da formação na graduação e pós-graduação, porém é insatisfatória quando relacionada às questões da educação inclusiva. Mesmo em alguns casos que o docente tem formação na área da licenciatura, dependendo do tempo que já tem de carreira, não teve incluído em suas matrizes curriculares temas de discussão que envolvem a inclusão.

Denominar-se uma instituição inclusiva vai além de fazer a matrícula do discente. Visa dar condições para que o indivíduo sinta-se pertencente à instituição e com condições de evoluir. O espaço universitário precisa valorizar as singularidades do indivíduo, permitindo que ele desenvolva suas potencialidades e autonomia. Sales *et al* (2016) aborda o assunto fazendo uma reflexão sobre o que de fato acontece após a matrícula, relatando que, em geral, são os alunos que precisam se adaptar à universidade, ao invés da mesma estabelecer a inclusão desses alunos e reestruturar-se física e humanamente, recepcionando, apoiando e auxiliando no desenvolvimento das suas habilidades acadêmicas.

Devido a tal realidade, este trabalho apresenta um relato de experiência de um projeto que visa trabalhar todos os pilares da educação inclusiva, inserindo nas atividades não somente os estudantes com deficiência, mas também os com transtornos do neurodesenvolvimento, em uma universidade privada do interior do Rio Grande do Sul. Para tal, foi necessário o trabalho colaborativo entre o profissional do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e os docentes para que conhecessem a história da educação especial, a educação inclusiva, as nomenclaturas, bem como metodologias e propostas de trabalho inclusivo no ensino superior, por meio da elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI).

METODOLOGIA

Para refletir sobre de que forma a comunidade universitária pode contribuir com a inclusão, possibilitando a colaboradores e docentes uma formação continuada na perspectiva da educação inclusiva, foi trabalhado individualmente com cada curso de graduação, o em que havia estudante com deficiência, as particularidades do indivíduo, flexibilizações curriculares e o papel da gestão inclusiva. Mediante os primeiros atendimentos realizados aos discentes e a seus familiares, uma reunião com a coordenação do curso e seus professores foi agendada. Nesta ocasião, foram debatidas as particularidades do indivíduo, características, necessidades de recursos de tecnologia assistiva e também da prática pedagógica, além da capacitação dos docentes com recursos que eram desconhecidos por eles.

Tais informações foram reforçadas em um documento orientador pedagógico, compartilhado com todos docentes, e também na elaboração do PEI. Além disso, durante toda a graduação do discente, o profissional do AEE e docentes trabalharam em conjunto na flexibilização de materiais, no uso das tecnologias e na construção de recursos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao decorrer do ano de 2023, foram realizados 236 atendimentos no Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEE) para estudantes com transtorno do espectro autista, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, dislexia, discalculia, deficiência visual, deficiência auditiva, deficiência física e disortografia. Desses, 35 estudantes solicitaram o acompanhamento semanal, necessitando de recursos para o desenvolvimento acadêmico. Entre os cursos em que estes estudantes estavam matriculados, destacam-se a graduação em Medicina, Odontologia, Psicologia, Análise e Desenvolvimento de Sistemas,

Farmácia, Jornalismo, Fisioterapia, Enfermagem e Pedagogia. Entendeu-se que esses alunos com atendimento semanal tiveram maior dificuldade nas suas habilidades sociais e pedagógicas, devido às características apresentadas.

Foram realizadas 35 capacitações com os docentes, nas quais foram apresentadas as deficiências ou os transtornos, suas características, tecnologias a serem utilizadas, além de treinamento sobre materiais didáticos adaptados e uso de tecnologias assistivas. Além disso, capacitações com demais colaboradores da comunidade acadêmica, junto com a escola referência ao auxílio das pessoas com deficiência visual na cidade. Entre as atividades desenvolvidas, foram trabalhadas: a elaboração de material didático acessível, seja ele em *word*, pdf ou slides; material na impressora 3D; revisão da acessibilidade da plataforma das atividades à distância, uso do NVDA; além da flexibilização e adaptação nas avaliações.

Nesse contexto, percebeu-se a melhora no desenvolvimento dos estudantes, a quebra de paradigmas enraizados em alguns docentes no fazer da docência, no entendimento da heterogeneidade da sala de aula e na oportunidade que ao trabalhar com esses discente os professores tiveram de aprender não só sobre a prática pedagógica, mas também sobre respeito, direito e empatia. Esse fato resultou na aprovação de 99% dos estudantes acompanhados.

Amorim *et al* (2021) corrobora que é necessário que, no Ensino Superior, o AEE seja estruturado em função das circunstâncias das instituições, das particularidades dos discentes na relação com as especificidades dos cursos escolhidos e da flexibilização de recursos para que os estudantes com deficiência tenham pleno acesso ao currículo. Desenvolver uma cultura que compreenda que a educação inclusiva exige universidades que tenham a diversidade como um preceito pedagógico, revendo atitudes excludentes e criando novas maneiras do processo de ensino e aprendizagem.

CONCLUSÃO

O desenvolver das atividades em parceria favorece não só o estudante que necessita de apoio, mas também os profissionais envolvidos. Compreender que a inclusão se dá além da permissão da matrícula do indivíduo, possibilita que a acessibilidade atitudinal se concretize dentro das instituições de ensino. E a partir dela, o entendimento que não adianta ter apenas o SAEE, uma vez que o profissional responsável não trabalha conteúdos no seu atendimento. É preciso o envolvimento dos docentes e da gestão da instituição para que de fato seja ofertado aos estudantes as ferramentas necessárias para o seu desenvolvimento acadêmico. Compreender que o ato da inclusão não é favor, é direito.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Cassiano Caon; ANTUNES, Katiuscia Vargas; SANTIAGO, Mylene Cristina. Da educação Básica ao ensino superior: desafios à construção do processo de inclusão em educação. **Revista Acessibilidade e Inclusão no Ensino Superior**, Pelotas. v.1. n.1. p. 3-17. 2021.

POKER, Rosimar Bortolini; DOURADO, Fernanda Oscar; GARLA, Valentim & Isadora Almeida. Inclusão no ensino superior: A percepção de docentes de uma instituição pública de São Paulo. **Revista Psicologia escolar e Educacional**, São Paulo: nº especial, p.127-134. 2018

SALES, Zenilda Nogueira. MOREIRA. Ramon Missias. COUTO, Edvaldo Souza. O convívio acadêmico: representações de alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Educação Especial**. V.29. n.55. p.295-308. 2016.

VARGAS, Gardia Maria dos Santos de. A inclusão no Ensino Superior: a experiência da disciplina de Prática Pedagógica ± Prática de Ensino de uma turma de alunos cegos e com baixa visão. **Revista Ponto de Vista**, Florianópolis: n.8. p. 131-138, 2006.

A MEDIAÇÃO SIMBÓLICA E O PROCESSO DE SIGNIFICAÇÃO PARA AUTISTAS

Pedro Lucas Costa e Lopes de Lima[16]
Lais Donida[17]
Guilherme de Almeida Prazeres[18]

Palavras-chave: Autismo; Mediação; Palavra.

INTRODUÇÃO

Vigotski destaca a palavra como central na linguagem e pensamento, relacionando-se dinamicamente com a cultura e as relações sociais. A palavra é estrutura do pensamento, implicando no processo de generalização. Luria (1985) reforça seu papel social na construção de sentido. O pensamento é formado pela relação social, em que a linguagem e o pensamento são organizados pelo processo de significação. O texto enfatiza a importância da mediação simbólica e significação para autistas, ressaltando a necessidade de considerar aspectos sociais, históricos e ideológicos na relação com a linguagem (SILVA, 2017). É importante reiterar que "palavra" aqui não se refere à materialidade da fala, mas, sim, incorre-se a uma perspectiva mais ampla.

Luria (1985), ao discutir pensamento e linguagem, retoma as palavras de Vigotski (2017) e reitera o papel da palavra enquanto instância social. Ou seja, para além das questões semânticas (de significado em forma potencial), a palavra encerra em si toda uma construção social de sentido, que é fundamental para a interação e a compreensão entre os interactantes. Assim, a palavra, em seu caráter social e semântico, organiza as maneiras de significar o mundo. Dado isso, o pensamento seria construído com base nessa orientação do exterior para o interior e vice-versa, organizado pela palavra que lhe é exterior (social). Quanto mais e melhor trabalhamos e produzimos com a palavra, mais complexo e amplo é o funcionamento intelectual-emocional.

A experiência social de compartilhar palavras e significados é crucial para desenvolver a generalização e complexificação do pensamento. Essa interação social é guiada pelo outro mais experiente, moldando a realidade em uma estrutura ideológica. A linguagem está intrinsecamente ligada a questões sociais, históricas e ideológicas, influenciando a cognição (MORATO, 1996).

Durante as relações, os sujeitos utilizam recursos verbais e não verbais para estruturar significados e interpretar sentidos. Portanto, é essencial considerar como os sujeitos operam com a linguagem, já que o funcionamento da linguagem está sempre ligado à dialogia e é constitutivo das relações sociais, o objetivo deste manuscrito é (re)afirmar o

[16] Universidade de Brasília, pedrolucascosta81@gmail.com.
[17] Universidade Federal de Santa Catarina, lais.donida@gmail.com.
[18] Universidade Estadual de Campinas, g229669@dac.unicamp.br.

papel da mediação simbólica e do processo de significação como elementos centrais para o desenvolvimento de autistas.

MEDIAÇÃO - UMA CAMINHADA NO DESENVOLVIMENTO DE AUTISTAS

Todas estão inseridas em um universo discursivo, cultural e semiótico que se revela a partir das relações sociais. A fala é apenas uma das formas de externalizar o signo verbal, conclusão essa fundamental para o trabalho pedagógico e terapêutico com autistas, independente do nível de suporte ou das necessidades de comunicação. No momento em que a palavra e seu significado é externalizado, seja pela via e forma distinta, alternativa ou complementar-suplementar que for, é possível observar e mediar a fusão do pensamento e da linguagem no significado da palavra, tendo em vista que no autismo essa observação precisa ser mais ampla, e não deve estar presa em concepções mecanicistas e naturalistas de desenvolvimento.

Por isso, quando professores ou terapeutas de crianças autistas estão desenvolvendo uma práxis pautada na Teoria Histórico-Cultural, estes não devem aguardar quase que como um processo natural a externalização da significação da criança; muito pelo contrário, o trabalho se fundamenta também em oferecer múltiplas formas e vias para essa externalização, muitas delas oriundas de estratégias distintas daquelas convencionadas. Em um complexo sistema de relações cognitivas, a linguagem estabelece meios para que estratégias de aprendizagem sejam desenvolvidas pelo sujeito em relação com o outro (VIGOTSKI, 2012).

O autista, ao usar a palavra, já está generalizando e operando no campo do simbólico, o qual precisa ir se complexificando por meio da mediação simbólica, abstrair aspectos dessas funções e desses objetos para introduzi-los no sistema de relações simbólicas. Isso, pois, todas as experiências e principalmente as referências dessas experiências são organizadas pelo signo verbal, o que implica dizer que o domínio do signo verbal é indispensável para uma melhor elaboração e aprendizado da experiência social e da atribuição de sentido ao vivido de forma a organizar a experiência.

A relação com o outro influencia a formação da personalidade a partir das atribuições oriundas da cultura e a internalização da cultura molda comportamentos e relações cruciais para o seu desenvolvimento educacional e terapêutico. Quando o autista, ao se relacionar com a comunicação social através da mediação simbólica, instrumental e do outro, passa a fazer a fusão do pensamento e linguagem, destacando sua capacidade de separar significados e expressar-se. Dito isso, quando a pessoa autista faz referência sobre algo utilizando a palavra, independentemente da forma ou da via desta referência, é possível observar o progressivo desenvolvimento de todo esse processo.

Os interesses próprios, a ruminação, a necessidade de rotina e o impacto do ambiente no túnel de atenção, quando bem entendidos e mediados, são fatores que favorecem o ensino e aprendizado e a inclusão. Por isso, o perfil individual apresenta um direcionamento incrível, que é o trabalho com os eixos de interesse, os quais são um importante veículo para conduzir outros processos de significação e expressividades apoiados no hiperfoco e, assim, ensinar e mediar muitos conteúdos simbólicos.

Quando o eixo de interesse trabalha em conjunto com o processo pedagógico e/ou terapêutico, o túnel de atenção pode efetivamente envolver o autista em atividades e favorecer a qualidade, complexidade e aprofundamento dos processos de significação. Quanto à ruminação, esta pode ser um desafio, porém quando o autista está em uma posição social de desenvolvimento que lhe ofereça autonomia, as confusões e questionamentos sociais diminuem. Com relação ao ambiente – e principalmente o ambiente pedagógico e/ou

terapêutico –, este precisa ser um facilitador, oferecendo previsibilidade, a não interrupção súbita da atividade-foco e, principalmente, não romper ou afastar o autista do seu eixo de interesse.

O uso da palavra por autistas é uma dimensão que envolve o significado e o funcionamento sistêmico da pessoa. Ao externalizar a palavra, o pensamento e a linguagem já se fundiram como signo internalizado que constitui o sistema psicológico superior. Dessa forma, ao externalizar uma palavra o autista recorta, generaliza, denomina, circunscreve o significado em relação ao todo restante da realidade.

O autista também toma para si os significados compartilhados na experiência social, de forma a tomar posse da partilha com o outro para ele próprio. Caso inserido em uma cultura capacitista, o autista toma o capacitismo para si e, sendo uma pessoa com deficiência, toma para si um sentimento de incapacidade enorme que constitui a percepção de sua unidade intelecto-afeto, gerando afectações de servidão e paralisação, necessitando de um movimento político maior do que em outro contexto cultural.

Quando a professora ou o terapeuta identifica e significa as especificidades do autista de forma a reconhecer a valorizar as diferenças, isso é convertido pelo autista em uma compreensão de si e sua diferença de forma libertária. Uma situação e um comportamento que para o autista pode não ter um significado para a relação social com o outro, em um contexto pedagógico ou terapêutico, esse significado apresentado se impõe como elemento mediador do processo, de forma que constitui sua própria subjetividade.

Por isso, para Vigotski (2012), sem o outro a ação humana não teria sentido, pois é o outro que atribui o sentido, por isso, e por outros motivos, que essa atribuição na relação com o autista deve ser cuidada em um formato anticapacitista. É como se fosse o caminhar da história da relação do autista com a palavra quando ele conhece uma palavra nova e seu uso e significado.

A ausência de suporte simbólico pode causar desconforto e confusão para estudantes autistas, levando à ruptura das rotinas. A comunicação não verbal é essencial para a generalização do pensamento. É crucial que professores e terapeutas compreendam e incorporem formas alternativas de comunicação, reconhecendo sua capacidade de significar e generalizar. A dimensão do sentido, muitas vezes subestimada, é fundamental para o desenvolvimento do pensamento conceitual, requerendo suportes simbólicos claros antes, durante e depois da comunicação. Apesar dos desafios, essa dimensão é essencial para a expressão do pensamento conceitual em alunos autistas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização da palavra por autistas é vista como um processo complexo de significação e generalização, essencial para o desenvolvimento do pensamento e da linguagem. Por fim, o texto conclui reafirmando a importância da mediação simbólica e do processo de significação para o desenvolvimento integral do autista, ressaltando a necessidade de reconhecer e valorizar sua individualidade e diferenças.

REFERÊNCIAS

LURIA, A. R.**Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

MORATO, E.M.; FREITAS, M.S. Algumas questões sobre prosódia no contexto neurolinguístico. **Cad. Est. Ling.**, Campinas, v.25, p. 161-173, 1993.

Disponívelem:https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636890/4612. Acesso em 21 out. 2021

Vigotski, L. S. Pensamiento y habla (Cap. 07). In: Vigotski, L. S. **Pensamiento y habla**. Buenos Aires: Colihue, 2012. (capítulo 7)

Silva, D. N. H; Paiva, I. L; Magiolino, L. S. The problem of work, consciousness, and sing in human development. In: Ratner, C. & Silva, D.N.H. (Org.). **Vygotsky and Marx**: toward a Marxist Psychology. Londres: Routledge, 2017.

A SISTEMATIZAÇÃO DO PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO PARA ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO NO BRASIL: UMA REVISÃO DESCRITIVA E BIBLIOGRÁFICA DA CLASSIFICAÇÃO INTERNACIONAL DE FUNCIONALIDADE, INCAPACIDADE E SAÚDE PARA CRIANÇAS E JOVENS (CIF-CJ)

Kezia Graziela de Queiroz[19]

Palavras-chave: CIF-CJ; PEI; Educação Inclusiva.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo relacionar o uso descritivo da Classificação Internacional de Funcionalidade Incapacidade e Saúde para crianças e jovens (CIF-CJ), como ferramenta para o auxílio da construção do Plano Educacional Individualizado para alunos com o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). O TEA é uma condição neurológica que afeta o desenvolvimento do cérebro e influencia o comportamento, a comunicação e a interação social. O Transtorno foi descrito pela primeira vez em 1908, pelo psiquiatra Eugen Bleuler, que descreveu o autismo como a fuga da realidade. E em 1911, Leo Kanner e Hans Asperger utilizaram o termo “autismo” para definir pessoas com comportamentos repetitivos e com alterações no desenvolvimento da fala (RODRIGUES, 2021). Atualmente o TEA está descrito na Classificação Internacional de Doenças – CID –, instrumento desenvolvido pela Organização Mundial da Saúde para auxiliar na identificação e acompanhamento de diversas doenças e deficiências, através do código 6A02, que contém subcategorias relacionadas aos aspectos dos prejuízos em maior ou menor intensidade dentro do espectro. Cabe destacar que, de acordo com o Centro de Controle e Prevenção de Doenças (CDC), sendo um departamento da agência de saúde dos Estados Unidos, a prevalência do autismo em crianças de até oito anos de idade é de um para cada 36 (CDC, 2023).

METODOLOGIA

Na metodologia deste trabalho, utiliza-se o método qualitativo e a pesquisa bibliográfica, compreendendo que tais abordagens permitem um estudo mais amplo do fenômeno em questão. Segundo Sousa et al. (2021, p.65-66), “a pesquisa bibliográfica está inserida principalmente no meio acadêmico e tem a finalidade de aprimoramento e atualização do conhecimento, através de uma investigação científica de obras já publicadas”. Para Minayo (2014), a pesquisa qualitativa é um método que proporciona ao pesquisador maior flexibilidade e abertura para observar como o objeto de estudo se relaciona com os demais fatores ao seu entorno. O presente trabalho, apoiado pelas abordagens citadas, propõe o melhoramento dos recursos educacionais, como o Plano Educacional

[19] Universidade do Estado do Rio de Janeiro, kezia.g.queiroz@gmail.com.

Individualizado, para atender alunos com Transtorno do Espectro do Autismo nos sistemas educacionais e escolares, a partir da CIF-CJ.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Segundo Queiroz et al. (2021), a CIF-CJ é um instrumento utilizado para compreender a relação do organismo com o meio, tendo o objetivo de fomentar protocolos de identificação e intervenções que visam melhorar a qualidade de vida das pessoas. Por ser construído a partir de uma abordagem multidimensional e ecológica, torna-se possível identificar o papel do professor dentro dessa classificação, especificamente no componente a "Atividades e Participação", que no primeiro capítulo dispõe de qualificadores que relacionam a aprendizagem e o bem-estar da pessoa, que no contexto escolar torna-se o aluno.

O primeiro capítulo da CIF-CJ aborda questões inerentes à aprendizagem e à aplicação do conhecimento do indivíduo. A CIF-CJ descreve este capítulo da seguinte forma: “Este capítulo trata da capacidade de aprender, aplicar o conhecimento aprendido, pensar, resolver problemas e tomar decisões” (CIF-CJ, 2011). Nesse sentido, cabe destacar que professores e pedagogos, como profissionais da educação, possuem percepções amplas dos alunos e do ambiente escolar. Com o suporte desse dispositivo, eles tendem a potencializar intervenções assertivas que mapeiam não apenas a aprendizagem, mas também a aplicação do conhecimento já adquirido pelos alunos.

Os domínios de aprendizagem D140 e D145 da CIF-CJ, que tratam respectivamente de leitura e escrita, descrevem subcategorias que sistematicamente orientam o educador na estruturação das habilidades dos alunos. Vale ressaltar que a letra "d" se refere ao componente "Atividades e Participação". A seguir, são apresentados esses itens (CIF-CJ, 2015):

d140 – Aprender a ler:

Domínios - Aquisição de habilidades

d1400 - Para reconhecer símbolos, incluindo figuras, ícones, caracteres, letras do alfabeto e palavra.

d1401 - Para pronunciar palavras escritas.

d1402 - Para compreender palavras e frases escritas.

d1408 - Aprender a ler, outra especificada.

d1409 - Aprender a ler, não especificada.

d145 – Aprender a escrever:

Domínios - Aquisição de habilidades

d1450- Para utilizar instrumentos de escrita.

d1451 - Para escrever símbolos, caracteres e o alfabeto.

d1452 – Para escrever palavras e frases.

d1458 - Aprender a escrever, outra especificada.

d1459 - Aprender a escrever, não especificada.

Para Costa e Schmidt (2019), o Plano Educacional Individualizado para estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo necessita de uma estrutura composta por natureza

instrumental, operacional e documental. Os autores entendem “que o PEI pode auxiliar na coordenação entre todas as ações pedagógicas e a rede de apoio necessária, mediante a promoção do trabalho colaborativo” (COSTA e SHMIDT, 2019). Nesse sentido, Costa e Schmidt apontam que o PEI pode e deve ser um recurso de individualização das práticas docentes, colaborando para adaptações e um sistema de apoios que visem dimensionar as necessidades específicas de cada aluno, entendendo-o como um instrumento de avaliação e intervenção.

Queiroz et al. afirmam que “começamos a dimensionar e a separar que a incapacidade se relaciona com os fatores estruturais, sociais, organizacionais, emocionais e culturais; sua relação se estabelece também na ausência de recursos que nossos alunos têm, com o suporte e a adaptação que não dispomos a eles” (QUEIROZ et al., 2022). Portanto, associar o sistema de avaliação da CIF-CJ ao PEI potencializa esse instrumento, tornando-o essencial para inclusão educacional, ampliando sua concepção mediante a abordagem biopsicossocial, que contempla o estudante em todos os aspectos de suas condições, sejam elas físicas, sociais, emocionais ou ambientais.

CONCLUSÃO

A CIF-CJ, como um protocolo descritivo e avaliativo, estabelece-se como um dispositivo potencializador do Plano Educacional Individualizado, compreendendo o estudante em sua singularidade e dimensionando suas necessidades de apoio e adaptações. A Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde para Crianças e Jovens entende a aprendizagem como um estado de bem-estar do ser humano, ou seja, aprender é um fator relevante para a qualidade de vida do estudante. Essa abordagem permite analisar e auxiliar na construção de planos e estratégias pedagógicas que visem o aprimoramento da estrutura educacional, das redes de apoio e do ambiente escolar, percebendo a funcionalidade do aluno como um fator determinante para sua plena inclusão educacional.

REFERÊNCIAS

CENTER OF DISEASE CONTROL AND PREVENTION (CDC). Data & Statistics on Autism Spectrum Disorder. Disponível em: https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html. Acesso em: 11 fev. 2023.

COSTA, Daniel da Silva Costas; SCHMIDT, Carlo. Plano Educacional Individualizado para Estudantes com Autismo. **Cadernos Educação**, RS, n. 61, p. 102-128, jan/jun, 2019. Disponível em: https://revistas.ufpel.edu.br/index.php/educacao/article/view/3565/2917. Acesso em: 30 de maio de 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14a edição. São Paulo: Hucitec Editora, 2014. 407 p.

QUEIROZ, K. G. de; FERNANDES, E.; ORRICO, H. **Educação Especial**: um estudo sobre a funcionalidade a partir das perspectivas de suportes e adaptações. Conjecturas, 22(8), 290–304, 2022.

QUEIROZ, Kezia Graziela; FERNANDES, E.; ORRICO, H. Identificação de funcionalidades acadêmicas de alunos com deficiências a partir dos protocolos SIS e CIF. In: ***Capitalismo contemporâneo e políticas educacionais***. Paraná: Atena, 2021.

RODRIGUES, Elizabeth; FERNANDES, E. **O Corpo ganha lugar na Educação Inclusiva**: um olhar para a motricidade no Transtorno do Espectro do Autismo. Curitiba: CRV, 2021.

SOUSA, Angélica Silva de; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; ALVES, Laís Hilário. A pesquisa bibliográfica: princípios e Fundamentos. **Cadernos da Fucamp**, Monte Carmelo - MG. v.20, n.43, p.64-83, 2021.

[OMS] **Organização Mundial da Saúde, CIF: Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde** [Centro Colaborador da Organização Mundial da Saúde para a Família de Classificação Internacionais]. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo – EDUSP; 2015.

AÇÕES PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS PARA ESTUDANTES COM TEA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONTRIBUIÇÕES DE ESTUDOS BRASILEIROS

Rafael Gomes Rosa[20]

Palavras-chave: Ações Pedagógicas Inclusivas; Inclusão Escolar; Estudantes com Transtorno do Espectro Autista; Educação Inclusiva.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa apresenta resultados de uma dissertação (ROSA, 2023) acerca de práticas pedagógicas inclusivas para com estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Dessa maneira, realizei uma metassíntese qualitativa sobre estudos brasileiros acerca do tema. A síntese que apresento visou reunir o conhecimento já construído a esse respeito, buscando integrar pesquisas que muitas vezes ficam dispersas. Nesse sentido, o trabalho pode fornecer subsídios sobre ações pedagógicas para esse público, visto que a permanência e o acesso à educação, assegurados por diversos dispositivos legais (BRASIL, 1988, 1996, 2008, 2012, 2015), também devem ser garantidos por meio de práticas pedagógicas propostas em sala de aula.

METODOLOGIA

A pesquisa buscou conhecer e sistematizar ações pedagógicas inclusivas que ocorrem na Educação Básica com estudantes com TEA. Conduzi uma metassíntese qualitativa (SANDELOWSKI; BARROSO,2003; ERWIN; BROTHERSON; SUMMERS, 2011), realizando um levantamento de estudos brasileiros desenvolvidos entre 2012 a 2022 para verificar quais ações pedagógicas foram desenvolvidas e analisar o que foi feito para implementar e promover a inclusão de estudantes com TEA. Além disso, o objetivo também foi compreender como a inclusão escolar é concebida e concretizada nas práticas pedagógicas analisadas em pesquisas sobre a inclusão de estudantes com TEA no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, no Brasil. As etapas metodológicas foram:

1) Conduzir um levantamento bibliográfico no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes de estudos publicados entre 2012 e 2022 sobre o tema;
2) Partindo de uma leitura interpretativa e minuciosa e empreendimento da metassíntese qualitativa, relacionar e analisar os resultados visando possíveis contribuições das práticas pedagógicas inclusivas para os estudantes com TEA no Ensino Fundamental e no Ensino Médio;
3) Elaborar um relatório interpretativo da análise desenvolvida.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Dentre as 172 pesquisas encontradas, 40 foram selecionadas. Seguindo os critérios de seleção e leitura minuciosa, nove estudos foram escolhidos. As investigações averiguaram

[20] Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), rafaelgomesrosa1995@gmail.com.

ações pedagógicas em diversos componentes curriculares, Matemática, Alfabetização, Educação Física, Química, História, Ciências, Artes e Rotinas Diárias. Durante o processo de leitura e metassíntese, foi elaborado um relatório interpretativo que continha sínteses das pesquisas selecionadas abordando objetivos, metodologia e resultados. Através dos achados encontrados após a leitura das pesquisas e elaboração dos relatórios, os estudos foram agrupados em duas categorias: pesquisas que apresentam práticas pedagógicas com foco na aprendizagem do/a estudante com TEA e pesquisas que ilustram práticas pedagógicas com foco na aprendizagem e interação do/a estudante com TEA com a turma.

Os trabalhos sobre práticas pedagógicas com foco na aprendizagem de estudantes com TEA na sala de aula regular ocorreram nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (SANTOS, 2016; XAVIER, 2017; CAMARGO, 2020; RODRIGUES, 2021) e no Ensino Médio (DIAS, 2017). Embora as práticas tenham ocorrido na sala de aula, as ações foram pensadas e realizadas apenas para os/as estudantes com TEA de forma individualizada. Para os/as pesquisadores/as, o sucesso na aprendizagem dos/as estudantes é descrito como: a realização das atividades propostas, a diminuição da resistência em fazer as tarefas, o engajamento na realização das atividades e aumento do interesse e a participação em sala de aula.

Em contrapartida, Gallo (2016), Lima (2017), Vicari (2019) e Omena (2021) retratam ações pedagógicas dirigidas a estudantes com o transtorno e também olham para a interação com a turma. Assim, entendendo a inclusão como convivência produtiva com o outro. Sobre a aprendizagem, para os/as pesquisadores/as, o sucesso na aprendizagem dos/as estudantes é descrito como: a realização das atividades propostas, a diminuição da resistência em fazer as tarefas, o engajamento na realização das atividades e aumento do interesse e a participação em sala de aula. A interação é retratada como participação em atividades em pares, em grupos e com a turma toda, por exemplo: brincar, fazer apresentações escolares e auxiliar colegas na realização de atividades. Essas atividades promoveram o aumento no interesse pela participação e a realização de tarefas. Todas as investigações sobre ações pedagógicas com o foco na aprendizagem e interação aconteceram nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

CONCLUSÃO

Concluiu-se que alguns dos estudos analisados concebem inclusão escolar como sucesso na aprendizagem individual do/a estudante com TEA; e outros como sucesso na aprendizagem e interação com outros sujeitos da comunidade escolar. Além da promoção de práticas pedagógicas inclusivas variadas, promover ações pedagógicas referentes ao manejo de sala de aula também se mostrou eficaz para possibilitar a participação da criança com TEA nas atividades propostas. Evidenciou-se ainda a importância de não somente focar na promoção de práticas pedagógicas inclusivas, mas também no planejamento conjunto entre professores/as e auxiliares e na realização de ações educativas que possibilitem o desenvolvimento da socialização desses/as estudantes em sala de aula, pois, através da participação mais ativa, eles/as poderão se sentir pertencentes e membros/as ativos/as daquela comunidade de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDBEN). Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 17 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília**: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Lei nº 12.764,** de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3o do art. 98 da Lei n o 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 27 dez. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 17 abr. 2024.

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). Diário Oficial da União. Brasília, DF, 06 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 17 abr. 2024.

CAMARGO, E. D. F. **Estratégias metodológicas para o ensino de Matemática**: inclusão de um aluno autista no Ensino Fundamental. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2020.

DIAS, A. M. **A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (Síndrome de Asperger)**: uma proposta para o ensino de Química . Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2017.

ERWIN, E. J..; BROTHERSON, M. J.; SUMMERS, J. A.. Understanding Qualitative Metasynthesis: Issues and Opportunities in Early Childhood Intervention Research. **Journal of Early Intervention**, v. 33, n. 3, p. 186-200, set. 2011.

GALLO, G. C. **Ações de professores de escolas regulares com crianças com Transtorno do Espectro Autista**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, São Carlos, 2016.

LIMA, T. H. M. **Prática docente de uma professora de Educação Física**: caminhos para a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2017.

OMENA, L. C. **A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nos anos iniciais do Ensino Fundamental I**: possibilidades e práticas para aprendizagem da

linguagem oral e escrita. Dissertação (Mestrado em Letras) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2021.

RODRIGUES, R. S. **Ensino de Matemática para estudantes com Transtorno do Espectro Autista nos anos iniciais do Ensino Fundamenta**l: uma investigação com aporte em representações semióticas. Dissertação (Mestrado em Gestão de Ensino da Educação Básica) - Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2021.

ROSA, R. G. "**Não é o/a estudante que precisa se adaptar a escola, é a escola que precisa se adaptar ao estudante**": contribuições de estudos brasileiros sobre ações pedagógicas inclusivas para estudantes com Transtorno do Espectro Autista na educação básica. Porto Alegre, 2023. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - UFRGS.

SANDELOWSKI, M.; BARROSO, J. Toward a metasynthesis of qualitative findings on motherhood in HIV-positive women. **Research in Nursing & Health**, v. 26, n. 2, p. 153–170, 2003.

SANTOS, A. A. **Inclusão escolar de crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista**: significados e práticas. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento) - Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

VICARI, L. P. L. **Escolarização de alunos com TEA**: práticas educativas em uma rede pública de ensino. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

XAVIER, A. P. **Ensino de crianças com Transtorno do Espectro Autista**: ampliando possibilidades com o uso da Comunicação Alternativa e Aumentativa. Dissertação (Mestrado em Diversidade e Inclusão) - Instituto de Biologia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES ACERCA DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM CEGUEIRA CONGÊNITA

Eleandro C. Rossatto[21]

Palavras-chave: Cegueira; Congênita; Processo; Alfabetização; Professor.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo apresentar algumas considerações acerca do processo de alfabetização de crianças com cegueira congênita. Aspectos importantes para compreender e qualificar esse processo. O aumento do número de alunos com deficiência visual na educação infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental, aliado à falta de qualificação de alguns alfabetizadores, motiva a análise desse tema.

Desta forma, o presente trabalho busca contextualizar a deficiência visual congênita, identificar as contribuições de pesquisadores sobre como essas crianças aprendem e formam conceitos, compreender os elementos do processo de alfabetização e sugerir estratégias práticas para o ensino desses alunos.

METODOLOGIA

Este trabalho baseia-se em revisão bibliográfica, que abrange obras de autores relevantes no campo da educação especial, assim como a experiência profissional de nove anos trabalhando com alunos com deficiência visual em salas de recursos tipo 2 (sala de recursos para atender alunos com deficiência visual), na rede regular de ensino e em um Centro de Atendimento Educacional Especializado.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados e discussões do presente estudo abordam aspectos essenciais relacionados à deficiência visual congênita e seu impacto no processo de alfabetização das crianças afetadas. Inicialmente, busca-se contextualizar alguns aspectos relacionados diretamente à deficiência visual para em seguida buscar entender como o estudante com deficiência visual congênita apreende e forma conceitos e, posteriormente, pensar práticas pedagógicas eficazes voltadas para essa criança.

O propósito deste trabalho é entender o processo de alfabetização de crianças cegas, não com baixa visão. Logo, é importante compreender que as causas para a cegueira podem ser classificadas em congênitas (aquelas que a pessoa traz quando nasce) ou adquiridas ao longo da vida. Quando se fala em adquiridas, as mais frequentes são por diabetes, descolamento da retina (acidentes, traumas) e por idade Degeneração Macular Relacionada Com a Idade (DMRI). Na congênita, existem inúmeras causas. Porém, a partir da experiência de trabalho em salas de recursos tipo 2, constata-se que as causas mais frequentes são as

[21] Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado Lampadinha em Cachoeirinha/RS/Centro Municipal Educacional de Atendimento ao Autismo em Alvorada/RS - rossattoaee@gmail.com

seguintes*:* catarata congênita, coriorretinite por toxoplasmose na gestação e glaucoma congênito.

Já a segunda parte deste trabalho, traz alguns aspectos importantes no que diz respeito à aprendizagem e formação de conceitos. Antes de se pensar em atividades voltadas para a alfabetização, é muito importante compreender que quem nasce com cegueira tem ausência de imagens visuais, ou seja, existem outras formas da criança com cegueira congênita perceber e construir imagens e representações mentais. Conforme Sá, Campos e Silva (2007). Imagens e conceitos são construídos na mente de uma criança com cegueira congênita através das interações com o mundo e essas interações ocorrem através dos seus sentidos remanescentes. Portanto, sempre que possível, é indicado associar conhecimento e conteúdo às experiências de vida e experiências concretas, em que a criança possa usar seus sentidos remanescentes.

É relevante compreender a importância de trazer as experiências de vida da criança com cegueira congênita para a aprendizagem de novos conteúdos. É a partir das experiências concretas e, principalmente, do tato, que ela vai formar conceitos.

> A cegueira por si só não gera dificuldades cognitivas ou de formação de conceitos, sendo necessário considerar a história de vida, o contexto sociocultural e as relações do indivíduo com o meio. As dificuldades de elaboração e de desenvolvimento de conceitos decorrem da falta de experiências enriquecedoras que possibilitem a construção e o acesso ao significado dos conceitos (SÁ; SIMÃO, 2010, p.33).

Nesse contexto, a diversão, o jogo e a brincadeira potencializam a descoberta, o convívio e a interação, o compartilhamento e a formação de conceitos de forma mais interessante e prazerosa. Conforme Sá e Simão (2010), as atividades lúdicas ainda não são tão valorizadas por pais e professores quando se trata de crianças com cegueira. Nas escolas regulares, na maioria das vezes, brincam sozinhas ou com adultos. Nesse sentido, seu convívio muitas vezes fica limitado ao convívio social quase que exclusivamente com seu monitor.

Atividades para estimular o desenvolvimento da noção espacial também têm um papel muito importante no sucesso da alfabetização e autonomia da criança cega. Para trabalhar a noção espacial, pode-se desenvolver atividades em alto-relevo com cola 3D, EVA ou materiais de diferentes texturas para a criança identificar as posições de lateralidade e conceitos de dentro e fora. Embaixo/em cima, cheio/vazio, grande/pequeno etc. Para trabalhar coordenação motora, pode-se criar linhas em alto-relevo: linhas retas, curvas, contínuas e pontilhadas, curtas e longas. Uma das pesquisadoras dessa proposta, é a autora do livro “Dedinho Sabido”, Luzia Villela Pedras, já na apresentação ela destaca:

> Dedinho Sabido é um livro de pré-leitura, elaborado com o objetivo de preparar a criança para a leitura através do sistema braille. A criança cega inicia seu contato com linhas e caracteres em relevo, adquiri noções espaciais no plano bidimensional e aprende a discriminar diferentes conjuntos de pontos e relevo, através do sentido tátil-sinestésico (PEDRAS, 2003).

Trabalhar a coordenação das mãos nos sentidos: horizontal, da esquerda para direita; vertical, de cima para baixo, são exercícios fundamentais para a leitura e escrita no sistema braille.

Outro aspecto constatado, é que no processo de alfabetização de crianças cegas é muito comum primeiro ocorrer a escrita braille e, posteriormente, às vezes com um tempo

muito significativo, a leitura. No entanto, para Bill (2017), é importante que assim como na alfabetização à tinta, a alfabetização em braille de escrita e leitura ocorram simultaneamente.

Tudo isso, são elementos necessários que antecipam a alfabetização em braille propriamente dita, por isso, são chamadas de atividades e exercícios pré-braille. Somente depois de muitas atividades sensoriais, é aconselhável passar para alfabetização em braille. Primeiramente, sugere-se utilizar celas braille imaginárias, de grande porte. Por exemplo: braille no corpo, cela no chão montada com bambolês para assim ir decorando os pontos e representando letras, que podem ser as vogais ou as iniciais de seu nome ou de pessoas de seu convívio diário. Passada essa fase, passa-se para uma cela menor, pode ser uma caixa de ovos (meia dúzia), celas criadas com massinhas de modelar ou uma cela em EVA para continuar treinando a escrita. Em um terceiro momento, passa-se para a reglete/punção. Ressalta-se que é importante, desde o início, treinar a leitura com as duas mãos.

Por fim, após o domínio da escrita em braille na reglete, que é o instrumento de escrita de maior facilidade de aquisição devido ao baixo custo, pode-se passar para o ensino do braille nas máquinas de datilografia braille. Essas é possível escrever com muito mais rapidez, porém, exige uma boa coordenação motora e o valor pode ser considerado inacessível para grande parte da população brasileira.

CONCLUSÃO

Destaco que durante toda a escrita desse artigo, há o intuito de relacionar pesquisa bibliográfica (teoria) com a prática. Por essa razão, busca-se trazer vários elementos a partir da vivência, convivência e experiência profissional com alunos com deficiência visual em uma escola municipal de ensino regular: estudantes da Educação Infantil ao Ensino Médio e em um Centro de Atendimento Educacional Especializado.

Enfatizo que estudantes cegos têm as mesmas potencialidades que alunos videntes, pois a deficiência visual não limita a capacidade de socializar, aprender, formar conceitos e, principalmente, se alfabetizar. A interação entre escola, família e profissionais da saúde é fundamental para garantir a inclusão desses alunos e seu sucesso escolar. O professor da sala de recursos pode ser o mediador/ponte entre todos os setores e as pessoas envolvidas nesse processo de alfabetização e autonomia das crianças com deficiência visual congênita.

Em suma, ao finalizar este estudo, almejo que suas contribuições sejam norteadoras na jornada rumo a uma escola que acolhe e celebra a diversidade em todas as suas formas. Que este trabalho não apenas inspire reflexão, mas também ação concreta, viabilizando mudanças significativas que transformem a visão de inclusão em uma prática palpável e presente no cotidiano escolar. Enfim, espero que esta pesquisa contribua para a construção de uma escola mais inclusiva, em que cada aluno com cegueira congênita se sinta não apenas aceito, mas também valorizado e capacitado para alcançar todo o seu potencial.

REFERÊNCIAS

BILL, Barbosa. **Educação das pessoas com deficiência visual: uma forma de enxergar.** Curitiba: Appris editora, 2017.

PEDRAS, Luiza Villela. **Dedinho sabido: caderno de atividades.** Rio de Janeiro: MEC/IBC, 2003.

SÁ, Elizabet Dias de; CAMPOS, Izilda M. de; SILVA, Myriam B. Campolina. **Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Visual**. Brasília: SEEP/SEED/MEC, 2007.

SÁ, Elizabet Dias de; SIMÃO, Valdirene Stiegler. Alunos com cegueira. **Coleção a educação especial na perspectiva da inclusão escola – os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira. Brasília:** MEC/UFC, 2010. p. 26-55.

APOIO PEDAGÓGICO COMO POSSIBILIDADE DE PERTENCIMENTO/ ENGAJAMENTO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR

Ieda Lourdes Gomes de Assumpção1[22]
Maria Helena Padilha Bandeira Moraes Hernandes[23]
Sandra Beatriz Xavier Grassi[24]
Flávia Ferreira Mendes Silva[25]
Gabriela Jurak de Castro[26]

Palavras-chave: Apoio Pedagógico; Pertencimento; Engajamento; Educação Inclusiva.

INTRODUÇÃO

A Universidade tem convivido com a necessidade cada vez mais urgente, de apropriar-se de sua responsabilidade social, em especial "no que tange à formação de perfis profissionais aptos a exercer sua cidadania e sensibilidade ética" (ASSUMPÇÃO *et al*, 2019). E, para isso, busca constantemente o aprimoramento na direção da Educação Inclusiva. Ao mesmo tempo, convive com o desafio de melhorar o desempenho dos estudantes, no que tange às habilidades acadêmicas indispensáveis à satisfação do protagonismo social.

E é pensando nessas questões que o Núcleo de Apoio ao Estudante (NAE), de uma Instituição de Ensino Superior (IES) comunitária, vem acompanhando os alunos no que refere ao tema de ordem pedagógica, pois acredita que esse apoio reflete um processo inclusivo reverberando no engajamento e no pertencimento dos acadêmicos. Neste sentido, toma-se como objetivo possibilitar aos estudantes situações educacionais que os encaminhem para as autorias e os levem a refletir que ao confrontar os desafios significativos, sejam capazes de exercitar a autonomia, conforme a indicação de Freire (2009) e a mobilidade intelectual, com vistas a novos patamares de excelência acadêmica.

Como marco teórico, seguimos os princípios acadêmico-educacionais, anunciados no Projeto Pedagógico Institucional, traduzidos na alteridade, ética e solidariedade, com ênfase na concepção emancipatória e transformadora de educação, que dialogam com a perspectiva inclusiva. (UCPEL, 2023)

METODOLOGIA

Para dar conta do marco teórico, considera-se o elenco de metodologias como as vivências das concepções de conhecimento subjacentes aos princípios acadêmicos, bem

[22] Universidade Católica de Pelotas, ieda.assumpcao@ucpel.edu.br.
[23] Universidade Católica de Pelotas, maria.hernandes@ucpel.edu.br.
[24] Universidade Católica de Pelotas, sandra.grassi@ucpel.edu.br.
[25] Universidade Católica de Pelotas, flávia.mendes@ucpel.edu.br.
[26] Universidade Católica de Pelotas, gabriela.castro@ucpel.edu.br.

como dos compromissos de qualidade assumidos pela Instituição, que considera os seguintes pressupostos: a função social da Instituição e o paradigma sociointeracionista. Nesta direção, assume-se o compromisso com a "formação da pessoa humana voltada à Educação para a Cidadania e para o Trabalho" (UCPEL, 2017, p.35). Destarte, o estudante é convidado pelo NAE, ou pode também procurar o apoio pedagógico por meio do preenchimento de formulário eletrônico disponibilizado no site do setor.

Em seguida, recebe o retorno para os atendimentos em dias e horários definidos em acordo das partes. Nos encontros presenciais, o estudante conversa sobre as suas dificuldades pedagógicas e, para cada caso, é organizado um plano educacional para subsidiar tais demandas. Busca-se trabalhar nesses atendimentos alguns indicadores metodológicos, tais como: o protagonismo dos sujeitos aprendentes; aprendizagem como reconstrução social do conhecimento; reflexividade como base das ações formativas; ênfase à pesquisa: aprender a aprender.

Esses indicadores metodológicos refletem e sinalizam trilhas/caminhos para o apoio pedagógico. Aposta-se na autoria, na autonomia intelectual, na valorização da compreensão em detrimento da reprodução, na linha do incentivo a estratégias metacognitivas, no comprometimento com o ser-para-o-outro na ação formativa no trato das questões educacionais, que refletem contra todas as formas de exclusão.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Podemos apontar como resultados parciais as falas de alguns estudantes no período de 2023, quando avaliaram os serviços prestados por meio do preenchimento de um formulário no Google Forms. Nas falas, sugerem que perceberam o apoio pedagógico como coadjuvante no processo de pertencimento e engajamento acadêmico na perspectiva da educação inclusiva.

a) Acadêmico(a) 1: *foi muito bom ter tido esses encontros […] me ajudou muito a me organizar, por mais difícil que isso fosse. Tinha semanas que eu chegava super cansado e desanimado e ainda sim […] me apoiava, já puxava o planner e ia me perguntando o que eu tinha que fazer aquela semana, foi muito bom ter esse apoio porque eu sou muito desorganizado com as minhas coisas e me motivava mais quando sabia que tinha alguém ali comigo tentando me ajudar a melhorar e sistematizar tudo que eu tinha pra fazer. Uma vez, eu cheguei esgotado, sem saber como proceder com tudo, … me disse, calma, o que você tem pra fazer que é prioridade? A partir disso minha ansiedade já melhorou muito e eu consegui ter mais foco, entender os fatores que eu poderia mudar e aqueles que não dependiam de mim. Foi bem especial esse ano… ter todo suporte […] tão incrível […]!*
b) Acadêmico(a) 2: *O NAE foi de extrema importância para mim, consegui organizar meus estudos graças ao apoio pedagógico da profissional que se propôs a me ajudar! O NAE é acolhedor para os estudantes […] é bom para ajudar os estudantes dentro da faculdade, no mundo dos estudos, além de ajudar aqueles que vêm de muito longe.*
c) Acadêmico(a) 3 - *Não tenho como descrever o tamanho da importância que teve na minha vida, eu sou uma pessoa completamente ansiosa e muito nervosa e participar de cada encontro me ajudou a melhorar esses pontos que interferiam nas notas das minhas avaliações [...] pôde me proporcionar um outro olhar para o ambiente e pessoas que tinham ao meu lado (que muitas vezes impactavam de maneira negativa na minha vida) para realizar mudanças que poderiam me auxiliar a ficar menos agitada. A soma desses fatores quando colocados num diálogo com a profissional que me orientava me fez conseguir a tão sonhada aprovação no meu curso, que parecia*

impossível, e sem nenhuma recuperação, o que me deixou extremamente feliz e grata por todo o apoio.

d) Acadêmico(a) 4 - *Foi essencial pra que eu avançasse no 2º semestre da faculdade. No apoio psicológico, consegui resolver questões pessoais e de estudos, e no pedagógico, aprendi novas maneiras de estudar, recebi conselhos que me alavancaram, [...] aprendi a controlar um pouco mais a minha desatenção, além de muitas outras coisas.*

Na análise das narrativas (BASTOS *et al.*, 2013) podemos inferir o quanto o acolhimento e a escuta podem subsidiar o desenvolvimento das habilidades acadêmicas. Cabe destacar que o NAE é composto por uma equipe multiprofissional, que constitui um conselho, conforme portaria institucional (UCPel, 2023), e este discute e pensa todas as ações acadêmicas. Com isso, busca-se a excelência acadêmica como um marco fundamental neste processo de pertencimento e engajamento acadêmico na perspectiva inclusiva.

CONCLUSÃO

Para considerações finais, cabe ainda destacar que foram consideradas as diversidades de perfis de estudos e desempenhos manifestados pelos alunos diante dos desafios acadêmicos impulsionados pelo apoio pedagógico, cumpre-nos empreender os esforços no sentido de distinguir tais identidades, identificando habilidades prevalentes e eventuais dificuldades observadas nas relações desses sujeitos com o conhecimento. Nesse sentido, intensifica-se o pertencimento e o protagonismo acadêmico.

O apoio pedagógico proporcionou aos estudantes experiências que possibilitaram o papel de sujeito ativo no processo de aprendizagem. O discente foi acompanhado e incentivado a desenvolver a autonomia/autoria nas suas escolhas e direcionamentos durante o curso. A autonomia, é uma condição básica para a consolidação da sua autoria para aprender a aprender.

A conquista de tal autonomia/autoria é absolutamente necessária a sujeitos que atuarão em uma realidade complexa/inclusiva, em permanente transformação. Certamente, terão de enfrentar situações e problemas que estarão sempre emergindo nas experiências de trabalho. Portanto, aprendizagem é um processo que não cessa, estamos sempre todos aprendendo.

Desta maneira, o apoio pedagógico como possibilidade de pertencimento/engajamento na perspectiva da Educação Inclusiva no Ensino Superior assume o compromisso com a formação da pessoa humana, e está implicado no “empoderamento acadêmico” que se performa na atitude de pertencimento/engajamento e protagonismo na medida em que os sujeitos assumem papeis no movimento de transformação pessoal e social (GIUSTI; ASSUMPÇÃO, 2021).

REFERÊNCIAS

ASSUMPÇÃO, I.L.G; GASTAL, F.S.; PEREZ, F. Redes de desenvolvimento em habilidades acadêmicas (ReDHAc): possibilidades de pertencimento e protagonismo acadêmico In: **CIDU- Congresso Ibero-Americano de Docência Universitária:** o envolvimento estudantil na Educação Superior. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2019. Disponível em: *E-book.(2000p)*ISBN 978-85-397-1247-2 https://ebooks.pucrs.br/edipucrs/acessolivre/anais/cidu/assets/edicoes/2018/arquivos/440.pdf. Acesso em: 27/03/2024

BASTOS, Liliana Cabral; SANTOS, William Soares dos. (orgs). **A entrevista na pesquisa qualitativa**: perspectivas em análise da narrativa e da interação. Rio de Janeiro: Quartet: Faperj, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Paz e terra: 2009

GIUSTI, P.H.; ASSUMPÇÃO, I.L.G. **Processos Inclusivos no Programa Redes de Desenvolvimento em Habilidades Acadêmicas**- ReDHAc. In: Anais do IV CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE HUMANIDADES, CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO; Criciuma, 2021 Disponível em: https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/congressoeducacao/article/view/7000/5910 Acesso: 27/03/2024

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS(RS). **Projeto Pedagógico Institucional.** Pelotas, 2023.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS(RS). **Projeto Pedagógico Institucional**. Pelotas: EDUCAT, 2017.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS. Conselho de Apoio ao Desenvolvimento das Habilidades Acadêmicas (COADHAC) **Portaria** nº 048/2023 de 24 de abril de 2023, Pelotas, 2023.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO ENSINO SUPERIOR CAED/UFSM – COMPREENSSÕES DE 2022

Daniela Camila Froehlich[27]
Sílvia Maria de Oliveira Pavão[28]

Palavras-chave: Educação Especial; Ensino Superior; AEE.

INTRODUÇÃO

A educação no Brasil é um tema de grande relevância e complexidade, sendo alvo de constantes debates e reflexões no âmbito mundial. A legislação educacional, embora tenha passado por reformas ao longo dos anos, ainda exige aprimoramentos para garantir uma base sólida e atualizada. Considerar esse cenário educacional requer pensar todos seus âmbitos de ensino, e suas modalidades, para que assim novas problematizações ganhem voz e vez, e outras estratégias sejam pensadas, proporcionando a quem se ocupa da área outros conhecimentos e tensionamentos. Essa escrita objetiva apresentar como ocorre o processo de acesso dos estudantes público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior, na Coordenadoria de Ações Educacionais da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) no ano de 2022.

As instituições de ensino superior desempenham um papel central na promoção da pesquisa e da produção de conhecimento. A interação entre docentes, pesquisadores e estudantes proporciona um ambiente propício para a inovação, o avanço científico e a disseminação do saber.

As problematizações envolvendo o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Ensino Superior aqui tensionados são referentes ao fazer pedagógico do Educador Especial na Coordenadoria de Ações Educacionais (CAED) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). A CAED UFSM é uma coordenadoria voltada a oferecer esse suporte de acesso, permanência e conclusão de curso aos estudantes, visando garantir e promover a aprendizagem dos mesmos, por meio de ações afirmativas, com a oferta de diferentes tipos de atendimentos, os quais podem ser visualizados pelas usas subdivisões de Educação-saúde, Acessibilidade, Apoio a Aprendizagem, Ações Afirmativas, Étnico-raciais e Indígenas.

A Educação Especial na CAED é ofertada pela subdivisão de Acessibilidade deste setor, a qual conta com Atendimentos Especializados, adaptações de materiais acadêmicos, apoio a trabalhos e pesquisas acadêmicas, descrição de imagem, intérprete de LIBRAS e também solicitações envolvendo mobilidade e acesso a espaços da instituição.

A construção de um ambiente inclusivo no ensino superior não atende apenas aos princípios éticos e legais, mas também enriquece a diversidade e a qualidade do ambiente educacional como um todo.

[27] Universidade Federal de Santa Maria, danielacfroehlich@hotmaill.com.
[28] Universidade Federal de Santa Maria, silviamariapavao@gmail.com.

METODOLOGIA

A Coordenadora de Ações Educacionais (CAED) desempenha papel fundamental relacionado às questões do processo de inclusão dentro do contexto institucional, nas suas mais diferentes esferas. A Subdivisão de Acessibilidade, que é vinculada à CAED/PROGRAD, tem por finalidade atender, principalmente, pessoas com Deficiência, Surdez, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), promovendo assim, ações visando a garantia do acesso pleno dessas pessoas, buscando eliminar barreiras atitudinais, pedagógicas, arquitetônicas, urbanísticas e de comunicação.

O AEE no ensino superior engloba estratégias planejadas para atender às necessidades acadêmicas, sociais e emocionais dos estudantes. A legislação, como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015), orienta a oferta de AEE no ensino superior, garantindo direitos e estabelecendo diretrizes para a promoção de ambientes educacionais inclusivos. Políticas institucionais voltadas para a diversidade e a promoção de uma cultura inclusiva são elementos-chave na consolidação da AEE no ensino superior. O que nos leva agora a visualizar alguns dados trazidos no Relatório Anual da CAED, e compreender esta relação entre Educação Especial e Educação Inclusiva. Para esta busca, foi utilizada a pesquisa qualitativa, com análise documental, buscando atender o objetivo proposto pela mesma.

> A pesquisa qualitativa é conhecida também como "estudo de campo", "estudo qualitativo", "interacionismo simbólico", "perspectiva interna", "interpretativa", "etnometodologia", "ecológica", "descritiva", "observação participante", "entrevista qualitativa", "abordagem de estudo de caso", "pesquisa participante", "pesquisa fenomenológica", "pesquisa-ação", "pesquisa naturalista", "entrevista em profundidade", "pesquisa qualitativa e fenomenológica", e outras [...]. Sob esses nomes, em geral, não obstante, devemos estar alertas em relação, pelo menos, a dois aspectos. Alguns desses enfoques rejeitam total ou parcialmente o ponto de vista quantitativo na pesquisa educacional; e outros denunciam, claramente, os suportes teóricos sobre os quais elaboraram seus postulados interpretativos da realidade (TRIVIÑOS, 1987, p. 124).

As formas de análise, como a técnica documental, “vale-se de documentos originais, que ainda não receberam tratamento analítico por nenhum autor. [...] é uma das técnicas decisivas para a pesquisa em ciências sociais e humanas” (HELDER, 2006:1-2).

Dentre os dados observados no relatório de 2022, teve-se o registro de 64 matrículas de estudantes ingressantes nos dois semestres letivos. Sendo que 38 ingressaram por sistema de reserva de vagas para estudantes com deficiência, seja através do Sistema de Seleção Unificado (SISU) ou dos processos seletivos específicos para os cursos técnicos. Os demais, 26 estudantes, buscaram o setor neste ano letivo, passaram a serem acompanhados a partir desse momento, mesmo não sendo ingressantes através do sistema de reserva de vagas e não ingressaram na instituição, necessariamente, no ano de 2022. No quadro a seguir pode ser encontrados esses dados.

Tabela 1: Acadêmicos ingressantes em 2022.

	2022/01 COTAS	2022/01 SEM COTAS	2022/02 COTAS	2022/02 SEM COTAS	TOTAL
Deficiência física	8	6	2	1	17

Deficiência visual: baixa visão		9	4	6		19
Deficiência visual: Cegueira				1		1
Deficiência auditiva		1	1	2	1	5
Deficiência auditiva e visual				1		1
Surdez				1		1
Deficiência intelectual					1	1
Deficiência intelectual e visual				1		1
TEA		5	3	2		10
TDAH			3		1	4
Transtornos de Aprendizagem			1			1
Em Avaliação			1		2	3
TOTAL		**23**	**19**	**16**	**6**	**64**

Fonte: Relatório Anual da Coordenadoria de Ações Educacionais.

Com vista nas informações do quadro, pode-se perceber que a maior entrada de estudantes foi no primeiro semestre letivo de 2022, sendo também por cotas. O que apresenta que a implementação do sistema de cotas possui grande procura para proporcionar a ampliação do acesso ao ensino superior. Esse número de ingressantes apresentam variações em cada ano letivo, o que pode ser visualizado no quadro a seguir.

Tabela 2: Matrículas ingressantes de 2008 à 2022.

ANO	COTISTAS	NÃO COTISTAS
2008	9	1
2009	51	2
2010	57	6
2011	45	9
2012	45	5
2013	27	12
2014	27	5
2015	57	5
2016	67	10
2017	91	12
2018	56	20
2019	69	25
2020	50	20
2021	35	23

2022	39	25
TOTAL	**725**	**180**

Fonte: Relatório anual CAED.

Neste quadro comparativo de 20228 a 2022, pode ser observado que o ingresso de estudantes cotistas foi o que sofreu maiores oscilações, já os não cotistas apresentaram um aumento gradativo, sendo no ano de 2022 atingiu os maiores números, repetindo o ano de 2019. Compreendendo a relação de dados, de informações referente a subdivisão de acessibilidade, com os estudantes público-alvo torna-se possível pensar o AEE nesta instituição.

> O Atendimento Educacional Especializado na Educação Superior visa promover a inclusão dos estudantes por meio de recursos, ações pedagógicas e de acessibilidade que contribuam para a participação plena nas atividades acadêmicas, desenvolvimento pessoal e profissional. Durante os atendimentos, são identificadas as necessidades de adaptações curriculares que, dependendo do caso, podem prever inclusive adaptações de avaliações e provas. Quando identificada a necessidade de adaptações, esta é solicitada via memorando endereçado à coordenação de curso, que deverá encaminhá-lo aos professores (RELATÓRIO CAED/UFSM, 2022).

O AEE no Ensino Superior nesta instituição vai muito além de um simples atendimento direcionado, perpassa uma equipe de profissionais de diferentes áreas que também fazem acompanhamentos com os acadêmicos público-alvo, como também com apoios pedagógicos diretamente aos cursos, auxílios nos diferentes tipos de usos e locomoção dos espaços da instituição, relatórios, adaptações e diferentes demandas que envolvam estes estudantes. Pavão (2015), a partir das políticas educacionais para educação, voltadas à temática da acessibilidade, destaca ações como a implantação de Núcleos de Acessibilidade para possibilitar a inclusão acadêmica no ES.

Torna-se relevante observar esses dados e considerar a importância da oferta deste serviço, da escala de atendimentos que o mesmo proporciona, e o quanto estes representam papel fundamental no processo de inclusão destes estudantes na instituição. Os dados apresentados nos gráficos demonstram que a quantidade de estudantes que acessam este atendimento é significativa e que há o aumento desta busca, mesmo aos que não ingressaram pelo sistema de cotas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Em suma, o AEE no ensino superior representa um compromisso contínuo com a inclusão e a equidade, incorporando práticas adaptativas, tecnologias inovadoras e abordagens interdisciplinares para promover o sucesso acadêmico e a participação plena de todos os estudantes no ambiente universitário. Isso pode ser visualizado pelas tabelas apresentadas e dados mencionados de como se dá a oferta do AEE pela coordenadoria e suas práticas pedagógicas, as quais vão ao encontro às políticas de ingresso, acesso e permanência.

CONCLUSÃO

Pensar o papel do Educador Especial requer inúmeras considerações, referente sua atuação e o local onde o mesmo está inserido, para que se possa realizar práticas pedagógicas significativas. Visualizar este cenário de Educação Superior, o qual é referência em instituições públicas do Estado do Rio Grande do Sul, e a dimensão que esta instituição alcança, possibilita enaltecer a relevância da mesma e a importância de apresentar e considerar os dados apresentados na escrita para apreciação a sociedade, afirmando o quanto uma educação inclusiva se torna indispensável para este contexto.

O crescente número de matrículas no Ensino Superior de acadêmicos público alvo da Educação Especial, visualizados no quadro 2 apresentado, revelam a potência das novas legislações de acesso a esta modalidade de ensino e a importância de políticas que estas possuem para o ES e a Educação Inclusiva. Assim, pode-se perceber a importância das políticas de acesso ao ES aos sujeitos público-alvo da EE, e poderem ocupar espaços seus de direito com suporte necessário.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação**. Lei 13.146** – Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015.

HELDER, R. R. **Como fazer análise documental**. Porto, Universidade de Algarve, 2006.

PAVÃO, S. M. O.; BORTOLAZZO, J. **Aprendizagem e acessibilidade na educação superior**. In: PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira (Org). Ações de Atenção à Aprendizagem no Ensino Superior– Santa Maria, 2015.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Três enfoques na pesquisa em ciências sociais: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo**. In: _____. Introdução à pesquisa em ciências sociais. São Paulo: Atlas, 1987. p. 31-79.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Núcleo de Acessibilidade Relatório anual de ações educacionais (Ânima/Acessibilidade**) / Universidade Federal de Santa Maria, Núcleo de Acessibilidade. Santa Maria, 2022.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: ANÁLISE DOCUMENTAL DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E ORGANIZACIONAIS NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA

Franciele Rusch König[29]
Daniela Antonello Lobo D'avila[30]

Palavras-chave: . Atendimento Educacional Especializado; Inclusão; Ensino Integral; Educação Básica.Técnica e Tecnológica.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento de sistemas educacionais inclusivos envolve a implementação, acompanhamento e avaliação de políticas públicas que garantam o apoio técnico e financeiro à organização de serviços e práticas educacionais direcionados aos Institutos Federais do país.

Essa perspectiva pressupõe a transversalidade da Educação Especial em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, bem como a oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE como parte integrante da proposta pedagógica do ensino integral ofertado pelo Instituto Federal Farroupilha, com vistas a atender as peculiaridades dos estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista, altas habilidades ou superdotação e transtornos de aprendizagem que participam dos cursos técnicos integrados com o ensino médio. Nesse sentido, o presente trabalho visa analisar os desafios das práticas pedagógicas e organizacionais do trabalho docente da educação especial no âmbito do AEE, no contexto do ensino integrado do Instituto Federal Farroupilha.

METODOLOGIA

Essa pesquisa se inscreve no âmbito das pesquisas qualitativas por analisar relações e subjetividades que descrevem e compreendem a realidade dos sujeitos em estudo (CELLARD, 2008). Nessa direção, atendendo ao objetivo de analisar os desafios das práticas pedagógicas e organizacionais do trabalho docente da educação especial no âmbito do AEE, no contexto do ensino integrado do Instituto Federal Farroupilha, a pesquisa compreenderá análise qualitativa dos dados construídos, à luz dos referenciais teóricos que fundamentam a área, bem como documentos nacionais e institucionais que contemplam a temática.

O instrumento utilizado para a construção do material analítico da pesquisa constitui-se da análise documental, a qual permite colocar em evidência os acúmulos institucionais em torno dos temas, sem esquecer de que um documento não é neutro, pois ele apresenta os discursos e interesses institucionais. Assim, será fundamental compreender os contextos em que esses documentos foram escritos e publicados, dando atenção para a conjuntura política, econômica, social e cultural que propiciou sua produção (CELLARD, 2008).

[29] Instituto Federal Farroupilha, franciele.konig@iffarroupilha.edu.br.
[30] Instituto Federal Farroupilha, daniela.davila@iffarroupilha.edu.br.

Assim, foram analisados documentos institucionais que normatizam a educação especial e o AEE no IFFar, articulados aos documentos legais nacionais que orientam e normatizam a perspectiva inclusiva da educação, atribuindo ênfase aos documentos específicos que regulamentam a educação especial e o Atendimento Educacional Especializado nos sistemas educacionais brasileiros. Assim, tornou-se possível analisar as configurações do AEE nos campi, no que se refere aos tempos, espaços e organização, bem como a atuação do docente de educação especial.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise documental demonstra que, no contexto do Instituto Federal Farroupilha-IFFar, a atuação da educação especial e os aspectos organizacionais do AEE são regulamentados por políticas e resoluções próprias da instituição, as quais amparam-se nas prerrogativas nacionais contempladas pela Lei Brasileira de Inclusão – LBI Nº 13.146 de 2015 e na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva-PNEEPEI (BRASIL, 2008). A Resolução CONSUP N° 0052/2019, que aprova a atualização do Regulamento do Atendimento Educacional Especializado no IFFar, apresenta regulamentações quanto aos objetivos e organização do AEE na instituição (IFFAR, 2019).

Dentre os objetivos previstos para o AEE no IFFar estão a contribuição para a implantação e consolidação de políticas inclusivas no IFFar, a transversalidade das ações da educação especial, minimização das barreiras enfrentadas pelos (as) estudantes público-alvo do AEE nos campus, desenvolvendo recursos didáticos e pedagógicos, acompanhamento e orientação individuais aos estudantes público-alvo do AEE nas atividades acadêmicas e orientação aos docentes quanto às adaptações de materiais didático-pedagógicos para as disciplinas (IFFAR, 2019).

No que se refere aos espaços, o documento menciona que “O AEE no IFFar pode ser desenvolvido tanto nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) como em outros espaços, de acordo com a necessidade do (da) estudante e a infraestrutura do campus.”(IFFAR, 2019). Quanto à dimensão organizacional do AEE, a resolução supracitada prevê que o atendimento seja realizado “no contraturno das atividades didáticas dos cursos e/ou em outros horários e espaços” (IFFAR, 2019, sp).

Contudo, a especificidade do ensino médio integrado produz um contexto que pode dialogar de forma fragilizada com as orientações para a organização do AEE, haja vista que os estudantes tendem a estarem envolvidos em atividades letivas em ambos os turnos. Para além da carga horária destinada ao cumprimento das disciplinas curriculares obrigatórias, a qual gira em torno de sete ou oito turnos na semana (cinco manhãs e duas ou três tardes), os estudantes envolvem-se em outras atividades ofertadas no seu campus, como projetos de ensino, pesquisa e extensão, monitorias, recuperação paralela, grupos de estudo, dentre outras, as quais são alocadas nos turnos em que não há disciplinas curriculares. Nesse sentido, caracterizar o AEE no contraturno não consta como uma possibilidade de atividade letiva curricular aos alunos da educação especial que necessitam desse acompanhamento.

As pesquisas de Sotero, Cunha e Garcia (2019) ratificam a necessidade de estudos que aprofundem dados sobre as orientações legais da organização do AEE na Educação Integral. Segundo os autores(as), não há regulamentação que defina em que tempo e espaço é garantido e organizado o AEE na Educação Integral, contemplando o atendimento nas sala de recursos multifuncional e o trabalho colaborativo junto com o professor(a) das disciplinas curriculares (SOTERO, CUNHA e GARCIA, 2019).

Diante dessas considerações a pesquisa documental instiga algumas reflexões abordadas no contexto dos cursos do ensino médio e tecnológico do IFFAR, dentre elas: Qual será o tempo e o espaço destinado ao AEE no contexto dos cursos do ensino médio e tecnológico do IFFAR considerando a integralidade das atividades? Que espaço organizacional constitui a realização efetiva de um trabalho colaborativo no planejamento das ações do AEE? Que tempos e espaços de gestão são destinados aos encontros entre as áreas (docentes do AEE e docentes das disciplinas curriculares) para discussão, planejamento e acompanhamento do trabalho colaborativo? O trabalho colaborativo está previsto na atuação de encargos didáticos aos docentes da educação especial e das disciplinas curriculares? Como organizar o AEE na sala de recursos multifuncional diante da não possibilidade do espaço destinado a esse atendimento no contraturno das aulas (integral)?

CONCLUSÃO

A análise dos resultados da pesquisa documental indica os avanços no que se refere às políticas e práticas pertinentes à inclusão escolar no âmbito do IFFar, em consonância com os movimentos nacionais e internacionais. No que se refere especificamente ao AEE, são identificados aspectos que demandam ressignificação, especialmente em relação aos tempos e espaços de oferta do AEE aos estudantes do ensino médio integrado, levando em consideração as especificidades desse contexto. Diante disso, a segunda etapa desse trabalho prevê uma investigação empírica junto aos docentes de educação especial do IFFar, com vistas a compreender a oferta e a organização do AEE no Ensino Integral aos estudantes sujeitos da educação especial a partir de suas práticas.

Assumimos a defesa acerca da institucionalização da dimensão colaborativa do Atendimento Educacional Especializado no contexto do IFFar, prevendo orientações específicas quanto ao desenvolvimento de um trabalho compartilhado entre educação especial e docentes das disciplinas curriculares, com ênfase na qualificação das práticas pedagógicas e promoção de aprendizagem de todos os estudantes que leve em consideração as condições de oferta do AEE sem prejuízo ao processo de aprendizado do estudante no período da sua escolarização.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 18 de março de 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, ano 152, n. 127, p. 2-11, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 20 de março de 2024.

INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA, **Resolução CONSUP N° 0052/2019**, aprova a atualização do Regulamento do Atendimento Educacional Especializado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha. Santa Maria, 2019. Disponível em: https://www.iffarroupilha.edu.br/regulamentos-e-

legisla%C3%A7%C3%B5es/resolu%C3%A7%C3%B5es/item/15642-resolu%C3%A7%C3%A3o-consup-n%C2%BA-052-2019-atualiza%C3%A7%C3%A3o-do-regulamento-do-atendimento-educacional-especializado-no-iffar. Acesso em: 25 de março de 2024.

CELLARD, André**. A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.

SOTERO, M. C; CUNHA, E,. B..J; e GARCIA, V. A. Educação Integral e atendimento educacional especializado: como essas políticas são implementadas ao mesmo tempo? **Cadernos CEDES**. v.39, n.108, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1590/CC0101-32622019219694. Acesso em: 10 de abril de 2024.

ATUAÇÃO DE UMA EQUIPE MULTIPROFISSIONAL EM UM NÚCLEO DE APOIO AO ESTUDANTE DO ENSINO SUPERIOR: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Isabela Baptista Alves[31]
Ane Maciel Dias[32]
Ieda Lourdes Gomes de Assumpção[33]
Sandra Beatriz Xavier Grassi[34]
Telmo Gularte Azevedo[35]

Palavras-chave: Equipe multiprofissional; Núcleo de Apoio ao Estudante; Ensino Superior; Educação Inclusiva.

INTRODUÇÃO

A política de apoio ao discente no ensino superior é fundamental não apenas como um indicador de qualidade institucional, mas também como um necessário instrumento de apoio aos estudantes em seus percursos acadêmicos e de pertencimento à universidade. Este trabalho se concentra na potência da atuação de uma equipe multiprofissional em um Núcleo de Apoio ao Estudante (NAE) de uma universidade do sul do Rio Grande do Sul. Composta por profissionais de diversas áreas, essa equipe desempenha um papel fundamental na promoção da inclusão, acessibilidade e permanência dos discentes na instituição, os quais enfrentam desafios sociais, emocionais, e acadêmicos durante a sua trajetória universitária

Essa estratégia de apoio ao estudante é um dos critérios do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior conduzido pelo Ministério da Educação, com o propósito de certificar a excelência do desempenho nas instituições de Ensino Superior. Na prática, vai além de uma obrigação legal, transformando-se em uma necessidade premente para auxiliar os estudantes no desenvolvimento de suas competências acadêmicas e no processo de integração na comunidade universitária. Este estudo adota como abordagem o relato de experiências dos profissionais do núcleo de apoio ao estudante de uma universidade comunitária. Os profissionais são provenientes das áreas de psicologia, pedagogia, serviço social e atendimento educacional especializado. Suas experiências têm como objetivo amenizar possíveis riscos à inclusão ou continuidade dos estudantes nos cursos universitários. Além de orientar os estudantes na organização do processo de ensino e aprendizagem, eles garantem o cumprimento das políticas de suporte ao estudante da

[31] Universidade Católica de Pelotas, isabela.alves@ucpel.edu.br.
[32] Universidade Católica de Pelotas, ane.dias@ucpel.edu.br.
[33] Universidade Católica de Pelotas, ieda.assumpcao@ucpel.edu.br.
[34] Universidade Católica de Pelotas, sandra.grassi@ucpel.edu.br.
[35] Universidade Católica de Pelotas, telmo.azevedo@ucpel.edu.br.

instituição, promovendo a acessibilidade, inclusão e permanência dos estudantes com características diversas, mas com inseguranças semelhantes.

METODOLOGIA

A metodologia adotada no presente trabalho se fundamenta em um relato de experiência acerca do trabalho desenvolvido pelos profissionais que compõem o Núcleo de Apoio ao Estudante da UCPel.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Dado que o ingresso no ensino superior constitui um marco significativo na vida dos estudantes, que se deparam com desafios como distanciamento do ambiente familiar e, frequentemente, dos amigos, adaptação ao mundo adulto, desempenho acadêmico e estabelecimento de novas relações sociais, econômicas e culturais. Nesse sentido, o Núcleo de Apoio ao estudante implementa e executa programas e projetos que possam facilitar o acesso, permanência e progresso acadêmico dos discentes. Como resultado das intervenções, surgem reflexões sobre os desafios de intervir e mediar em questões sociais, emocionais e de aprendizagem.

Os resultados apontam para a eficácia do trabalho colaborativo e interdisciplinar na abordagem das necessidades complexas dos estudantes, abrangendo aspectos acadêmicos, sociais e emocionais. A equipe multiprofissional do NAE demonstra como a cooperação entre profissionais de diferentes áreas pode promover melhores resultados e experiências para os discentes, contribuindo para sua adaptação e sucesso acadêmico.

O Núcleo de Apoio ao Estudante oportuniza ações de acolhimento, escuta, orientação e, quando necessário, encaminhamento, com o intuito de oportunizar o apoio psicológico, apoio pedagógico, o atendimento educacional especializado, o nivelamento acadêmico e o apoio às demandas socioculturais. Esse trabalho pode ser realizado individualmente, de acordo com o que foi solicitado, ou em grupo, através de acordos firmados com o Conselho de Apoio ao Desenvolvimento em Habilidades Acadêmicas - CoADHAc, regido pela Portaria nº 048/2023.

No que se refere aos atendimentos individuais, o NAE oferta: Apoio Pedagógico, o qual visa aprimorar as habilidades acadêmicas dos estudantes, oferecendo apoio contínuo durante seu processo de aprendizagem. Isso inclui atendimento individualizado, auxílio em processos de ensino e aprendizagem, e programas de nivelamento para garantir uma base sólida em áreas-chave. Atendimento Educacional Especializado, que oferece suporte contínuo a estudantes com deficiência ou transtornos de aprendizagem, com serviços que incluem atendimento periódico, orientação à família, elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) com foco no uso de Tecnologias Assistivas, apresentação do caso aos coordenadores e professores, apoio durante avaliações e atividades práticas, e fornecimento de feedback tanto aos professores quanto aos alunos. Oferta também, no âmbito do Nivelamento, o Programa de Desenvolvimento de Habilidades Acadêmicas, no qual ofertam-se oportunidades para os acadêmicos potencializarem seus estudos, por meio de mediações didáticas diferenciadas, com a finalidade de estimular as autorias e minimizar as defasagens encontradas na formação básica. O apoio psicológico, considera o bem-estar emocional crucial para o sucesso acadêmico. Por isso, é focado para que o estudante possa lidar com dificuldades emocionais, promovendo um ambiente de apoio, escuta e acolhimento. O apoio social visa identificar quais são fatores sociais, culturais, familiares e econômicos que possam impactar diretamente no desempenho acadêmico dos estudantes, além de orientar e realizar encaminhamentos; atendimento educacional especializado:

Reconhecendo a importância da abordagem interdisciplinar nas intervenções e da contribuição dos profissionais por meio do trabalho colaborativo, uma vez que, embora cada profissional possui responsabilidades específicas, as responsabilidades compartilhadas são essenciais para proporcionar um atendimento mais eficaz aos estudantes. Atualmente, percebe-se cada vez mais a necessidade de oferecer suporte aos estudantes, seja por meio de uma simples conversa, atendimento individualizado ou encaminhamento para uma rede de apoio parceira ou municipal.

Compreende-se que a educação é uma ferramenta para a promoção da democracia, justiça e igualdade de direitos. As instituições de ensino superior necessitam comprometer-se em abranger diversidades em seu espaço, dialogando e facilitando meios de debates e questionamentos a partir das necessidades que surgem no cotidiano universitário, bem como ofertar serviços de apoio, acolhimento, orientação, que visem reduzir as dificuldades e possibilitar a permanência na universidade.

CONCLUSÃO

A atuação de uma equipe multiprofissional em um Núcleo de Apoio ao Estudante no Ensino Superior é fundamental para garantir o apoio abrangente e efetivo aos discentes. Este estudo destaca a importância da interdisciplinaridade, do trabalho colaborativo e da atenção às necessidades individuais e coletivas dos estudantes como elementos essenciais para promover a inclusão, acessibilidade e permanência na universidade. O fortalecimento desses serviços, tanto individuais quanto coletivos, de apoio, contribui significativamente para o desenvolvimento acadêmico e pessoal dos estudantes universitários.

REFERÊNCIAS

ALVES, Jolinda de Moraes. **A Assistência Estudantil no âmbito da Política de Educação Superior Pública. Serviço Social em Revista. Londrina**, v. 5, n. 1. Jul/ Dez, 2002.

DURHAM, Eunice Ribeiro. **O ensino superior no Brasil: público e privado.** São Paulo: Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da USP, 2003 (Documento de Trabalho).

NAE. **Núcleo de Apoio ao Estudante** - Universidade Católica de Pelotas. Disponível em: https://nae.ucpel.edu.br/. Acesso em: 24 de abril de 2024.

AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO OCUPACIONAL: UMA ESTRATÉGIA NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Rodrigo da Silva Vital[36]

Palavras-chave: Desempenho Ocupacional; Atendimento Educacional Especializado; Ensino Superior.

INTRODUÇÃO

A inclusão das pessoas com deficiência (PCD) nas universidades coloca o ensino e a aprendizagem em discussão. Há quem questione como essas pessoas aprendem ou se elas aprendem o que é necessário na graduação; questionamentos que revelam as dificuldades dos profissionais de educação e/ou preconceito (capacitismo) nas universidades.

A discussão do ensino e da aprendizagem na graduação tem sido ambivalente: ora interroga e/ou relativiza a capacidade de PCD na graduação e no mercado de trabalho; ora problematiza o funcionamento das universidades sob a diversidade atual de estudantes - as diversas formas de estudar/aprender com relação à igualdade no direito ao êxito.

Mas a inclusão de PCD é algo complexo: ela não se restringe ao ensino e à aprendizagem curriculares, demandando o trabalho de diferentes profissionais (um trabalho multiprofissional e/ou interdisciplinar). Até porque ensinar e aprender envolve múltiplos fatores, como as condições e as oportunidades de participar; o que, por sua vez, envolve o desempenho de atividades e tarefas no papel ocupacional de estudante.

A exemplo, para participar de uma aula, é preciso entrar na sala de aula e se mover nela, usar o mobiliário (como mesa e cadeira), interagir/socializar com colegas e professoras(es), manusear materiais e objetos como celular, caderno e caneta, além de acessar, organizar e registrar informações. A análise da atividade 'participar da aula' e suas tarefas mostra o desempenho ocupacional envolvido na aprendizagem curricular.

O desempenho ocupacional envolve questões como: mobilidade funcional (se mover por prédios, salas de aula e o uso de mobiliário); a comunicação/socialização (perceber e entender o comunicado, expressar os entendimentos e as dúvidas, iniciar e manter relações sociais de aprendizagem, etc.); e a exploração e produção de textos.

Ou seja, ensinar e aprender demanda a produção do desempenho ocupacional necessário à participação na vida universitária; o que fundamenta a necessidade de considerar o desempenho ocupacional na Área de Educação, sobretudo na inclusão de PCD nas instituições de ensino.

Segundo a AOTA (2008), o desempenho ocupacional é o ato de fazer e completar as atividades selecionadas. Já a participação, para a OMS (2001 apud AOTA 2008), é o envolvimento nas situações de vida. Dessa forma, se a produção da vida universitária demanda um repertório ocupacional formado por diferentes atividades, tarefas e papéis

[36] Terapeuta ocupacional e professor adjunto em educação especial e educação inclusiva do Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Federal de Pelotas.

ocupacionais, nós podemos dizer que o desempenho ocupacional deve ser considerado no atendimento educacional especializado (AEE) de estudantes nas universidades.

Assim, se a inclusão de PCD envolve a adaptação, a qualificação e/ou a criação/transformação de recursos e práticas institucionais e pedagógicas, essa inclusão também envolve a adaptação, qualificação e/ou criação/transformação das formas de participar na vida universitária, tal como fazer as atividades e/ou produzir o desempenho ocupacional necessário à graduação e pós-graduação.

Em outras palavras, além das especificidades pedagógicas, a inclusão de PCD envolve a avaliação e o atendimento das necessidades e demandas ocupacionais; o que fundamenta a terapia ocupacional na Área de Educação, sobretudo no AEE. Nesse contexto, o presente trabalho apresenta uma estratégia de avaliação do desempenho ocupacional – a Medida de Desempenho Ocupacional e Participação Escolar (MDOP), versão para o ensino superior; estratégia que foi desenvolvida no trabalho com AEE do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel).

METODOLOGIA

O presente estudo é baseado nos pressupostos da pesquisa exploratória que, segundo Cervo, Bervian e Silva (2007), serve à sinalização e delimitação das situações e/ou fenômenos que ainda são pouco explorados no campo das pesquisas. Ou seja, a pesquisa exploratória lida com objetos de estudo que ainda precisam ser visibilizados e/ou elaborados de uma forma inicial; situação que, aparentemente, se dá com o desempenho ocupacional na Área de Educação.

Nessa hipótese, apesar do desempenho ocupacional ser inerente à vida escolar, ele parece ser um tema emergente ou pouco explorado, sobretudo na atuação da terapia ocupacional na Área de Educação, considerando o predomínio dos modelos clínicos e/ou reabilitadores na produção de conhecimentos e ações terapêuticas ocupacionais; uma configuração que se afasta das necessidades atuais da educação especial que, segundo Lazzarin e Hermes (2017), ainda hoje lida com os efeitos limitadores da clínica na escolarização de PCD.

Por fim, o presente estudo foi realizado com a análise descritiva e interpretativa do referido instrumento de avaliação (a MDOP), evidenciando o raciocínio de avaliação do desempenho ocupacional no AEE em uma universidade pública.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A MDOP é baseada na Medida Canadense de Desempenho Ocupacional (COPM - sigla em inglês): um instrumento padronizado de avaliação, centrado na pessoa atendida e que mede a sua percepção sobre o próprio desempenho ocupacional, tal como lembra Law et al. (2009). Assim, os métodos de aplicação (entrevista) e pontuação da COPM permitem verificar o desempenho ocupacional antes, durante e depois das intervenções, revelando as modificações alcançadas.

A COPM é um instrumento abrangente e pode ser usado em diferentes contextos de ocupação. Contudo, ele não oferece um suporte específico na avaliação do desempenho ocupacional na Área de Educação, sobretudo quando nós consideramos as especificidades do ensino no Brasil. Assim, usar a COPM em escolas e universidades envolve que as pessoas avaliadas (estudantes) e profissionais (terapeutas ocupacionais) compreendam, previamente, o repertório ocupacional relacionado ao contexto da instituição de ensino (usar a COPM demanda que estudantes e profissionais dominem as especificidades desse contexto e as apliquem na administração do instrumento de avaliação).

Por sua vez, a MDOP considera as especificidades do desempenho ocupacional na vida universitária, sendo flexível ao contexto ocupacional dos diferentes cursos de graduação, considerando a organização comum das universidades públicas do Brasil. Assim, a MDOP promove uma avaliação orientada às especificidades do desempenho ocupacional no contexto da vida universitária, produzindo informações específicas na compreensão e solução dos problemas (atuais e previstos) no desempenho ocupacional de estudantes.

A MDOP é dividida em 03 partes:

Quadro 1: Informações Gerais

- Descreve os componentes de desempenho e/ou características motoras, sensoriais, cognitivas e/ou comportamentais de estudantes em avaliação.

Fonte: elaborado pelo autor.

Quadro 2: Desempenho Ocupacional na Vida Acadêmica.

- Identifica e descreve condições materiais, ergonômicas e/ou arquitetônicas nas atividades básicas e instrumentais de vida diária na universidade: ● Uso de banheiro e alimentação; ● Mobilidade funcional interna (transferências e movimentação em unidades, prédios e salas); ● Mobilidade funcional externa (trajeto de casa à universidade, deslocamento entre prédios, viagens de campo, uso dos meios de transporte); ● Uso da arquitetura e do mobiliário em salas de aula, bibliotecas, laboratórios e espaços de socialização/descanso; ● Uso da arquitetura e do mobiliário nos serviços de atendimento institucional, como secretarias e afins; ● Uso de componentes motores e cognitivos, materiais e equipamentos nas atividades específicas de leitura e escrita.

Fonte: elaborado pelo autor.

Quadro 3: Participação na Vida Acadêmica.

- Identifica e descreve as formas de fazer/desempenhar atividades da vida acadêmica: ● Comunicação (verbal e não verbal); ● Uso de equipamentos de tecnologia comum (computador, celular, multimídia, etc.); ● Uso de tecnologia assistiva ou adaptações específicas; ● Participação em aulas teóricas; ● Participação em aulas práticas; ● Produção extra aula (pesquisa bibliográfica, pesquisa de campo, planejamento de apresentações acadêmicas, etc.); ● Participação em projetos de ensino, pesquisa e extensão (cursos extracurriculares, de línguas, capacitações, etc.); ● Participação em eventos acadêmicos (encontros, congressos, palestras, etc.); ● Participação em espaços virtuais (sistemas tipo Moodle, consulta de acervos online, plataformas administrativas digitais, etc.); ● Participação em estágio curricular.

Fonte: elaborado pelo autor.

Assim, o uso da MDOP tem 02 objetivos principais: a) planejar o acompanhamento terapêutico ocupacional individualizado, como no caso de estudantes que precisam desenvolver habilidades motoras específicas e/ou usar adaptações no manuseio de equipamentos de um laboratório ou similar; e b) mapear as necessidades ocupacionais específicas, incluindo o uso de tecnologia assistiva e/ou equipamentos especializados e a orientação de docentes e técnicas(os) na acessibilidade/inclusão em atividades pedagógicas.

CONCLUSÃO

A MDOP pode auxiliar na avaliação de condições e necessidades do desempenho ocupacional de estudantes nas universidades, contribuindo com as práticas de terapia ocupacional na Área de Educação. É um instrumento fundamentado na análise da atividade, no desempenho ocupacional e na participação, privilegiando os processos educativos em detrimento da clínica e da reabilitação, dada a emergência da terapia ocupacional na Área de Educação.

Por fim, seria oportuno que a MDOP fosse testada e validada como instrumento padronizado de avaliação, levando em conta as especificidades da terapia ocupacional na Educação, bem como a adequação crítica-decolonial na implementação de um meio de avaliação baseado num instrumento canadesnse e que, portanto, pode não corresponder à produção epistêmica da Área de Educação na América Latina, sobretudo no Brasil.

REFERÊNCIAS

AOTA. **Estrutura da prática da terapia ocupacional: domínio e processo – 2ª educação**. Tradução: CARLETO, D. G. S. *et al*. Rev. Triângulo, Uberaba, v. 3, n. 2, p. 57-147, Dez. 2010.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; SILVA, R. **Metodologia Científica**. 6 ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007. 176 p.

LAW, M. et al. **Medida Canadense do Desempenho Ocupacional**. 1 ed. Belo Horizonte: UFMG, 2009, 63 p.

LUNARDI-LAZZARIN, M. L. L.; HERMES, S. T. Educação especial como campo de saber e poder nas políticas de inclusão escolar. **Contrapontos**, Itajaí, v. 17, n. 2, p. 290-311, Jun. 2017.

CAPACITAÇÃO EM LIBRAS PARA SERVIDORES DA UFPEL

Juliane Alves Ribeiro de Moura[37]
Thaís Philipsen Grützmann[38]

Palavras-chave: Comunicação; Libras; Surdos; Ouvintes.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi desenvolvida no intuito de investigar as percepções dos servidores técnico-administrativos e professores da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), que participaram do curso de Língua Brasileira de Sinais (Libras) realizado durante o ano de 2023. A iniciativa de promover cursos de língua de sinais na UFPel teve início no ano de 2009, a partir de um projeto selecionado pela Secretaria de Recursos Humanos do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. A necessidade de realização das ações está relacionada ao ingresso de pessoas surdas nas Instituições de Ensino Superior nos últimos anos, resultante dos avanços relativos à acessibilidade e inclusão. Esses avanços são decorrentes de políticas públicas implementadas a partir do Decreto 5.626 (Brasil, 2005), que trata do reconhecimento da Libras como forma de comunicação dos surdos, e do direito de acessibilidade em processos seletivos, consoante a Lei nº 10.436 (Brasil, 2002). Entretanto, apesar das políticas inclusivas, ainda se percebe a barreira da comunicação evidenciada pelas dificuldades e desafios da diferenciação linguística em um ambiente predominantemente ouvinte.

Esta pesquisa aborda a temática das políticas públicas e inclusão dos surdos, baseada em estudos de Pereira *et al*. (2011), Magalhães, Neves e Soares (2022) e Sassaki (2009). A partir disso, foram apresentadas e discutidas questões relativas ao aprendizado da Libras e possibilidades de superação das barreiras comunicacionais dentro do ambiente acadêmico.

Este estudo tem como objetivo apresentar a percepção dos participantes do curso de capacitação em Libras oferecido para os servidores da UFPel. O curso aconteceu em 2023 e participaram dessa pesquisa 10 sujeitos. Os resultados deste estudo apontam para a importância da participação dos servidores como sujeitos fundamentais na construção de um ambiente acadêmico mais inclusivo.

METODOLOGIA

Esta pesquisa trata-se de um estudo de caso, de abordagem qualitativa com o propósito de investigar as percepções do contato com a Libras, e seus impactos nos diversos ambientes da instituição.

No Decreto nº 5.626, em relação ao caput do art. 26, o §1º assim menciona: “Para garantir a difusão da Libras, as instituições de que trata o caput deverão dispor de, no mínimo,

[37] Universidade Federal de Pelotas – ju.ufpel@hotmail.com
[38] Universidade Federal de Pelotas – thaisclmd2@gmail.com

cinco por cento de servidores, funcionários ou empregados com capacitação básica em Libras" (Brasil, 2005).

Nesse sentido, no intuito de avançar em relação às políticas inclusivas promovidas na instituição, foi realizado o Curso Libras para Servidores, presencialmente, no período de agosto a dezembro de 2023. Este tinha como objetivo desenvolver a comunicação de servidores da instituição com pessoas surdas por meio da Libras. Nesse sentido, a respeito da abordagem comunicativa Gesser (2010) menciona a vinculação da aprendizagem da língua a situações da vida real, imprescindíveis no desenvolvimento das competências linguísticas.

Nos encontros foram desenvolvidas competências referentes à soletração manual, apresentações pessoais, conversação básica no contexto de trabalho, uso de classificadores, desenvolvimento de tipologias textuais e de gêneros discursivos. A cada encontro eram apresentados conteúdos relativos ao aprendizado da Libras e dinâmicas de atividades práticas de conversação. De acordo com o ministrante, o curso iniciou com 37 participantes, sendo estes 16 professores e 21 técnicos-administrativos.

Destes, 15 concluíram, os quais foram contatados através de e-mail e convidados a participar da pesquisa respondendo um questionário do Google Forms, contendo perguntas relativas ao exercício laboral e a respeito do conhecimento, experiências e expectativas vinculadas à questão do aprendizado da Libras. Importa mencionar que os servidores forneceram consentimento de participação, e foram adotadas medidas para garantir seu anonimato. Constituem o público alvo deste estudo 10 indivíduos, sendo quatro professores e seis técnicos-administrativos. Destes, apenas um servidor possui graduação e os demais possuem pós-graduação. Os professores participantes deste estudo estão vinculados às seguintes unidades acadêmicas: Centro de Ciências Socio-Organizacionais (2), Faculdade de Educação (1) e Instituto de Biologia (1). Já os técnicos-administrativos atuam na/no: Coordenação de Bibliotecas (2), Núcleo de Editora e Livraria (1), Instituto de Ciências Humanas (1), Instituto de Filosofia, Sociologia e Política (1) e Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (1). O tempo de atuação dos participantes na instituição varia entre quatro meses e 25 anos. Em relação ao conhecimento da Libras, 50% dos participantes relataram já ter participado de alguma capacitação.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir das respostas, apresentamos algumas análises das informações a respeito dos participantes e em relação às suas percepções e experiências. Considera-se o estudo satisfatório uma vez atingida a taxa de 66,6% de respondentes, entre aqueles que concluíram o curso.

Conforme a pesquisa, os servidores atuam em diferentes ambientes acadêmicos e administrativos, demonstrando a representatividade desses grupos na amostra. Constatou-se que mais da metade dos participantes da pesquisa, ingressou há menos de 10 anos na instituição, evidenciando uma visão mais inclusiva dos novos servidores.

Analisando a pergunta sobre a motivação em realizar um curso de Libras, percebe-se um interesse efetivo em adquirir um conhecimento da Libras, com o objetivo de superar as barreiras da comunicação com o sujeito surdo. De acordo com o projeto do curso foram planejadas estratégias pedagógicas sobre o ensino do vocabulário, apresentações pessoais e simulação de atendimento às pessoas surdas. Nesse sentido, a respeito do ensino da língua de sinais Pereira *et al*. (2011) ressaltam que propostas de ensino da Libras com o uso de diálogos, impulsionam o aprendizado de habilidades comunicacionais.

A respeito das expectativas relativas ao curso, há um interesse geral na aquisição de um conhecimento básico da Libras. Nota-se que alguns já possuíam algum conhecimento da língua e para outros foi o primeiro contato.

Em relação a pergunta *"Qual a importância de fazer o curso?"* percebeu-se o interesse dos participantes em aprender a língua de sinais, na busca da melhoria nas interações com pessoas surdas, contribuindo desta forma para a acessibilidade e inclusão em diversos ambientes da instituição. Nesse sentido, Sassaki (2009) aborda algumas dimensões da acessibilidade, entre as quais podemos citar a atitudinal, que se refere às ações individuais livre de preconceitos primando pelo respeito às diferenças individuais.

A respeito da experiência em sala de aula, duas professoras relataram ter ministrado aulas para alunos surdos. As experiências dos técnicos-administrativos foram mais frequentes, pois cinco entrevistados já atenderam pessoas surdas. Conforme relato dos servidores, nas situações de contato houve comunicação através da Libras ou do uso de outros recursos de comunicação, escrita em papel ou uso do celular, por exemplo.

Verificando as respostas da pergunta *"O que você acha fundamental para poder se comunicar com o sujeito surdo?"*, as considerações que sintetizam bem a relação entre surdos e ouvintes são as seguintes: não ter medo, Libras é intuitiva, respeito, empatia, disposição, dedicação, esforço, calma, atenção, vontade, usar classificadores. Magalhães, Neves e Soares (2022) afirmam que a percepção das diferenças linguísticas e culturais é crucial no processo de inclusão das pessoas surdas nos ambientes escolares.

Além disso, sobre a pergunta *"Qual aspecto mais desafiador do curso?"*, evidenciam-se algumas dificuldades no aprendizado da Libras, considerando as características da estrutura da língua e suas configurações que envolvem processos de memorização dos sinais e a questão do diferencial da escrita da língua de sinais.

CONCLUSÃO

A inclusão é fundamental no contexto acadêmico, assim a partir desta pesquisa percebe-se a importância do aprendizado da Libras na promoção de atitudes de acolhimento das diferenças e a superação das barreiras da comunicação com o sujeito surdo.

Cabe destacar a participação de professores e técnicos-administrativos de diferentes unidades acadêmicas e administrativas, ressaltando o compromisso coletivo na promoção da inclusão no ambiente de trabalho. Assim, para o avanço da inclusão entendemos que é fundamental a execução de políticas públicas através de ações que promovam o contato com a língua de sinais, proporcionando a comunicação com pessoas surdas e o fortalecimento nas relações interpessoais entre surdos e ouvintes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 10.436,** de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.

BRASIL. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

GESSER, Audrei. **Metodologia de Ensino em LIBRAS como L2**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.

MAGALHÃES, Claudia do Socorro Azevedo; NEVES, Miranilde Oliveira; SOARES, Monica Coeli. Construção colaborativa na formação de docentes e técnicos do IFPA para a inclusão de estudantes surdos. In: ALMEIDA, Tunai Rehm Costa de; SUZUKI, Júlio César (Orgs.). **Inclusão Política e Identidades**. São Paulo, SP: FFLCH/USP, 2022.

PEREIRA, Maria Cristina Cunha *et al*. **LIBRAS**: conhecimento além dos sinais. São Paulo, SP: Pearson Prentice Hall, 2011.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16.

CIDADANIA E INCLUSÃO NA EJA: CONSTRUINDO UMA PESQUISA-AÇÃO PARA CONSCIENTIZAR

Liliane Martins Costa[39]
Francéli Brizolla[40]

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Educação Inclusiva; Cidadania.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresenta-se como segunda oportunidade para quem, por diversas razões, não concluiu a formação básica na idade esperada. Para além de conhecimentos formais, a EJA atua como catalisador para reintegração social e desenvolvimento pessoal dos estudantes (DI PIERRO, 2010).

Nesse contexto, a inclusão precisa ser encarada como a criação de ambientes que promovam a igualdade de oportunidades, independentemente das condições físicas, sociais ou psicológicas dos sujeitos (BRIZOLLA, 2002). Porém, as vivências docentes das autoras expõem o fato de que adaptações didático-pedagógicas não são suficientes para garantir inclusão. As barreiras atitudinais (SANTOS *et al*., 2023), como falta de empatia e de compreensão dos colegas e até mesmo de educadores, precisam ser abordadas com a mesma seriedade das adaptações estruturais e pedagógicas.

Frente a isso, decidiu-se conduzir uma revisão sistemática de literatura que permita compreender os entrelaçamentos entre a EJA, a cidadania e a inclusão, de modo que os achados contribuam para a construção metodológica de uma pesquisa de mestrado.

METODOLOGIA

Esta revisão sistemática de literatura foi conduzida seguindo o protocolo PRISMA-P (SHAMSEER *et al*., 2015) e utilizou-se a BDTD e o Periódicos CAPES como bases de busca. Como descritores, escolheu-se ‘EJA’ e ‘Cidadania’ e ‘AND’ como operador booleano. A estratégia de busca foi complementada por três filtros primários: os trabalhos deveriam ser de acesso aberto, de fonte primária e publicados entre 2014 e 2023.

Para a seleção, utilizaram-se três critérios de inclusão/exclusão: os descritores de busca deveriam estar presentes no título ou resumo dos trabalhos; deveriam ser trabalhos com algum tipo de aplicação prática; e deveriam tratar de alguma forma conceituações associadas à educação inclusiva.

A extração de dados das bases foi realizada no dia 31 de maio de 2024 e obteve-se 265 trabalhos, entre dissertações, teses e artigos. Na primeira e segunda triagem, foram excluídos 81 e 113 registros respectivamente. Depois dos critérios de inclusão/exclusão, 64 trabalhos foram descartados, restando sete, quatro dissertações e três artigos, para compor esta revisão sistemática.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

[39] Universidade Federal do Pampa, lilimartinscosta.123@gmail.com.
[40] Universidade Federal do Pampa, francelibrizolla@unipampa.edu.br.

Aqui apresentam-se resultados parciais, com foco na descrição dos trabalhos encontrados e na discussão sobre aspectos metodológicos.

A primeira dissertação (SOUZA, 2023) apresenta uma proposta pedagógica inovadora para o ensino de Educação Física na EJA, a partir da abordagem de temáticas conectadas à realidade dos alunos. A metodologia utilizada no trabalho foi a pesquisa-ensino, com intervenções práticas realizadas no contexto escolar.

Na segunda (AMPARO, 2015), analisou-se as contribuições de uma intervenção sobre informática na EJA para inclusão social e digital dos estudantes. Metodologicamente, esse trabalho utilizou-se de entrevistas, formulários e observações para coleta de dados e análise de conteúdo.

Quanto à terceira dissertação (BRASIL, 2023), examinou a influência das práticas corporais no sentimento de pertencimento e valorização dos estudantes da EJA, promovendo reflexões sobre inclusão social e cidadania. Caracterizou-se como uma pesquisa-ação e incluiu diários de campo e gravações para coleta de dados.

A quarta (ENVIY, 2019) buscou refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem e suas implicações na formação docentes, especialmente em contextos inclusivos na EJA. Em sua metodologia, utilizou grupos focais e análise de relatos de experiências práticas na formação inicial.

O quinto trabalho (BAPTISTA, 2022), caracterizado como artigo, buscou explorar a abordagem de Ciência, Tecnologia e Sociedade como estratégia de ensino na EJA. Este trabalho priorizou abordagens que favoreceram a alfabetização científica e cidadã dos estudantes.

O penúltimo artigo (PAIVA, 2019) explora como a EJA pode melhor atender às demandas de cidadania, equidade, inclusão e diversidade, considerando o contexto das políticas educacionais brasileiras. O trabalho é teórico e documental, mas traz dados empíricos coletados anteriormente no campo da EJA.

Por fim, o último artigo (ARAÚJO, 2021) buscou identificar e descrever estratégias e metodologias de ensino que possibilitem a promoção da autonomia, cidadania e independência social de estudantes com deficiência na EJA, dando foco à aprendizagem significativa.

De modo geral, os aspectos metodológicos dos trabalhos analisados nos revelam alguns caminhos possíveis para condução de uma investigação voltada para a articulação da EJA, da cidadania e da inclusão e que ao mesmo tempo oportunize transformações no objeto e/ou no seu contexto. Ressaltamos aqui a pesquisa-ação em Brasil (2023), a pesquisa-ensino em Souza (2023) e a intervenção pedagógica em Amparo (2015) como as abordagens mais interessantes para pesquisas que possuem a intenção de ser socialmente referenciadas (AUGUSTI; DALCIN, 2016).

Entretanto, a pesquisa-ação (THIOLLENT, 1986; TRIPP, 2005) é a perspectiva metodológica que sobressai, já que ela se distingue por sua estreita vinculação à resolução de problemas concretos em contextos sociais específicos. Além disso, caracteriza-se pela colaboração entre pesquisadores e participantes que são diretamente afetados pelo problema em questão, o que promove ainda a cooperação no processo investigativo.

CONCLUSÃO

Considera-se que este trabalho permitiu a compreensão de aspectos e caminhos metodológicos para a condução de uma pesquisa de mestrado voltada aos entrelaçamentos entre EJA, cidadania e inclusão, com destaque para abordagens que oportunizem promover

mudanças nos contextos educacionais e nos sujeitos envolvidos na pesquisa. Sendo assim, considera-se que o objetivo proposto neste trabalho foi atingido.

A análise dos trabalhos nesta revisão sistemática de literatura possibilitou uma base sólida para adotar a pesquisa-ação como direcionamento a ser seguido. Nesse sentido, o primeiro encaminhamento futuro envolve o aprofundamento teórico para o delineamento dos procedimentos metodológicos que irão compor todas as etapas da pesquisa-ação, principalmente a primeira delas, a identificação.

Para tal, será desenvolvido um instrumento diagnóstico a ser aplicado a todas e todos os alunos da EJA de uma escola municipal de Bagé, no Rio Grande do Sul. Acredita-se que a condução de uma pesquisa-ação nesse contexto poderá trazer muitos benefícios à comunidade escolar, melhorando as práticas pedagógicas e gerando novas oportunidades para quem busca uma reinserção na sociedade.

REFERÊNCIAS

AMPARO, Matheus Augusto Mendes. **Informática na Educação de Jovens e Adultos: Análise de um Programa de Intervenção a favor da inclusão social e digital**. 2015. 170 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, São Paulo, 2015.

ARAÚJO, Charlton Wilton Vasconcelos de. Educação de Jovens e Adultos na perspectiva da Educação Inclusiva/Especial: o que ensinar e para quê ensinar?. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 7, n. 5, p. 136-155, 2021.

AUGUSTI, Rudinei Barichello; DALCIN, Larissa. O princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como paradigma de uma universidade socialmente referenciada. **Revista ELO – Diálogos em Extensão**, v. 5, n. 3, 2016.

BAPTISTA, Flávio Henrique. Abordagem Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) na Educação de Jovens e Adultos: para promoção de um ensino de ciências com significado. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 8, n. 6, p. 1617-1635, 2022.

BRASIL, Samara Oliveira. **Memória e ressignificação do corpo na Educação de Jovens e Adultos: jogos, danças e brincadeiras**. 2023. 181 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, 2023.

BRIZOLLA, Francéli. Políticas públicas de/para educação especial. *In*: BAPTISTA, Cláudio Roberto; BOSA, Cleonice. (Orgs.). **Autismo e Educação**: Reflexões e Propostas de Intervenção. Porto Alegre: ARTMED, 2002. p. 163-179.

DI PIERRO, Maria Clara. A educação de jovens e adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 112, p. 939-959, 2010.

ENVIY, Perla Cristiane. **Reflexões no processo ensino/aprendizagem e suas implicações na formação inicial docente: contextos inclusivos na Educação de Jovens e Adultos**. 2019. 130 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati, Paraná, 2019.

PAIVA, Jane. Imaginando uma EJA que atenda a demandas de cidadania, equidade, inclusão e diversidade. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 3, p. 1142-1158, set./dez. 2019.

SANTOS, Giselle Cristina Menezes dos; *et al*. Barreiras atitudinais: discutindo inclusão no cotidiano escolar através do combate ao capacitismo. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 36, n. 1, e46/1-28, 2023.

SHAMSEER, Larissa; *et al*. Preferred reporting items for systematic review and meta-analysis protocols (PRISMA-P) 2015: elaboration and explanation. **BMJ**, v. 349, g7647, 2015. Disponível em: https://www.bmj.com/content/349/bmj.g7647. Acesso em: 10 jul. 2024.

SOUZA, Marcelo Luiz de. **Ressignificação de temas geradores na educação física da EJA: das situações limite aos inéditos viáveis**. 2023. 167 f. Dissertação (Mestrado) - Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2023.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

CONCEITO DE DEFICIÊNCIA: PERCEPÇÕES DE MOVIMENTOS SOCIAIS, EDUCADORES E FAMÍLIAS NO CONTEXTO BRASILEIRO

Francisco Alexandre Dourado Mapurunga[41]
Francisca Sueli Farias Nunes[42]
Francisca Geny Lustosa[43]

Palavras-chave: Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência; Deficiência. Inclusão Escolar.

INTRODUÇÃO

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) assimilou os avanços conceituais emanados pelos movimentos sociais e acadêmicos de deficiência, trazendo em seu preâmbulo a deficiência como resultado da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras resultantes de atitudes e do ambiente que dificultam sua participação plena e efetiva participação na sociedade, em condições de igualdade de oportunidades com outras pessoas. (BRASIL, 2009).

No Brasil, a discussão sobre o conceito de deficiência carrega uma série de problemas linguísticos, dada a tradução do modelo social inglês. Por exemplo, não há referentes distintos para *impairments* (a lesão corporal) e *disability* (barreiras sociais), ambas as categorias são traduzidas como deficiência, em português, o que afeta a real compreensão da mudança de paradigma trazida pelo modelo social.

Nesse contexto, cumpre investigar: Quais as percepções de pessoas dos movimentos sociais, professores, gestores escolares, familiares de pessoas com deficiência e representantes de instituições especializadas exclusivas sobre o conceito de deficiência? Assim, este artigo objetiva analisar o conceito de deficiência a partir da percepção de pessoas com deficiências ligadas aos movimentos sociais, professores e gestores escolares, familiares de pessoas com deficiência e instituições exclusivas.

METODOLOGIA

Este estudo é parte integrante de pesquisa de mestrado desenvolvida na Universidade Federal do Ceará (UFC) que utilizou, dentre outras técnicas a realização de quatro oficinas temáticas, tendo como público pessoas dos movimentos sociais, professores, gestores escolares, familiares de pessoas com deficiência e representantes de instituições especializadas exclusivas. A análise dos dados foi desenvolvida a partir da Análise de Conteúdo (AC), descrita por Bardin (1977). A utilização da AC permitiu a sistematização e a objetividade na descrição do conteúdo e possibilitou refletir sobre atitudes, interesses e discursos dos sujeitos em relação ao conceito de deficiência.

[41]Universidade Federal do Ceará (UFC), mapurunga@gmail.com.
[42]Universidade Federal do Ceará (UFC), franciscasfn@gmail.com.
[43]Universidade Federal do Ceará (UFC), genylustosa@gmail.com.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Este estudo analisou o conceito de deficiência na percepção de atores dos movimentos sociais, professores, gestores escolares, familiares de pessoas com deficiência e instituições exclusivas. É importante ressaltar que não se trata de uma análise moral sobre qual enquadramento conceitual está mais certo ou errado sobre o tema. Embora seja importante o emprego de uma linguagem que promova respeito e seja acurada, a simples redução do debate sobre a questão de como expressar-se poderá rebaixar a complexidade que envolve a temática, localizando o problema na mudança das expressões usadas antes das transformações reais das estruturas que geram a desigualdade.

Os participantes da pesquisa não eram neófitos na temática da deficiência e da inclusão escolar, estes já tinham contato, a partir de seus movimentos, escolas, famílias e instituições com essa temática, ou seja, já estavam munidos de reflexões uma vez que, na sua atuação cotidiana, lidam com uma concepção de deficiência atravessada socialmente.

A questão “O que é deficiência para você?” foi proposta ao grupo para adesão voluntária dos participantes. O primeiro a responder foi o professor de escola exclusiva (1), que atua com orientação e mobilidade para pessoas cegas:

> [...] a deficiência é uma limitação permanente no qual a pessoa, dentro das suas faculdades, físicas, cognitivas, pode sentir que tem alguma limitação diante de sua natureza, sua vivência, dentro da sociedade. Existe essas limitações não impedindo, lógico, de que ela possa realizar, dentro das suas condições, as necessidades de realizar suas atividades durante o dia, durante as suas [...]. Isso no caso a deficiência ela, ela é isso, né..., mas não limitando ao ponto de ser agregado (SIC).

Nessa primeira intervenção, a deficiência é enquadrada como um problema individual que limita a participação na sociedade. As limitações são de diversas naturezas, permanentes e afetam a percepção da pessoa com deficiência, mas não a ponto de impedir que realize atividades como trabalhar ou estudar. É interessante que o professor indica que a limitação da pessoa com deficiência não justifica a segregação, no entanto, ele usou a palavra “agregado”, o que muda completamente o significado da frase, se a análise estivesse deslocada do contexto.

Na sequência, o professor da escola pública (1) aponta: “Eu entendo deficiência como uma condição, seja biológica ou seja adquirida ao longo da vida, em que ao sujeito apresenta certas limitações, para utilizar a mesma palavra mencionada, em que é necessário apresentar.”

No que se refere ao entendimento do que é deficiência, a fala do professor é muito similar ao da escola exclusiva: uma condição no corpo da pessoa pela qual precisa de apoios para desenvolver autonomia. No caso anterior, ficou mais explícito que é a condição no corpo que limita a participação, aqui, apesar de isso não ser verbalizado, há uma sinalização de concordância com o que foi falado anteriormente. A ausência de referências às barreiras ou questões que desloquem o problema da deficiência para além do corpo com impedimento permite inferir que ambos entendem a deficiência como uma limitação biológica (Mapurunga, 2022).

A terceira intervenção foi de uma pessoa com deficiência (1) ligada aos movimentos de defesa da inclusão escolar e mãe de um garoto diagnosticado com TDAH que estuda na escola pública. No seu relato, destacou as barreiras à educação de seu filho, tanto pelo descrédito que sofre enquanto mulher com deficiência, como pela falta de apoio na escola. Sobre o que é deficiência, destaca: “[...] é uma limitação diferenciada porque todo mundo tem

limitações, a nossa, porém é diferenciada. Mas para resumir a deficiência: a minha deficiência eu costumo dizer que é uma característica minha"

Aqui o discurso difere do primeiro e do segundo porque, apesar da palavra limitação ser expressa como sinônimo de deficiência, ela não é colocada como algo que impede ou limita a participação social, mas como uma característica, uma diferença. Em outras palavras, é possível perceber uma deliberada tentativa de distinguir esse enunciado dos anteriores ao apontar que, para além de uma limitação, deficiência é um marcador de identidade.

Na sequência, uma outra mulher com deficiência (2) pediu a palavra para dizer o que "A deficiência é um conceito, uma construção, uma coisa criada a partir da sociedade e daquilo que ela (a sociedade) considera como limitação, como problema e como aquilo que ela, de alguma forma, não consegue lidar dentro desse padrão normalidade estabelecido."

Essa fala transparece o contato com o modelo social, no qual a deficiência é retratada como processo de exclusão dos que não são considerados normais. Há também uma clara contraposição à postulação da deficiência como uma mera limitação corporal.

Por fim, a professora aposentada, mãe de pessoa com deficiência disse: "O conceito de deficiência é um conceito realmente social criado porque, na real, a deficiência é uma característica daquela pessoa, é uma dificuldade que ela tem a mais de realizar algumas ações, algumas coisas, mas é uma característica inerente àquela pessoa."

A fala dessa participante reforça que deficiência é uma construção social, deveria ser encarada como uma diferença, mas é vista majoritariamente como limitação pela sociedade. No entanto, há um componente de ambiguidade na fala quando se aponta que deficiência "é uma dificuldade que ela tem a mais de realizar algumas ações, algumas coisas". Em outras palavras, há uma aderência ao discurso da diferença e do modelo social ao mesmo tempo em que descreve a deficiência como uma dificuldade individual.

Oliver (1997), assevera que a concepção de deficiência afeta diretamente as respostas que serão dadas para as situações experienciadas pelas pessoas com deficiência. Assim, quando professores e atores da comunidade escolar apontam para deficiência como uma limitação no corpo, as respostas tendem a seguir o modelo da integração, no qual o estudante precisa ser considerado apto, tanto física quanto mentalmente, para participar de forma plena. Por sua vez, quando a deficiência é entendida em sua complexidade relacional, abre-se o caminho para inclusão, por meio da remoção de barreiras educativas.

CONCLUSÃO

O objetivo deste estudo foi analisar o conceito de deficiência a partir das percepções de diversos atores, incluindo movimentos sociais, professores, gestores escolares, familiares de pessoas com deficiência. A pesquisa revelou que as concepções sobre deficiência variam entre os participantes, abrangendo três principais perspectivas: deficiência como uma limitação corporal, deficiência como uma construção social e deficiência como uma característica ou diferença que deve ser respeitada. As respostas dos participantes destacaram a complexidade e a diversidade de entendimentos sobre o tema, evidenciando que a concepção de deficiência afeta diretamente as abordagens e respostas aos desafios enfrentados pelas pessoas com deficiência.

Por fim, conclui-se que o paradigma social da deficiência ainda necessita ser mais bem assimilado no contexto escolar para assegurar que as respostas aos desafios educacionais sejam, de fato, inclusivas.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Direitos Humanos: documentos internacionais. Brasília: SEDH, 2006.

BRASIL. Presidência da República. Decreto N° 6.949, de 25 de agosto de 2009.

MAPURUNGA, A.; LUSTOSA, F. G. Referenciais teórico-políticos para implementação de uma escola inclusiva anticapacitista. Em: **Livro de Atas do Congresso Luso Brasileiro de Educação Inclusiva - Textos Completos**. 1. ed. Braga: Universidade do Minho.

OLIVER, M. Emancipatory Research: Realistic goal or impossible dream? Em: **Doing Disability Research**. Leeds: The Disability Press, 1997. p. 15–31.

DIFICULDADES DAS EQUIPES ESCOLARES: UM OLHAR PARA A INCLUSÃO ESCOLAR

Giovana Krause da Silva[44]
Bianca Nunes Pimentel[45]
Kevin Comin Prestes[46]
Micheli Nilva Bamberg Rohr[47]

Palavras-chave: Educação e inclusão. Matriciamento; Transtorno do Espectro do Autismo; Formação de professores e funcionários.

INTRODUÇÃO

Atualmente, é reconhecido que há um aumento do público de pessoas com transtorno do espectro do autismo (TEA) em todo o território brasileiro e percebendo a necessidade em promover um atendimento qualificado às necessidades específicas desse público, o Estado do Rio Grande do Sul implementou a lei nº 15.322 de 25 de setembro de 2019, a qual "instituiu a Política de Atendimento Integrado à Pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo no âmbito do Rio Grande do Sul destinada a garantir e a promover o atendimento às necessidades específicas das pessoas com autismo, visando ao desenvolvimento pessoal, à inclusão social, à cidadania e ao apoio às suas famílias" (RIO GRANDE DO SUL, 2019). Para garantir que essas demandas sejam atendidas, foi implementado o Decreto Estadual nº 56.505, de 19 de maio de 2022, "que regulamenta as diretrizes do denominado Programa TEAcolhe, que são a qualificação técnica dos profissionais, a horizontalização do atendimento multiprofissional integrado, além da sensibilização da sociedade quanto à inclusão da pessoa com autismo e sua família, a partir do trabalho em rede, tanto intra quanto intersetorial das áreas prioritárias de assistência social, educação e saúde" (RIO GRANDE DO SUL, 2022). A partir dele, obteve-se a criação de Centros Macrorregionais de Referência e Centros Regionais de Referências. O trabalho consiste em articular as três redes, por meio de matriciamentos, além de realizar o mapeamento do público TEA no estado.

Considerando isso, a equipe do Centro Macrorregional de Referência da região centro-oeste do estado, sediada na cidade de Santa Maria/RS, realizou o levantamento desses dados e aqui vamos fazer um recorte e analisar as dificuldades encontradas na formação de professores e funcionários das equipes da educação, para atuar com público TEA no âmbito escolar.

[44]Centro Macrorregional de Referência em Transtorno do Espectro do Autismo Centro-Oeste, giihkrause@gmail.com.
[45] Centro Macrorregional de Referência em Transtorno do Espectro do Autismo Centro-Oeste, pimentelbnc@gmail.com.
[46] Centro Macrorregional de Referência em Transtorno do Espectro do Autismo Centro-Oeste, kevinprestespsi@gmail.com.
[47] Centro Macrorregional de Referência em Transtorno do Espectro do Autismo Centro-Oeste, michelibamberg@gmail.com.

METODOLOGIA

Este trabalho trata-se de uma pesquisa observacional descritiva, de abordagem quantitativa por meio da metodologia de Survey. Os dados foram coletados via e-mail, sendo o formulário foi encaminhado às secretarias municipais de educação de cada cidade, nos anos de 2022 e 2023, ficando uma pessoa responsável por preenchê-la de acordo com sua realidade local. Cabe destacar que, esse responsável, não necessariamente seja o próprio secretário de educação, mas sim, um profissional que tenha conhecimento a respeito das demandas apresentadas no que tange a inclusão escolar.

A fim de conhecer a realidade atual da educação inclusiva de 44 municípios da região centro-oeste do estado do Rio Grande do Sul, foi elaborado um questionário do google, contendo sete perguntas, onde deveria ser atribuído um escore de 1 a 5 a cada uma, desse modo o 1 indica nenhuma ou pouca dificuldade e 5 apresenta muita dificuldade no ponto questionado. As perguntas têm por objetivo pontuar as maiores dificuldades encontradas no processo de inclusão de pessoas com TEA nas escolas, sendo analisado aqui, uma das perguntas que diz respeito à formação de professores e funcionários.

Vale ressaltar que 3, desses 44 municípios, não preencheram o formulário da educação até a produção deste trabalho, sendo então, avaliado os resultados obtidos de 41 municípios.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Gráfico 1: Formação de professores e funcionários.

Fonte: Elaborado pelo Autor.

Os dados demonstram em um nível de escore, o número de secretarias de educação que marcaram as opções de acordo com sua realidade local. As respostas obtidas dos 41 municípios a respeito das dificuldades em qualificação profissional dos professores e funcionários para prepara-los para a inclusão no ambiente escolar, demonstra que a maior parte das respostas estão no intermediário (36% deram o escore 3), ou seja, apesar de possuírem qualificação profissional, ainda não se sentem apropriados de tal conhecimento e prática, apontando que a necessidade da qualificação profissional é permanente. Tavares, Santos e Freitas (2016, p. 528) destacam que:

> O professor é considerado um ator de suma importância no contexto escolar e no processo de ensino e da aprendizagem, pois está em contato direto com essa criança, constituindo-se do meio de transmissão do conhecimento, além de ser o facilitador no processo ensino-aprendizagem. Considera-se que a formação desse profissional pode influenciar, de diversas maneiras, sua atuação no âmbito da sala de aula.

Ressalta-se que, apesar do investimento nas qualificações dos profissionais nesse quesito de inclusão escolar, a equipe do Centro Macrorregional de Referência - CMR de Santa Maria/RS, vem encontrando dificuldade na desmistificação de uma prática de ensino tradicional. Há uma certa resistência quando se tensiona a necessidade e a importância de pensar em práticas metodológicas mais inclusivas, a fim de contribuir com a aprendizagem do público-alvo de educação especial.

Segundo Lima (2002, p.40)

> (...) a formação de professores é um aspecto que merece ênfase quando se aborda a inclusão. Muitos dos futuros professores sentem-se inseguros e ansiosos diante da possibilidade de receber uma criança com necessidades especiais na sala de aula. Há uma queixa geral de estudantes de pedagogia, de licenciatura e dos professores com o discurso de que não fui preparado para lidar com crianças com deficiência.

Subentende-se que maior parte das secretarias de educação (escore 1 e 2: 47%), entendem que a equipe escolar se encontra qualificada ou recebendo ofertas de qualificações constantes e, consequentemente, estariam conseguindo atingir de modo positivo o público alvo de educação especial, promovendo práticas escolares inclusivas. Contudo, também verificamos que uma parte (escore 4 e 5: 22%), por menor que seja, ainda se depara com alguma dificuldade em preparar os docentes para as diversidades escolares. Zulian e Freitas (2001, p. 02) colocam que “Além das necessárias adaptações relacionadas com as alterações da vida profissional, a formação do professor deve ser uma construção contínua da pessoa humana, dos seus saberes e aptidões, da sua capacidade de discernir e agir.”. Portanto, buscar evolução da sua prática profissional, envolve para além disso, evoluir enquanto ser humano, enquanto ser que acredita que a educação é para todos e oportunizar espaços de estímulos, se adequando a cada nova realidade.

CONCLUSÃO

Percebe-se que mesmo havendo investimentos por parte de alguns municípios na formação e qualificação profissional, ainda há demandas e dúvidas a serem sanadas na inclusão desse público, uma vez que não há um protocolo a ser seguido e que vá dar garantia ao acesso de qualidade da criança com TEA no âmbito escolar. É necessário dar continuidade à formação permanente para promover uma reflexão das práticas pedagógicas adotadas e que contemplem a especificidade de cada educando, o que viabilizará de fato, uma educação inclusiva e de qualidade.

Sendo assim, o trabalho desenvolvido pelo CMR Centro-Oeste do programa TEAcolhe, ganha grande importância ao promover espaços de qualificações profissionais, discussões de casos e refletir sobre as práticas que visam promover de fato a inclusão do educando com autismo e viabilizando em conjunto, um ambiente escolar de equidade.

REFERÊNCIAS

LIMA P.A. Educação inclusiva e igualdade social. São Paulo; AVERCAMP, 2002.

RIO GRANDE DO SUL. Lei nº 15.322, de 25 de setembro de 2019, que institui a Política de Atendimento Integrado à Pessoa com Transtornos do Espectro Autista no Estado.

RIO GRANDE DO SUL. Decreto Nº 56.505, de 19 de maio de 2022. Dispõe sobre as diretrizes para a implementação e a execução da Lei nº 15.322, de 25 de setembro de 2019, que institui a Política de Atendimento Integrado à Pessoa com Transtornos do Espectro Autista no Estado.

TAVARES, L. M. F. L., SANTOS, L. M. M. dos ., & FREITAS, M. N. C.. (2016). A Educação Inclusiva: um Estudo sobre a Formação Docente. *Revista Brasileira De Educação Especial*, *22*(4), 527–542. https://doi.org/10.1590/S1413-65382216000400005.

ZULIAM, S. M., FREITAS, S. N. (2001). Formação de professores na educação inclusiva: aprendendo a viver, criar, pensar e ensinar de outro modo. Cadernos :: edição: 2001 - N° 18 > Editorial > Índice > Resumo > Artigo. Disponível em file:///C:/Users/Acer/Desktop/Conlubra/FORMACAO_DE_PROFESSORES_NA_EDUCACAO_INCL.pdf.

EDUCAÇÃO INFANTIL E IN/EXCLUSÃO: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Lisiane Oliveira da Silva[48]
Helena Venites Sardagna[49]
Eixo temático: Educação Inclusiva

Palavras-chave: Educação Infantil; In/exclusão; Michel Foucault; Revisão de literatura.

INTRODUÇÃO

No Brasil, a inclusão escolar passou a emergir na ordem do discurso, a partir da década de 1990, quando o Governo participou de convenções internacionais, assumindo o compromisso da universalização do direito à educação. Diante destes movimentos, a inclusão escolar foi se constituindo, assumindo o título de verdade inquestionável, funcionando "como uma espessa camada de concreto que sepulta, sob si, o caráter inventado de tais processos" (Veiga-Neto; Lopes, 2011, p.126).

Neste estudo, buscamos nos apoiar em pesquisadores situados no referencial pós-estruturalista, especialmente de inspiração nos estudos foucaultianos, colocando sob suspeita aquilo que é tomado como natural e necessário. Segundo Sardagna e Frozza (2019, p.4) "incluir indivíduos que até então se encontravam à margem de inúmeras tentativas de integração escolar não ocorre de forma natural, tampouco é resultado do olhar benevolente." Por isso, também é pertinente compreender que a inclusão está situada em uma racionalidade neoliberal, na qual é esperado que todos sejam incluídos e participem do jogo econômico (Lopes; Fabris, 2013).

Optamos por utilizar o termo in/exclusão que aponta para a inclusão e a exclusão não como opostas, mas que se "articulam de tal forma que uma só opera na relação com a outra e por meio do sujeito, de sua subjetividade" (Lopes; Fabris, 2013). Quando falamos de inclusão escolar, a Educação Infantil parece ter recebido menos esforços do Estado, ao considerarmos que a obrigatoriedade da frequência aos 4 anos de idade foi decretada apenas em 2013. Desde então, temos observado o aumento de matrículas de crianças público-alvo da Educação Especial na Educação Infantil.

Neste cenário, o presente estudo teórico tem como objetivo analisar as produções sobre os processos de in/exclusão na Educação Infantil, a partir de uma abordagem metodológica de pesquisa bibliográfica do tipo revisão de literatura. Partindo da analítica das pesquisas selecionadas, pretendemos discutir os pontos de convergência, contribuindo para um olhar acerca dos processos inclusivos na Educação Infantil, justificando a relevância do presente estudo.

[48] Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, psicopedagoga.lisianeoliveira@gmail.com.
[49] Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, helena-sardagna@uergs.edu.br.

METODOLOGIA

Neste estudo teórico, utilizamos a abordagem metodológica da pesquisa bibliográfica do tipo revisão de literatura, com o intuito de reconhecer as pesquisas que têm se debruçado a investigar os processos inclusivos na Educação Infantil.

No primeiro momento, delimitamos os descritores, trazendo estudos realizados entre 2008 a 2023 sobre a articulação entre Educação Infantil e In/Exclusão, a partir do referencial de Michel Foucault. Os critérios de exclusão foram estudos que não tivessem relação com a etapa da Educação Infantil.

Este estudo apresenta uma revisão de literatura, com enfoque nos processos inclusivos nas etapas da Educação Infantil. Para tanto, realizamos a busca em cinco repositórios digitais: Catálogo de Teses da Capes; Repositório UERGS; Periódicos da CAPES; Lume Repositório Digital-UFRGS; Google Acadêmico. A partir das consultas, encontramos 897 trabalhos, dos quais foram selecionados 49, após a leitura dos títulos. Posteriormente, realizamos a leitura dos resumos, sendo selecionadas 8 pesquisas que foram lidas na íntegra. Na seção seguinte, apresentaremos o exercício analítico.

O recorte temporal foi de 2008 a 2023. A partir da consulta foram selecionadas 8 pesquisas cujos resultados foram subdivididos em duas categorias. A ação pedagógica tensionada pelo olhar da patologização e medicalização da infância; centralidade no Atendimento Educacional Especializado e no professor especialista.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para sistematizar as pesquisas elencadas, decidimos organizar a analítica, a partir da constituição de duas categorias, nas quais observamos pontos de convergência entre os estudos, apresentando-os brevemente neste resumo.

Denominamos a primeira analítica de “A ação pedagógica tensionada pelo olhar da patologização e medicalização da infância”, iniciando com a pesquisa de Lockmann (2014) que, a partir da análise de entrevistas com docentes, sustenta que os modos de ser, de estar e se comportar na escola têm ocupado o papel principal na educação, em detrimento da ação do professor.

Na mesma direção, a pesquisa de Oliveira et al. (2020), realizada em uma escola de Educação Infantil, em Vitória/ES, observou uma prevalência dos saberes clínicos, em detrimento dos conhecimentos pedagógicos, convertendo os modos de ser das crianças, em sintomas, em diagnósticos.

Amaral (2021) apresenta a busca da medicalização da infância, na qual os educadores orientam sobre a busca de acompanhamento médico. A autora observou uma “dependência do diagnóstico e busca por patologias para a orientação do trabalho pedagógico” (Amaral, 2021, p.40).

Partindo da análise dos encaminhamentos realizados na rede municipal de Porto Alegre/RS, Marques (2022) observou a presença da racionalidade médica, algo que tem têm contribuído para a produção de sujeitos, medicalizando “o ensino a partir das nomeações” (Marques, 2022, p.110). Maekawa (2023, p.7) afirma que “os discursos sobre a inclusão escolar se apresentaram em recurso conveniente para angariar maior quantidade de crianças para a escolarização e em idades cada vez menores”, com vistas a conhecer para normalizar.

Já Borges (2022, p.239) visualizou que “as práticas disciplinares e normalizadoras rígidas e duras aplicadas aos corpos individualmente para, supostamente, atender a produção de um desenvolvimento infantil considerado ideal.”

Na segunda categoria, “Centralidade no Atendimento Educacional Especializado e no professor especialista”, Amaral (2021) apresenta cenas da Educação Infantil, nas quais

observa que uma centralidade de todos os processos inclusivos da escola nos saberes da educadora especial, assumindo um posto simbólico que lhe confere o poder (Amaral, 2021).

Meirelles (2016) apresenta um panorama entre as realidades brasileiras e italianas, apontando que, no contexto brasileiro, os apoios às crianças com deficiência estão muito situados no AEE, enquanto no contexto italiano há uma rede que busca envolver a todos.

Ao buscar compreender como se dão os processos inclusivos em uma Escola de Educação Infantil em Lages/SC, Borges (2022) pontua sobre a importância da professora regente e professora do AEE realizarem um trabalho colaborativo, a fim de favorecer a aprendizagem do aluno.

CONCLUSÃO

Diante do exposto, consideramos que o aprofundamento dos estudos acerca da educação inclusiva na Educação Infantil é de suma importância, especialmente no sentido de problematizar os discursos que funcionam como marcadores que posicionam e hierarquizam as crianças em relação às métricas coletivas. Essas métricas acabam por dirigir a ação pedagógica e colocar o sujeito como alvo de olhares dos especialistas e, por vezes, olhares clínicos, o que nos leva a tensionar práticas de patologização e de normalização dos sujeitos que permeiam a ação pedagógica. Observamos que ainda são poucos os estudos situados no referencial inspirado nos estudos foucaultianos que se debruçam a investigar os processos de in/exclusão na etapa da Educação Infantil. A ação de capturar as crianças precocemente, colocando-as como alvo das técnicas e estratégias de normalização, certamente tem produzido novos modos de ser e estar nas infâncias, desconsiderando a diferença como relevante e constitutiva aos processos educacionais.

A partir deste estudo, aponta-se para a necessidade de mais estudos que articulem os processos inclusivos na etapa da Educação Infantil, dentro do referencial inspirado nos estudos foucaultianos.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Bruna Carla de Carvalho. **Retratos da inclusão escolar: problematização de um caso a partir da biopolítica de Michel Foucault.** 2021. 83f. Dissertação de Mestrado Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho, SP, 2021.

BORGES, Andréia Luciane. **Inclusão na Educação Infantil: um estudo de caso.** 2022. 92f. Dissertação de Mestrado Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC, SC, 2022.

BORGES, Letícia de Lima. **Modos outros de pensar a infância: um convite ao pensamento a partir da educação especial.** 2019. 170f. Dissertação de Mestrado Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, RS, 2019.

LOCKMANN, Kamila. As práticas de in/exclusão na escola e a redefinição do conhecimento escolar: implicações contemporâneas. **Educar em Revista.** N.54 dez, 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/p3SZJvFRTm6QK6m7rTdc9gB/?lang=pt.

LOPES, Maura C.; FABRIS, Eli H. **Inclusão & educação.** Coleção temas & educação. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

MAEKAWA, Elisangela Mitiko Higa Kubota. **Educação Especial, Educação Infantil, perspectivas da inclusão: reflexões e possibilidades.** 2023. 123f. Dissertação de Mestrado Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, MS, 2013

MARQUES, Danielle. **Esse é daqui, aluno bem autista: autismos, Educação Especial e processos de in/exclusão na escola.** 2022. 146f. Dissertação de Mestrado Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, RS, 2022.

MEIRELLES, Melina Chassot Benincasa. **Educação Infantil e Atendimento Educacional Especializado: Configurações de serviços educativos no Brasil e na Itália.** 2016. 177f. Tese de Doutorado Universidade Federal do Rio Grande do Sul–UFRGS, RS, 2016.

OLIVEIRA, Débora Nascimento de; BASSANI, Elizabete; FILHO, Jair Ronchi. Discursos medicalizantes na Educação Infantil: problematizações em torno da educação especial. **Revista Educação Sociedade e Culturas**. N°57. Porto, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.34626/esc.vi57.21

SARDAGNA, Helena V; FROZZA, Tatiane F. Narrativas de governamentalidade: a perspectiva do docente sobre o aluno com deficiência. **Educação em Revista.** V.35. Belo Horizonte, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/8HhJMkLYBXWDC7pfXHgwh7N/?lang=pt

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura C. Inclusão, exclusão, in/exclusão. **Revista Verve** N.20, 2011. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/view/14886

GRUPO DE HABILIDADES SOCIAIS: UMA ESTRATÉGIA DA TERAPIA OCUPACIONAL NA INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR

Patrick Gomes da Silva[50]
Jayne Gabriela dos Santos Rodrigues[2]
Luiza Zitzke Hartwig[3]
Augusto da Silva Bandeira Diogo Fernandes[4]
Renata Cristina Rocha da Silva[5]

Palavras-chave: Acessibilidade; Inclusão;Terapia Ocupacional.

INTRODUÇÃO

Pessoas com deficiência (PcD) podem ser caracterizadas como aquelas que têm algum impedimento de natureza física, mental, sensorial e/ou intelectual, que, em interação com barreiras atitudinais e ambientais, poderão ser obstruídas de participar socialmente em condições de igualdade com as demais pessoas (BRASIL, 2013, p. 11). Assim, a deficiência não se constitui como doença ou invalidez, e as políticas sociais destinadas a este grupo populacional não se restringem às ações de caráter clínico e assistencial.

A Universidade Federal de Pelotas (UFPel), por meio da resolução nº 3, de 23 de fevereiro de 2018, estabelece sua Política de Ações Afirmativas. Em seu artigo primeiro, determina que, para ingresso e permanência nos cursos de graduação e pós-graduação, serão atendidas na política pessoas com Deficiência Visual, Auditiva, Física, Intelectual, Transtorno do Espectro Autista (TEA), Altas Habilidades e Superdotação.

O TEA é caracterizado por dificuldades de comunicação e interação social, padrões de comportamento e interesse restritos e repetitivos, bem como sensibilidades sensoriais (DSM-5, 2013). Essas dificuldades de interação social foram identificadas desde a publicação da terceira edição do DSM, em 1980, quando o autismo foi, pela primeira vez, classificado como uma entidade nosográfica. A proposição de intervenções em grupo para esse público deve atentar-se à amplitude e à variação dos déficits no repertório desses sujeitos, visto que, sendo o autismo um espectro, indivíduos com TEA têm dificuldades singulares e distintas entre si (ANDREOZZI, 2017).

A partir disso, observa-se como os agentes atuantes nesse contexto introduzem a relevância da participação social enquanto ocupação na realidade desses indivíduos. Para a Terapia Ocupacional, a participação social é compreendida de forma que, apesar da possibilidade de haver barreiras com potencial de interferir prejudicialmente nesse processo, a inserção destes indivíduos em qualquer ambiente seja possível. Pode ser descrita como o envolvimento dos sujeitos em grupos sociais e/ou nos espaços públicos e comunitários, com

[50] Universidade Federal de Pelotas, patrickgosilvah@gmail.com.
[2] Universidade Federal de Pelotas, jaynegsrodrigues@gmail.com.
[3] Universidade Federal de Pelotas, luizazhartwig@gmail.com.
[4] Universidade Federal de Pelotas, augustodfernandes@outlook.com.
[5] Universidade Federal de Pelotas, renatatoufpel@gmail.com.

o objetivo de transformar o cotidiano e as condições de vida marcados pelo adoecimento, violência, sofrimento mental e/ou psíquico, injustiça social e ocupacional, desigualdade, preconceitos, exclusão e opressão (Silva e Oliver, 2019).

Diante de algumas características do autismo, estudantes podem se beneficiar de intervenções em grupo que envolvam o desenvolvimento de habilidades sociais/socioemocionais. De acordo com Orsi et al. (2020), algumas características são fundamentais para a execução de habilidades sociais e socioemocionais, como: o reconhecimento das próprias emoções, bem como o aprendizado em lidar com elas; o reconhecimento das emoções do outro e o aprendizado em respeitá-las; a autorregulação emocional (manejo); a autoestima; a autoconfiança e a responsabilidade (de acordo com seus papéis dentro da sociedade e sua da faixa etária). Também se torna imprescindível a esses jovens adultos o aprendizado de conceitos éticos, a comunicação assertiva, resolução de conflitos, planejamento e tomada de decisões, bem como a capacidade de ser um integrante ativo de um grupo ou coletivo de forma harmônica. Abarcando assim uma miríade de aspectos importantes que são interligados e se inter-relacionam (Damasio, 2009; Lezak et al, 2012).

Considerando esse contexto, este trabalho objetiva relatar o processo de elaboração e desenvolvimento de um Grupo de Habilidades Sociais destinado a estudantes universitários com TEA.

METODOLOGIA

O presente trabalho trata de um relato de experiência de estagiários de Terapia Ocupacional. As práticas e atividades a seguir descritas foram realizadas durante o Estágio Obrigatório I do curso de Terapia Ocupacional da UFPel, no primeiro semestre de 2024, em um dos núcleos da Coordenação de Diversidade e Inclusão (CODin) da universidade, o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI).

Dada a alta prevalência de estudantes universitários com o diagnóstico de TEA, somadas às queixas que estes e/ou seus docentes sobre as dificuldades que interferem no seu desempenho e engajamento na ocupação Participação Social, foi planejada a criação de um grupo que trabalhasse as habilidades sociais desses sujeitos.

Assim, em apoio ao acompanhamento e desempenho dos discentes com TEA em habilidades sociais, foi criado um grupo para apoiar esses alunos e desenvolver estratégias a longo prazo. Através de um questionário na plataforma Google Forms, captamos os alunos interessados. Logo após essa seleção, dez alunos foram integrados ao grupo, que se reunia na sala de Apoio Educacional Especializado (SAEE) do NAI.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O grupo foi realizado uma vez por semana, com duração de uma hora, sob coordenação de dois estagiários, supervisionados por uma terapeuta ocupacional. Os encontros foram planejados e as temáticas elaboradas conforme a discussão do encontro anterior. Inicialmente, 9 dos 10 inscritos estiveram presentes, onde apenas 1 não apareceu; no entanto, ao longo do funcionamento do grupo, 6 estudantes participaram de forma assídua. Dois ainda não haviam ingressado na universidade, mas já estavam matriculados. Por orientação da psicopedagoga que os acolheu, foi sugerida a participação deles no grupo devido a dificuldade de adaptação no espaço universitário e na interação social.

Durante nossas práticas, o NAI recebeu um estagiário do 9º semestre de Psicologia, que logo se integrou ao grupo. O trabalho interdisciplinar realizado foi de grande valia para o desenvolvimento das temáticas trabalhadas, com a terapia ocupacional focada no

engajamento e na participação social, e a psicologia atenta ao desenvolvimento das habilidades socioemocionais destes sujeitos, promovendo trocas significativas.

Mudanças ao longo do grupo ocorreram de forma gradual, à medida que alguns participantes começaram a levantar a mão ou se colocar para falar durante os diálogos que surgiam, emergindo novas maneiras de se relacionar, perceber, aprender e se expressar (Orsi et al., 2020).

CONCLUSÃO

Diante do exposto, evidencia-se que a estratégia de criação de grupos de habilidades sociais se torna uma potente ferramenta na promoção e no desenvolvimento de competências que influenciam positivamente no desempenho das interações sociais e participação social de sujeitos com TEA, proporcionando melhorias e transformações perceptíveis.

REFERÊNCIAS

ANDREOZZI, Giovanna Cecília Santoro Frota Pagano. Ensino em grupo de habilidades sociais para pessoas com autismo: uma revisão da literatura. 2017. 139 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Experimental: Análise do Comportamento) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Experimental: Análise do Comportamento, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Documento orientador Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior. Secadi/Sesu-2013. Brasília/DF, 2013.

DAMÁSIO, A. O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

LEZAK, M. D., HOWIESON, D. B., BIGLER, E. D., & Tranel, D. (2012). Neuropsychological assessment (5th ed.). Oxford University Press.

ORSI, Giovana et al. Habilidades socioemocionais a partir de histórias infantis. Telma Pantano e Cristiana Castanho de Almeida Rocca, (organização). São Paulo: Moderna, 2020

SILVA, ANA CRISTINA CARDOSO DA; OLIVER, FÁTIMA CORRÊA . Participação social em terapia ocupacional: sobre o que estamos falando?. Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional, v. 27, p. 1-15, 2019.

UFPEL. Resolução Nº 03, de 23 Fevereiro de 2018. Dispõe sobre a Política de Ações Afirmativas para Pessoas com Deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA), Altas Habilidades e Superdotação no âmbito dos Cursos de Graduação e Pós-Graduação da UFPel.

INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS NO CURSO DE LETRAS LIBRAS/LITERATURA SURDA DA UFPEL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Angela Nediane dos Santos[51]
Karina Ávila Pereira[52]
Jean Michel Carrett Farias[53]

Palavras-chave: inclusão de alunos surdos. Curso de Letras Libras/Literatura Surda. relato de experiência.

O objetivo deste trabalho é relatar a experiência de inclusão de alunos surdos no Curso de Licenciatura em Letras Libras/Literatura Surda da Universidade Federal de Pelotas. Trata-se de um curso recém-criado para suprir inúmeras demandas, dentre as quais destacam-se a carência de Professores de Libras na Região Sul, tendo em vista as duas escolas de surdos localizadas em Pelotas e em Rio Grande, a Escola Especial Professor Alfredo Dub e a Escola Municipal de Educação Bilíngue Carmem Teixeira Baldino, respectivamente. Outra demanda advém das escolas regulares que atendem alunos surdos, especificamente para a composição das equipes do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Além disso, no âmbito do Ensino Superior há a necessidade de formação de professores de Libras para atender ao Decreto Federal nº 5.626/2005 que torna obrigatória a disciplina de Libras nos cursos de Licenciatura e optativa nos demais cursos.

Este trabalho é um relato de experiência, o qual, conforme argumentam Mussi, Flores e Almeida "[...] é um tipo de produção de conhecimento, cujo texto trata de uma vivência acadêmica e/ou profissional em um dos pilares da formação universitária (ensino, pesquisa e extensão), cuja característica principal é a descrição da intervenção." (2021, p. 65). Nesse sentido, pretendemos, através deste relato de experiência, pôr em discussão a inclusão dos alunos surdos no ensino superior.

O ingresso no Curso de Letras Libras/Literatura Surda da UFPel ocorre de três formas: processo seletivo específico para surdos, PAVE[54] e SISU[55]. São ofertadas trinta vagas por ano, das quais dezesseis são provenientes de um processo seletivo específico para surdos; nove do PAVE e cinco do SISU. Não é exigido nenhum conhecimento prévio da Libras a nenhum candidato, seja ele surdo ou ouvinte, para ingresso no curso. O fato de cinquenta e cinco porcento das vagas do curso advirem de um processo seletivo específico decorre do

[51] UFPel, angelanediane@gmail.com.
[52] UFPel, karina.pereira53@gmail.com.
[53] UFPel, jeanmichelcf@gmail.com.

[54] PAVE é o Programa de Avaliação da Vida Escolar, que consiste em um processo seriado composto por três etapas, gradual e sistemático, que acontece ao longo do Ensino Médio.

[55] SISU é o Sistema de Seleção Unificada, um sistema eletrônico gerenciado pelo Ministério da Educação que executa a seleção dos estudantes com base na média da nota do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

cumprimento ao Decreto nº 5.626/2005, que, no parágrafo único do Artigo 4º, afirma que as vagas dos Cursos de Letras - Libras Licenciatura são prioritárias para candidatos surdos.

Na primeira turma ingressaram onze alunos surdos e dezenove alunos ouvintes. O fato de ingressarem onze alunos surdos numa mesma turma e num mesmo curso é inédito na UFPel, visto que a instituição tem recebido alunos surdos em diferentes cursos de graduação e pós-graduação, mas geralmente o ingresso é de um aluno surdo por turma. Pela primeira vez nos deparamos com um grupo de alunos surdos fazendo o mesmo curso, as mesmas disciplinas, tendo os mesmos professores. Nesse sentido, a criação do Curso de Letras Libras/Literatura Surda na UFPel tem provocado inúmeras reflexões acerca da inclusão dos alunos surdos no ensino superior.

O maior desafio da educação inclusiva neste contexto é a presença de alunos surdos e ouvintes no mesmo espaço de ensino-aprendizagem. Trata-se de um desafio que ultrapassa questões comunicacionais. Os alunos surdos têm como primeira língua a Libras e como segunda língua o português, o que exige do professor estratégias metodológicas e de avaliação diferenciadas. Nesse sentido, são pessoas visuais (WILCOX e WILCOX, 2005), ou seja, que apreendem as informações de modo visual, o que demanda uma preparação didático-metodológica que considere isso no processo de ensino. Desse modo, necessitam de uma pedagogia visual, no sentido explicitado por Lacerda e Santos (2013). Já os alunos ouvintes têm como primeira língua o português e estão, em sua maioria, em fase de aprendizagem da Libras como segunda língua. Cada grupo de alunos, surdos e ouvintes, aprende de uma forma diferente, o que desafia os professores a um fazer pedagógico diferente que respeite as necessidades de cada grupo. Além disso, cada ser humano é único e cada um tem sua própria especificidade de aprendizagem.

Os professores do Curso ministram as aulas preferencialmente em Libras, com o objetivo de proporcionar maior contato com a língua aos alunos que ainda não tem fluência na mesma, bem como o desenvolvimento linguístico no contexto acadêmico aos alunos surdos fluentes na Libras. Entretanto, como recebemos alunos sem conhecimento prévio na Libras, as aulas são mediadas por Tradutores e Intérpretes de Libras/Língua Portuguesa, os quais realizam a versão oral das aulas em Libras. Desse modo, os professores enfrentam o desafio de preparar e ministrar aulas em Libras dos mais diversos conteúdos teóricos e práticos. Cabe salientar que o corpo docente do curso é formado por sete professores surdos e sete professores ouvintes. Para estes últimos o desafio de ensinar em Libras é também o desafio de ensinar na sua língua adicional. Outro processo inclusivo do curso é a Acolhida, que tem como objetivo apresentar a Universidade, o Curso, os projetos e os professores aos alunos ingressantes. Sua primeira edição aconteceu na primeira semana de aulas de 2023/1, em junho de 2023. Todas as ações contaram com acessibilidade linguística proporcionada pelos Tradutores e Intérpretes de Libras da UFPel. Destacou-se nesta primeira edição a presença e o relato de acadêmicos surdos de outros cursos da UFPel, o que proporcionou um sentimento de pertencimento à universidade e à comunidade surda acadêmica. Considera-se a acolhida um momento importante para todos os alunos, pois trata-se do primeiro contato da maioria dos alunos com o ambiente acadêmico, entendendo o funcionamento e a estrutura de uma universidade.

Além da sala de aula, onde os alunos ouvintes têm contato com professores bilíngues e colegas surdos, estes têm a possibilidade de se comunicar em Libras também com o secretário do Colegiado do Curso. Ele é surdo e fluente em Libras, o que possibilita o atendimento dos alunos surdos diretamente em sua primeira língua, proporcionando maior inclusão desses alunos no ambiente acadêmico. O secretário é bilíngue, conseguindo também atender os alunos ouvintes do Curso.

Diante do exposto, percebemos que o processo de educação inclusiva de alunos surdos em ambientes acadêmicos é complexo. Demanda uma atenção desde o ingresso com vistas à permanência. A acessibilidade linguística é fundamental para a inclusão do aluno surdo, que precisa ter acesso aos conhecimentos e informações na sua língua, ou seja, na Libras. Entretanto, ela não garante, por si só, a plena inclusão dessas pessoas no ensino superior.

Consideramos que o relato de experiência aqui exposto demonstrou os desafios vivenciados neste primeiro ano do Curso de Letras Libras/Literatura Surda da UFPel. Tais desafios estão sendo enfrentados, especialmente, por aqueles que vivem o cotidiano do Curso, ou seja, especialmente por alunos e professores que estão na sala de aula cotidianamente, mas também pelo Secretário, a Coordenadora e a Coordenadora Adjunta do Curso. Entretanto, outros ambientes e atores são desafiados a contribuir com o processo de inclusão de alunos surdos na UFPel, o qual precisa ser assumido por todos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto Federal nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005**. Disponível em:https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm Acesso em: 14/05/2024.

LACERDA, C. B. F. de; SANTOS, L. F. dos (org.) **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EDUFSCAR, 2013.

MUSSI, R. F. F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C.B. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práx. Educ.**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60-77, out. 2021. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-26792021000500060&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 11/04/2024. Epub 25-Nov-2021. https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i48.9010.

WILCOX, S.; WILCOX, P. **Aprender a ver**. Trad.: Tarcísio Leite. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2005.

INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O PAPEL DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Juliana dos Santos Martins[56]
Síglia Pimentel Höher Camargo[57]

Palavras-chave: Autismo; Atendimento Educacional Especializado; Educação infantil; Habilidades Básicas. Inclusão Escolar.

INTRODUÇÃO

As questões normativas e legais para a implementação da educação inclusiva vêm sendo aprimoradas e discutidas ao longo dos últimos anos no contexto nacional. Sabe-se que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva em 2008, enfatiza a garantia do Atendimento Educacional Especializado (AEE), fundamentado na disponibilidade de recursos e estratégias que visam assegurar a acessibilidade dos estudantes com deficiências, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação e de forma complementar (BRASIL, 2008).

Em 2009, instituius-se as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, estabelecendo que o atendimento deve ocorrer em sala de recursos multifuncional e no turno inverso da escolarização do estudante (BRASIL, 2009). Percebe-se que as orientações presentes nestes documentos normativos do AEE fornecem explicações gerais sobre este serviço e pouco dialogam com a especificidade deste atendimento nas diferentes etapas da educação básica, principalmente a educação infantil.

A educação infantil apresenta uma abordagem de trabalho distinta do ensino fundamental, na medida em que atende crianças de zero a cinco anos e o fazer pedagógico está voltado de forma indissociável para o cuidar e educar. Nesta etapa, as interações e brincadeiras são balizadoras do trabalho e norteiam as práticas e experiências, objetivando o desenvolvimento integral das crianças (BRASIL, 2010).

Segundo dados do Censo Escolar de 2023, a matrícula de crianças público da educação especial aumentou consideravelmente na educação infantil, comparando os dados de 2019 para 2023, houve um acréscimo de 193% de matrículas na creche e 151% nas turmas de pré-escola (INEP, 2023). Por isso, neste estudo destaca-se a importância da atuação do AEE na educação infantil, especialmente para o atendimento de crianças com TEA, que podem apresentar um conjunto de características relacionadas à comprometimentos nas áreas de comunicação/ interação social e comportamentos (APA, 2013).

Considera-se que a presença de comportamentos disruptivos e as dificuldades sociocomunicativas, interferem nas habilidades básicas para a aprendizagem, que são

[56] Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), julianaa.smartins@gmail.com.
[57] Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), sigliahoher@yahoo.com.br.

fundamentais para o engajamento nas propostas e experiências da educação infantil e das sucessivas etapas da educação básica (GUERRA et al., 2018). Por isso, este estudo objetiva compreender o papel do AEE na educação infantil para o atendimento de crianças com TEA.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica sobre o papel do AEE na educação infantil para o atendimento de crianças com TEA. Este tipo de pesquisa permite que o tema seja melhor compreendido a partir das publicações que já foram realizadas. Além disso, o diálogo e análise crítica dos materiais selecionados, podem auxiliar no encaminhamento de futuros estudos na área (GIL, 2002; SOUZA et al., 2021). Sendo assim, os seguintes materiais foram selecionados para discussão: Brasil (2015), Machado e Martins (2019), Pacco e Cia (2020) e Santos (2023). Justifica-se a escolha destes materiais, por se tratarem de documentos e estudos sobre a temática que foram encontrados na busca em questão. A busca foi realizada através do Periódicos Capes e Google Acadêmico, utilizando as seguintes palavras-chave: autismo ou TEA, educação infantil, educação especial ou AEE.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Em 2015, o MEC propõe a Nota Técnica nº 02, que orienta a organização e oferta do AEE na educação infantil. Esta nota ao considerar as singularidades da educação infantil, propõe que o professor do AEE, seja um profissional que esteja imerso nos diferentes espaços da escola e que construa um plano de trabalho em articulação com o professor referência, implementando práticas que contribuam para a participação e autonomia das crianças a serem atendidas (BRASIL, 2015).

O estudo de Machado e Martins (2019) destaca como alternativa a atuação do AEE no ambiente natural das crianças, na própria sala de referência, pois é um formato mais coerente com a proposta de inclusão escolar, uma vez que ao atender no ambiente coletivo é possível mobilizar mais profissionais para o processo inclusivo, além de que os pares se beneficiam com a exposição de práticas e materiais diferenciados (MACHADO; MARTINS, 2019).

Pacco e Cia (2020) ao investigar o funcionamento do AEE na educação infantil através de um contexto escolar em que existe a presença do AEE que ocorre em sala de recursos e em sala referência com profissionais distintas, descreve que embora os profissionais da sala de referência reconheçam a importância do AEE em sala de recursos, identificam que quando o atendimento ocorre no contexto coletivo é mais benéfico para auxílio no processo inclusivo das crianças com deficiências. Além disso, apontam que as profissionais de referência desconhecem o que é realizado na sala de recursos, ao mesmo tempo, demonstram a necessidade da previsão de tempo para que as profissionais possam trocar informações e planejar conjuntamente, assim como envolver as famílias no processo educativo de seus filhos (PACCO; CIA, 2020).

A tese de Santos (2023) buscou problematizar a articulação entre o AEE e a educação infantil, assim como suas implicações para a inclusão de crianças com TEA. No decorrer do estudo, fica evidente que a autora a partir do estudo de caso que foi realizado e da revisão da literatura, reconhece a importância de que ocorra o trabalho colaborativo entre os professores de referência e o professor do AEE. Indica que essa possibilidade seria um caminho positivo para promover a inclusão de crianças com TEA na educação infantil, visto que habitualmente o AEE nesta etapa ainda ocorre exclusivamente em sala de recursos e de forma individualizada, com atividades descontextualizadas do que ocorre de fato na escolarização (SANTOS, 2023).

Desta forma, conclui que é preciso superar esses tempos e espaços que o AEE atua e investir na presença deste profissional nos ambientes e atividades coletivas, promovendo interação e intervenção nas habilidades que são necessárias para a criança participar das propostas da educação infantil (SANTOS, 2023).

CONCLUSÃO

Os estudos apresentados na seção anterior revelam a necessidade de repensar a atuação do AEE na educação infantil para o atendimento de crianças com TEA e os demais públicos da educação especial. Sinalizam que a ideia do AEE ocorrer de forma individualizada em um espaço específico (sala de recursos) não deve ser visto como a única forma de atendimento e para além disso, consideram que este formato, pode centrar somente na deficiência da criança e desconsiderar outras variáveis que estão implicadas neste processo de inclusão, como o planejamento de propostas e acessibilidade dos ambientes. O trabalho do AEE na educação infantil precisa ocorrer de forma colaborativa, de modo que os profissionais referência e o professor especialista possam alinhar planejamento e estratégias para promover a inclusão de crianças com TEA. É importante que estudos futuros possam compreender este formato de AEE colaborativo e investigar intervenções que possam desenvolver habilidades importantes para o melhor funcionamento e adaptabilidade das crianças com TEA, principalmente as habilidades de atenção, imitação, linguagem expressiva e receptiva e pré-acadêmicas (habilidades básicas). Desta forma, reconhecendo a educação infantil como etapa promissora para o desenvolvimento de intervenções precocemente e o protagonismo do AEE na articulação e planejamento destas propostas interventivas.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5**. Porto Alegre: Artmed, 2013.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: Grupo de Trabalho da Política Nacional de Educação Especial; MEC, 2008.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, Brasília, 2009.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2010.

BRASIL. **Nota Técnica Conjunta nº 2, de 4 de agosto de 2015.** Orientações para organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil. Brasília: Secadi, 2015.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo, SP: Atlas, 2002.
GUERRA, Barbara Trevizan et al. Ensino de repertórios requisitos e os efeitos sobre comportamentos incompatíveis com aprendizagem em crianças com Transtorno do Espectro Autista. **Psic. Rev**. São Paulo, v. 27, n. 2, p. 377-400, 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo escolar da educação básica 2023 notas estatísticas.** Diretoria de estatísticas educacionais. Ministério da Educação. 2023.

MACHADO, Gabriela; MARTINS, Morgana de Fátima Agostini. Atendimento educacional especializado - AEE na Educação Infantil: entraves e possibilidades. **Revista Ibero Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n.1, p. 746-759, 2019.

PACCO, Aline Ferreira Rodrigues; CIA, Fabiana. Funcionamento do atendimento educacional especializado na educação infantil: descrição da opinião de pais e professores. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, p. 1-16, 2020.

SANTOS, Élida. **A articulação entre o atendimento educacional especializado e a educação infantil na inclusão de crianças com transtorno do espectro autista: um estudo realizado em escolas públicas do município de Salvador – Bahia**. Orientador: Miguel Angel García Bordas. 243f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2023.

SOUSA, Angélica Silva; OLIVEIRA, Guilherme Saramago; ALVES, Laís Hilário. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos**. Cadernos da Fucamp**. vV.20, n.43, p.64-83, 2021.

INCLUSÃO ESCOLAR E NEURODIVERSIDADE SOB A PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Yanca de Oliveira Barcellos[58]
Maria Teresa Duarte Nogueira[59]

Palavras-chave: Inclusão; Autismo; Neurodiversidade.

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar é um processo que visa assegurar o direito à educação de pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, como o Transtorno do Espectro Autista (TEA), além de promover a diversidade e combater toda e qualquer forma de discriminação. Nesse sentido, se faz necessária a reflexão acerca da inclusão escolar no ensino educacional brasileiro, pois as escolas devem fornecer um ambiente que esteja preparado para acolher esses alunos, com profissionais capacitados e instrumentalizados. O filósofo Michel Foucault em sua obra "Vigiar e Punir" cria o termo "corpos dóceis", o qual retrata a forma como os sistemas educacionais são capazes de "docilizar" os corpos por meio da disciplina. A submissão e disciplina impostas pelo sistema não acolhem as diferenças, a autonomia e autenticidade dos indivíduos, características que se contrapõem ao objetivo da educação inclusiva, que é a formação de uma sociedade igualitária.

O aumento da inserção de crianças com deficiência no ambiente escolar, aponta para a necessidade de se olhar para a neurodiversidade. O termo "neurodiversidade" foi cunhado pela socióloga Judy Singer em 1999, dando origem a um movimento organizado por pessoas autistas, as quais defendem que o Transtorno do Espectro Autista não é uma doença a ser curada, mas uma diferença da existência humana que deve ser respeitada (ORTEGA, 2009).

Além disso, a definição do autismo como diagnóstico surgiu após a morte de Vigotski, mas o autor ofereceu uma base teórica fundamental para compreender o desenvolvimento humano, tanto típico quanto atípico. Nos estudos de Vigotski, há um vínculo com a caracterização do autismo por meio do estudo comparativo de pessoas com deficiência. O psicólogo bielorrusso introduziu o conceito de "defectologia", que trouxe uma abordagem revolucionária para a educação e a aprendizagem.

Dessa forma, a presente pesquisa tem o objetivo de explorar como as teorias de Vigotski oferecem suporte para a inclusão escolar de crianças com TEA nos dias atuais, descrever os aspectos que envolvem a inclusão, a neurodiversidade e a experiência vivida durante a realização de estágio em educação inclusiva como profissional de apoio, com o intuito de interseccionar prática e referências bibliográficas abordadas, especialmente associadas ao conceito de "defectologia" e a perspectiva psicológica histórico-cultural.

[58] Universidade Federal de Pelotas; yancabarcellos@gmail.com.
[59]Universidade Federal de Pelotas; mtdnogueira@gmail.com.

METODOLOGIA

Este estudo surge de uma prática de estágio realizada em uma instituição escolar privada da cidade de Pelotas-RS, destarte usou-se como método o relato de experiência. Esse método traz contribuições para o ensino, visando a resolução ou minimização dos problemas evidenciados na prática (CORTES, PADOIN & BERBEL, 2018).

O relato foi realizado durante estágio não obrigatório como auxiliar de professor na educação inclusiva, no período compreendido entre fevereiro e dezembro de 2023. As atribuições da estagiária nesse contexto incluíram o acompanhamento de um aluno com TEA que estava nos anos iniciais do ensino fundamental, além de apoio nos processos de aprendizagem, habilidades sociais, inclusão escolar e auxílio de professores em sala de aula. Estando assegurado o direito de que estudantes, pelos sistemas de ensino, devem dispor de "currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos" (BRASIL, 1996).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir do que foi exposto neste estudo, serão abordados dados importantes para a compreensão do contexto em que ocorreu a experiência e os subsídios propostos nas teorias de Vigotski para o fomento da educação inclusiva. Dito isso, eram das atribuições da estagiária, acompanhar um aluno com TEA matriculado no segundo ano do Ensino Fundamental, auxiliar nas atividades pedagógicas, em comportamentos desafiadores, na mediação entre aluno e professora e entre aluno e demais colegas, além das necessidades básicas como alimentação e higiene, se fosse necessário.

Mormente, se para a psicologia histórico-cultural as interações sociais constituem os sujeitos, o vínculo afetivo estabelecido na relação entre professores e aluno é de suma importância para a aprendizagem e desenvolvimento da criança. Para Pieczarka e Valdivieso (2021) é necessário a busca ativa do professor para a formação do vínculo com o aluno, o que possibilitará uma aprendizagem mais significativa, isso inclui entender que apesar das características diagnósticas do TEA, cada aluno apresentará comportamentos distintos, personalidades, contexto, histórico de vida, interesses e necessidades que os tornam únicos. Estar aberto para entender e acolher a criança em toda a sua totalidade é fundamental para o processo de inclusão.

De acordo com Kanner (1997), indivíduos no espectro autista tendem a buscar o isolamento, fechando-se para o mundo externo, sendo o medo da mudança um fator essencial no TEA. De fato, um dos desafios enfrentados durante o estágio era quando ocorria alguma mudança, o aluno aqui chamado como B. demonstrava comportamentos de fuga quando havia alterações na rotina. No entanto, a partir do vínculo com professoras e colegas, foi possível aumentar seu limite de tolerância diante das mudanças. Sendo assim, afirmar que pessoas no espectro autista escolhem o isolamento é enquadrá-las em estereótipos medicalizantes, ignorando as diversas formas de existência.

Não obstante, os estudos de Diniz (2012) demonstram que o capitalismo se beneficia da segregação social das pessoas com deficiência. Esse sistema sustenta-se no modelo médico, que define um padrão de normalidade baseado no corpo ideal do sujeito produtivo, excluindo corpos que não se encaixam nos padrões. Em resposta a essa ideologia e a de Foucault sobre a docilidade dos corpos, é urgente pensar em novos modelos de educação que agreguem a deficiência, e denunciar o molde que sugere que alguns são mais ou menos capazes de produzir (Paoli e Machado, 2022).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo revelou que a teoria da psicologia histórico-cultural oferece uma visão mais sensível sobre o autismo, trazendo um novo significado para a experiência como profissional de apoio escolar. A defectologia, proposta por Vigotski, alinhada ao movimento da neurodiversidade, destaca a importância da participação dos indivíduos na sociedade, independente das diferenças no desenvolvimento. Esses processos são essenciais para a inclusão escolar, que, além de ser um ambiente de aprendizagem, é o lugar onde as crianças interagem com seus pares e constroem vínculos.

Além disso, como estagiária de psicologia, um dos desafios enfrentados foi a falta de suporte e de treinamento, os profissionais de apoio não estão suficientemente aptos para lidar com o desenvolvimento atípico, havendo a necessidade de se criar políticas públicas voltadas para a área, que especifiquem e direcionem a atuação desse profissional dentro das escolas. A implementação de uma formação continuada para professores e treinamento para os estagiários com profissionais especializados são de extrema importância para a realização de um trabalho efetivo no cuidado de crianças com deficiência e transtornos do neurodesenvolvimento, que vá para além dos moldes capitalistas de produção.

Portanto, o resgate das reflexões acerca dos estudos de Vigotski sobre a educação da pessoa com deficiência se mostra oportuno para a educação inclusiva vigente. O conceito de defectologia demonstra como desde aquela época a criança com deficiência deveria ser considerada em toda a sua totalidade, já no contexto atual, com o aumento do número de crianças com TEA matriculadas nas escolas, abordar as teses de Vigotski sobre o fazer inclusivo nos remonta a necessidade de trazer à tona seus estudos para o centro das escolas, colocar em evidência o direito à aprendizagem, o fomento da autonomia e da participação em sociedade. Sobretudo, considerar a pluralidade e a diversidade que constitui a formação dos sujeitos, que são dotados de possibilidades.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996.** Disponível em: https://www.jusbrasil.com.br/topicos/11686882/artigo-59-da-lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996. Acesso em fev. 2024.

CORTES, L.F., PADOIN, S.M.M. & BERBEL, N.A.N. Problematization Methodology and Convergent Healthcare Research: praxis proposal in research. **Rev Bras Enferm**. 71(2):440-5, 2018.

DINIZ, D. O que é deficiência. **Brasiliense**, São Paulo, 2012.
FERNANDES, C. S.; TOMAZELLI, J.; GIRIANELLI, V. R.. Diagnóstico de autismo no século XXI: evolução dos domínios nas categorizações nosológicas. **Psicologia USP**, v. 31, p. e200027, 2020.

FERNANDES, C. S.; TOMAZELLI, J.; GIRIANELLI, V. R.. Diagnóstico de autismo no século XXI: evolução dos domínios nas categorizações nosológicas. **Psicologia USP**, v. 31, p. e200027, 2020.

KANNER, Leo. Os distúrbios autísticos do contato afetivo. **Rocha, P. S. (Org.)**. Autismos. São Paulo: Escuta, p. 111-170, 1997.

MOMBERGER, M. M. **Inclusão no ensino superior: itinerários de vidas de acadêmicos com necessidades educacionais especiais**. 2007. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

MOUSINHO, et al. Mediação escolar e inclusão: revisão,dicas e reflexões. **Rev. Psicopedagogia**, Rio de Janeiro, v. 27(82): 92-108, 2010.

ORTEGA, F. Deficiência, autismo e neurodiversidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 14, n. 1, p. 67–77, jan. 2009.

PAOLI,J.; MACHADO,P. Autismos em uma perspectiva histórico-cultural. **Gesto Debate,** v. 22, p. 2595-3109, Jan/dez., 2022.

PIECZARKA,T.; VALDIVIESO, T. Vínculo afetivo, aprendizagem e autismo: reflexões sobre a relação professor-aluno**. Revista Cógnito**, v.3:1, p. 59 - 77, Ago. 2021 .

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

INCLUSÃO NO PRÉ-ESCOLAR: ATITUDES DE CRIANÇAS DA ZONA NORTE DE PORTUGAL

Anelise do Pinho Cossio
Ana Paula da Silva Pereira

Palavras-chave: Atitudes; Educação Inclusiva; Educação Pré-escolar; Necessidades Educativas Especiais.

INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva na educação pré-escolar constitui-se como uma nova cultura escolar, em que as classes são heterogêneas - nos aspectos individuais, culturais, linguísticos, religiosos, políticos, econômicos e sociais -, procurando o acesso, a participação na educação e o sucesso de todas as crianças (BOOTH; AINSCOW, 2011).

De acordo com Chen et al. (2019), as investigações enfatizam que as crianças em idades precoces, com e sem Necessidades Educativas Especiais (NEE), conseguem alcançar melhores resultados num contexto de Educação Inclusiva, pois aprenderão juntas a respeitar as diversidades e a descobrir semelhanças por meio da socialização, promovendo, assim, a aceitação pelos pares, e criando oportunidades de construção de amizades.

Estas experiências precoces proporcionam sentimentos de pertença e de vinculação entre os pares, com e sem NEE (DIVISION FOR EARLY CHILDHOOD, 2020), preparando-os para os desafios que alguns contextos sociais apresentam, como habilidades sociais (i. e., momentos de negociação, acordos e aptidões sociais), habilidades de vida diária, e habilidades acadêmicas (NETO et al., 2018; RODRIGUES, 2006). Outros efeitos sociais positivos da inclusão são a redução do medo, da hostilidade, do preconceito e da discriminação, bem como o aumento da tolerância e da compreensão (KART; KART, 2021; SYRJAMAKI; PIHLAJA; SAJANIEMI, 2018).

Embora existam pontos positivos na Educação Inclusiva na educação pré-escolar para todas as crianças, o que as investigações na área das atitudes têm demonstrado é que as crianças com NEE geralmente são menos aceites pelos seus pares com desenvolvimento típico (como resultado de vitimização por pares, *bullying*, e discriminação), apresentando dificuldades em formar relações sociais e em se envolverem (BROOMHEAD, 2019). O isolamento pelos seus pares pode acarretar uma baixa qualidade de vida, influenciar negativamente o seu bem-estar, e prejudicar o processo de ensino-aprendizagem. Este isolamento, a longo prazo, compromete o desenvolvimento socioemocional, e aumenta os riscos de problemas comportamentais e cognitivos (DU PLESSIS et al., 2019; JARCHO et al., 2019; SANDSETER; SELAND, 2018).

Tendo como base as evidências nesta área de estudo, considerou-se como finalidade desta investigação: identificar as atitudes das crianças com desenvolvimento típico, com cinco anos de idade, em relação à aceitação dos seus pares com NEE incluídos na rede pública da educação pré-escolar, no distrito de Braga, Portugal. Assim, definiu-se como objetivos específicos:

1) analisar a influência do sexo nas atitudes das crianças inquiridas;
2) analisar a influência do tipo de NEE nas atitudes dos inquiridos;
3) analisar a influência de variáveis socioprofissionais das educadoras de infância nas atitudes das crianças inquiridas;
4) analisar a influência da variável interação com crianças com NEE em outros contextos externos à escola nas atitudes das crianças inquiridas;
5) analisar a influência dos pais na sensibilização das crianças com desenvolvimento típico em relação à aceitação das crianças com NEE.

METODOLOGIA

A opção metodológica escolhida para o estudo é de natureza quantitativa, uma vez que foi utilizado o inquérito que analisou, numa amostra alargada, as atitudes das crianças com desenvolvimento típico, com cinco anos de idade, em relação com os pares com NEE incluídos na educação pré-escolar.

Configuram-se como **variáveis dependentes** o conjunto dos 18 itens que constituem a "Escala de Atitudes acerca da Inclusão no Pré-Escolar de Crianças com Necessidades Educativas Especiais" (RODRIGUES; PEREIRA, 2017).

Tendo em conta o levantamento bibliográfico realizado, são classificadas como **variáveis independentes** o sexo das crianças; o tipo de NEE; a qualificação e a experiência das educadoras de infância na inclusão de crianças com NEE; a sensibilização por parte dos pais em relação às crianças com NEE; e a interação com crianças com NEE noutros contextos externos à escola.

A seleção dos participantes foi definida consoante os **critérios de seleção** que compõem a finalidade do estudo, como sejam: a) as crianças com desenvolvimento típico devem ter cinco anos; b) as crianças com desenvolvimento típico devem estar inseridas num contexto da rede pública da educação pré-escolar; c) as crianças com desenvolvimento típico devem ter, pelo menos, uma criança com NEE incluída no seu grupo da educação pré-escolar.

Deste modo, a amostra do presente estudo é constituída por 340 crianças de ambos os sexos (185 meninos e 155 meninas) com desenvolvimento típico, com cinco anos de idade, incluídas na rede pública da educação pré-escolar no distrito de Braga (Portugal), nos anos letivos de 2018/2019 e 2019/2020.

O instrumento utilizado neste estudo foi a "Escala de Atitudes acerca da Inclusão no Pré-Escolar de Crianças com Necessidades Educativas Especiais" (RODRIGUES; PEREIRA, 2017), que resultou da adaptação de *The Acceptance Scale for Kindergartners Revised* - ASK-R, desenvolvido por Favazza e Odom no ano de 1996 e revisto em 2014.

O instrumento abrange três domínios do construto das atitudes, nomeadamente o Domínio Cognitivo, o Domínio Afetivo, e o Domínio Comportamental. Os itens estão divididos por conjuntos correspondentes a cada domínio, e as respostas são classificadas como positiva, negativa, ou neutra.

A resposta aos diferentes itens do instrumento configura-se com uma escala do tipo *likert* que tem por base um modelo com três imagens que expressam as opções de resposta: Sim, Não e Talvez.

O instrumento é apresentado às crianças em pequeno grupo (com quatro participantes), em forma de jogo, recebendo cada criança três raquetes de resposta. O grupo de crianças deve responder em simultâneo após o sinal verbal do investigador, para evitar a influência de respostas entre os pares. O tempo de duração da aplicação do instrumento está calculado em vinte minutos.

O questionário das educadoras de infância abarca questões relacionadas com a idade, qualificação, anos de experiência na educação pré-escolar, e a sua experiência na inclusão de crianças com NEE. O questionário dos pais compreende questões relacionadas com a sensibilização em relação às crianças com NEE e com a interação com crianças com NEE noutros contextos externos à escola.

O tratamento dos dados recolhidos decorreu dos modelos da estatística descritiva e inferencial. Realizou-se a codificação de todas as variáveis independentes e dependentes que, seguidamente, foram inseridas e analisadas por meio da base de dados do *Software Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), na versão 25.0.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Serão apresentados os resultados das recolhas dos dados do presente estudo.

No que diz respeito às atitudes das crianças com desenvolvimento típico em relação à inclusão diferirem em função do sexo (Hipótese 1), pudemos concluir que existe diferença entre os sexos, sendo que as meninas apresentam maiores níveis de atitudes inclusivas em relação aos seus pares com NEE.

Relativamente à relação entre as atitudes de inclusão das crianças com desenvolvimento típico e os diferentes tipos de NEE das crianças no seu grupo de educação pré-escolar (Hipótese 2), pudemos concluir que as crianças apresentam comportamentos mais inclusivos perante os pares com NEE com transtorno do Espectro Autista e com anomalias genéticas/cromossômicas.

Ainda neste estudo, evidenciamos que as pontuações na Escala de Atitudes para a Inclusão não variam em função da formação das educadoras de infância em Educação Especial (Hipótese 3).

Acerca da influência dos anos de experiência do educador de infância nas dimensões atitudes e comportamentos das crianças com desenvolvimento típico acerca da inclusão de crianças com NEE (Hipótese 4), concluímos que existe uma correlação entre os anos de experiência das educadoras de infância e os comportamentos das crianças com desenvolvimento típico acerca da inclusão dos seus pares com NEE.

No que respeita à interação com crianças com NEE, em outros contextos externos à escola, influenciar as atitudes das crianças com desenvolvimento típico em relação às crianças com NEE (Hipótese 5), concluímos que não existe influência nas atitudes e comportamentos das crianças com desenvolvimento típico que interagem com os pares com NEE noutros contextos externos à escola.

Em relação à influência da sensibilização, por parte dos pais, acerca das NEE nas atitudes das crianças com desenvolvimento típico em relação aos seus pares com NEE (Hipótese 6), concluímos que não existem diferenças significativas. Entretanto, os valores da média são ligeiramente mais elevados no grupo de crianças cujos pais sensibilizam as suas crianças em relação às NEE.

CONCLUSÃO

Conclui-se que outros estudos devem ser desenvolvidos nesta área, de modo a analisar como a Educação Inclusiva está a ser implementada na educação pré-escolar a nível nacional e internacional. No 4º objetivo da Agenda 2030 das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável está preconizada a promoção da Educação Inclusiva, equitativa e de qualidade na educação pré-escolar, assim como a defesa do direito à igualdade de oportunidades e da

não discriminação. Portanto, cabe investigar quais as mudanças executadas e o que ainda precisa ser alcançado para que este objetivo se cumpra neste nível de ensino.

REFERÊNCIAS

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index for inclusion:** Developing learning and participation in schools revised edition. Centre for studies on inclusive education supporting inclusion, challenging exclusion, (3ª Edition), 2011.

BROOMHEAD, K. E. Acceptance or rejection? The social experiences of children with special educational needs and disabilities within a mainstream primary school. **Education 3-13,** n. 47, vol.8, p. 877-888, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1080/03004279.2018.1535610.

CHEN, J.; LIN, T-J.; JUSTICE, L.; SAWYER, B. The social networks of children with and without disabilities in early childhood special education classrooms. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, n. 49, p. 2779–2794, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1007/s10803-017-3272-4.

DIVISION FOR EARLY CHILDHOOD. **Initial practice-based professional preparation standards for early interventionists/early childhood special educators**. Disponível em: : https://www.dec-sped.org/ei-ecse-standards.

DU PLESSIS, M. R., et al. Bullying the brain? Longitudinal links between childhood peer victimization, cortisol, and adolescent brain structure. **Frontiers in Psychology,** n. 9, p. 1–9, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02706.

JARCHO, J. M., et al. Connecting childhood wariness to adolescent social anxiety through the brain and peer experiences. **Journal of Abnormal Child Psychology,** n. 47, vol. 7, p. 1153–1164, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1007/s10802-019-00543-4.

KART, A.; KART, M. Academic and social effects of inclusion on students without disabilities: A review of the literature. **Education Sciences** n. 11-16, vol. 1, p. 1-13, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.3390/educsci11010016.

NETO, A. O. S., et al. Educação inclusiva: Uma escola para todos. **Revista Educação Especial**, n. 31, vol. 60, p. 81-92, 2018. Disponível em: http://dx.doi.org/10.5902/1984686X24091.

RODRIGUES, D. Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In: (2006) D. RODRIGUES (Org.) **Inclusão e educação:** Doze olhares sobre a educação inclusiva. Summus Editorial.

SYRJÄMÄKI, M.; PIHLAJA, P.; SAJANIEMI, N. Enhancing peer interaction during guided play in Finnish integrated special groups. **European Early Childhood Education Research Journal**, n. 26, vol. 3, p. 418-431, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1463908.

INFÂNCIAS E DIFERENÇAS: O LÚDICO NA CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS ANTICAPACITISTAS

Nathália Inácio de Souza[60]
Maria Vitória Campos Mamede Maia[61]

Palavras-chave: Capaticismo; Anticapacitismo; Infância; Lúdico. Diferença.

INTRODUÇÃO

Este trabalho resulta da pesquisa de mestrado desenvolvida pela primeira autora, sob orientação da segunda, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, entre 2020 e 2023. Trata-se de um estudo de cunho qualitativo, embasado no método de pesquisa-ação (Thiollent, [1985]/2011), que teve o intuito de responder à questão: o lúdico pode construir práticas anticapacitistas entre crianças? O objetivo geral foi investigar se o lúdico, manifestado pelas brincadeiras e jogos entre crianças com e sem deficiência, constrói práticas anticapacitistas. Os objetivos específicos foram: identificar como o capacitismo se manifesta nas interações entre crianças do grupo analisado e analisar a ludicidade como um espaço que se abre para experiências não pautadas no capacitismo.

Capacitismo é o preconceito contra as pessoas com deficiência e tem como base um ideal de corpo funcional (Mello, 2016). É uma leitura social que entende as pessoas com deficiência como “não iguais, menos aptas ou não capazes para gerir as próprias vidas” (Dias, 2013, p. 2). Esse preconceito estrutural atravessa a vida das pessoas com deficiência como uma experiência de opressão (Diniz, 2012). Embora possa variar em intensidade de acordo o grau de comprometimento gerado pela interação entre este corpo e as barreiras sociais, está sempre presente no cotidiano das pessoas com deficiência, independente da idade.

A proposta deste estudo foi pensar o capacitismo na infância, tanto da perspectiva da criança que é alvo desta manifestação de opressão, quanto daquela que reproduz estes mecanismos. Os referenciais teóricos para a infância foram Ariès ([1981] /2019), Corsaro (2011) e Marcílio (2019). A partir deles, compreendeu-se a infância com deficiência como uma experiência de dupla vulnerabilidade, uma vez que a criança habita, historicamente, um lugar social de falta de escuta e negação ao seu protagonismo. Associa-se a isso o fato de que, quando possuem alguma deficiência, são mais uma vez negligenciadas, silenciadas ou não ouvidas, estando, na maioria das vezes, reféns daquilo que as pessoas sem deficiência escolhem dizer ou fazer por elas. Corsaro (2011) contribui para o delinear da esperança ao apresentar as crianças como atores sociais, que se apropriam da realidade social e a transformam, agindo sobre o presente e o futuro, à medida em que agem com seus pares e na relação com os adultos. Corsaro anuncia a possibilidade de transformação social e cultural por meio da infância.

[60] Colégio Pedro II, prof.nathaliainsouza@gmail.com.
[61] Universidade Federal do Rio de Janeiro, mariavitoriamaia@gmail.com.

Agregando a esta discussão, Huizinga ([1938] /2019), Winnicott ([1964] /2020, [1971] /2019) e Miyata (2022), em suas contribuições teóricas a respeito do jogo e do lúdico, apontam que a experiência lúdica permite ao sujeito habitar um terceiro espaço, denominado por Winnicott como espaço potencial. Esse lugar, embora situado no campo do simbólico, constitui uma experiência real e que produz impactos no campo social e cultural. Assim, torna-se possível a aposta no brincar como espaço de interação que permite a construção de novas relações.

METODOLOGIA

Esta pesquisa foi desenvolvida sob o cunho qualitativo e teve embasamento no método de pesquisa-ação (Thiollent, [1985]/2011). O estudo foi realizado no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, e teve como participantes crianças com e sem deficiências integrantes de uma das turmas do 1º ano do Ensino Fundamental. Das 14 crianças que integravam a turma, 11 aceitaram participar da pesquisa, sendo uma delas uma criança com deficiência. O processo de produção de dados em campo ocorreu em nove encontros, e os procedimentos e respectivos instrumentos utilizados foram os seguintes: observação participante e diário de campo; rodas de conversa com livros infantis que abordavam a temática das diferenças e oficinas de brincadeiras cooperativas. Os dados que emergiram em campo foram registrados em diário de campo e gravações em áudio, posteriormente transcritas. Tais dados foram analisados à luz do método de Análise de Conteúdo, de Bardin ([1977]/2016), com apoio de software especializado para a organização e categorização das informações.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com os dados que emergiram no processo de pesquisa, foram encontrados três eixos centrais de resultados, que serão apresentados e discutidos nesta seção.

O primeiro deles se refere aos discursos apresentados pelas crianças do grupo a respeito das deficiências. Foi possível observar a predominância de três ideias centrais sobre as deficiências: a compreensão de que a deficiência é um problema; associação da deficiência à incapacidade; a percepção de que a deficiência amplia as faltas. Com base nas construções teóricas das autoras elencadas como referência para o estudo do capacitismo, as ideias apresentadas pelas crianças participantes demonstram a presença do capacitismo no imaginário compartilhado pela turma.

O segundo eixo congrega as práticas compartilhadas pelas crianças no cotidiano. Foi possível observar situações em que os estudantes com deficiência eram segregados, tinham comportamentos ruins atribuídos a si e demonstravam desconforto. Diante desses elementos, constatou-se que o capacitismo também aparecia nos momentos de convívio partilhado entre o grupo, não ficando restrito ao campo das ideias e do discurso. Contudo, ainda em relação às práticas observadas, foram identificados também momentos em que as interações e brincadeiras livres conduzidas pelas crianças sinalizavam a existência de focos de práticas anticapacitistas, o que conduz ao terceiro eixo.

No terceiro eixo, foram agrupadas as situações que aqui serão denominadas “fissuras no capacitismo estrutural”, ou seja, situações em que foi possível observar possibilidades de construções de novas lógicas relacionais. Nas oficinas de brincadeiras, observou-se que havia uma diferença na forma como as crianças se relacionavam quando envolvidas em jogos que, na percepção delas, eram de competição, e em jogos que entendiam como colaborativos. Em brincadeiras cooperativas, foram observadas ações inclusivas e

anticapacitistas, demonstrando que, nesta modalidade do brincar, as crianças conseguem ver o colega com deficiência como um parceiro na tarefa, abandonando concepções capacitistas. Nesse contexto, ainda que alguma criança apresentasse dificuldades na realização da atividade, o coletivo se dedicava a superar junto as barreiras apresentadas, ao invés de excluir determinado participante.

CONCLUSÃO

No desenvolvimento de nossa proposta de pesquisa-ação, constata-se que o lúdico pode construir práticas anticapacitistas entre crianças. Contudo, a partir do percurso investigativo, observa-se que esse resultado é principalmente alcançado a partir do brincar cooperativo, quando predomina a proposta de participação e colaboração, sem a ideia de competição.

Com o grupo participante do estudo, há a presença do capacitismo, manifestado especialmente pela ideia de que a deficiência é um problema que está associado à incapacidade de executar determinada ação. No entanto, ao percorrer os caminhos de pesquisa e envolvimento com o grupo, observa-se, também, a ocorrência de experiências e vínculos que não estão fundamentados sobre esta lógica preconceituosa, funcionando como fissuras na estrutura social capacitista. Além disso, acredita-se que as crianças estão a todo tempo reproduzindo de forma interpretativa (Corsaro, 2011) aquilo que experenciam na relação com o mundo, por isso, embora possam apresentar comportamentos e práticas capacitistas, elas também estão a todo tempo reinventando essas relações.

Conclui-se, assim, que, apesar da presença do capacitismo na relação entre as crianças, é possível construir novas lógicas relacionais a partir do lúdico, especialmente pelo brincar cooperativo, que abre a oportunidade para que as crianças se relacionem a partir de vivências lúdicas pautadas no fortalecimento de vínculos, confiança e respeito. Nesta modalidade do brincar, as crianças têm a oportunidade de identificar as dificuldades do outro e as suas, encontrando caminhos possíveis, coletivamente, para a interposição das barreiras, ao invés de enxergá-las como fraquezas ou faltas individuais. Deste modo, o brincar cooperativo é uma possibilidade de combate à lógica capacitista entre as infâncias.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família** (1981). Rio de Janeiro: LTC, 2019.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo** (1977). São Paulo: Edições 70, 2016. CORSARO, W. A. Sociologia da Infância. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DIAS, A. Por uma genealogia do capacitismo: da eugenia estatal a narrativa capacitista social. **Anais do I Simpósio Internacional de Estudos sobre a Deficiência** - SEDPcD/Diversitas/USP Legal - São Paulo, 2013.

DINIZ, D. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens** (1938). São Paulo: Perspectiva, 2019.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação** (1985). São Paulo: Cortez, 2011.

MARCÍLIO, M. L. **História Social da Criança Abandonada**. São Paulo: Hucitec, 2019.

MELLO, A. G. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciência & Saúde Coletiva**, v.21, n. 10, 3265-3276, 2016. Disponível em< https://www.scielo.br/j/csc/a/J959p5hgv5TYZgWbKvspRtF/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 28 ago. 2022.

MIYATA, E. S. A Pós-Graduação deslúdica. 2022. **Tese (Doutorado em Educação)** - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/teses2022/tEdson%20Seiti%20Miyata.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2022.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação** (1985). São Paulo: Cortez, 2011.

WINNICOTT, D. W. **A criança e o seu mundo** (1964). 6ª edição. Rio de Janeiro: LTC, 2020.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade** (1971). São Paulo: Ubu Editora, 2019.

WINNICOTT, D. W. **Tudo começa em casa** (1989). São Paulo: Martins Fontes, 1999.

JOGO PEDAGÓGICO E INCLUSÃO: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UMA PROFESSORA DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM ARTICULAÇÃO COM A PROFESSORA DA SALA DE AULA COMUM

Maria Simone da Silva[62]
Bruna Isabel Bezerra Soares[63]
Francisca Geny Lustosa[64]

Palavras-chave: Educação Especial; Jogo Pedagógico; Sala de Recursos; Alimentação Saudável.

INTRODUÇÃO

O AEE é um serviço da Educação Especial, que organiza atividades, recursos pedagógicos e de acessibilidade, de forma complementar ou suplementar à escolarização de estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/ superdotação. Ele é realizado na SRM no contra turno da própria escola, em instituições de ensino do entorno ou em Centro de AEE, de forma articulada com os diversos segmentos da escola, com o objetivo de contribuir para a plena participação desses/as, considerando suas necessidades específicas, visando a sua autonomia na escola e fora dela, constituindo oferta obrigatória pelos sistemas públicos de ensino. (BRASIL, 2008; 2011).

É importante destacar que o AEE, não é um serviço substitutivo à escolarização, e tem como objetivos:

- Prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino comum e garantir serviços de apoio especializado com as necessidades individuais dos estudantes;
- Garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino comum;
- Fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem;
- Assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (Decreto nº 7.511 de 17 de novembro de 2011) com profissional de AEE, como especialista da área propõem soluções exequíveis que eliminem os obstáculos identificados desenvolvendo atividades próprias do AEE e promovam a plena participação dos estudantes no ensino, tais como: Estudo de caso; Plano do AEE; Ensino do Sistema Braille; Ensino do uso do SOROBAN; Estratégias para autonomia no ambiente escolar; Orientação e mobilidade; Ensino do uso de recursos de tecnologia assistiva; Ensino do uso da comunicação alternativa e

[62] Universidade Federal do Ceará, mariasimone.doze@gmail.com.
[63]Universidade Nacional de Rosário, brunaisabelb@gmail.com.
[64] Universidade Federal do Ceará, genylustosa@gmail.com.

aumentativa; Estratégias para o desenvolvimento de processos cognitivos; Estratégias para enriquecimento curricular.

Outro aspecto é que o desenvolvimento de recurso de acessibilidade está no perfil do trabalho do professor do AEE, *mas que a prática pedagógica que desenvolve os conteúdos curriculares é trabalho professor de sala de aula comum*, pois o estudante com deficiência também é aluno desse professor, assim como os demais, fazendo que com que os esforços para a sua aprendizagem seja parte do seu ofício.

Professor de AEE não *ensina* conteúdos curriculares e a sala de Recurso Multifuncional não é local de reforço de aprendizagem.

Na prática pedagógica inclusiva, é importante o docente distinguir os fatores cognitivos dos motivacionais que afetam o desempenho das crianças. As interações sociais negativas, a expectativa de fracasso, a dependência dos outros e a baixa autoestima comprometem o processo de aprendizagem.

A maioria dos recursos pedagógicos de acessibilidade ao currículo podem ser confeccionados pelo professor de sala de aula com a ajuda do professor do AEE, com materiais simples disponíveis na escola, e, inclusive podem ser utilizados por toda a turma em momentos que o professor da sala de aula achar oportuno, imagine o quanto as crianças sem deficiência poderiam se beneficiar com materiais concretos para apoiar o seu desenvolvimento cognitivo. Segundo Lorenzato (2009), o material concreto facilita a produção de hipóteses lógicas.

> O material concreto exerce um papel importante na aprendizagem. Facilita a observação e análise, desenvolve o raciocínio lógico, crítico e científico, é fundamental para o ensino experimental e é excelente para auxiliar o aluno na construção de seus conhecimentos. (LORENZATO, 2009, p. 61).

Dadas as observações de Lorenzato (2009) sobre os benefícios cognitivos dos materiais concretos, vemos que alguns desses materiais utilizados para o estudante com deficiência podem ser compartilhados inclusive com o restante da turma como um recurso pedagógico. É notável que quando um professor tem um estudante com deficiência ele pode ampliar o olhar para as dificuldades da turma como um todo e para a produção de recursos que se destinem a enriquecer sua prática pedagógica.

Segundo Silva (2019) Recursos concretos são agentes promotores do processo de envolvimento da turma com as atividades, pois esses suportes mobilizam a memória, a atenção/percepção e promovem a sustentação da motivação nesses estudantes, tanto pelos sujeitos com deficiência, quanto pelos demais estudantes da sala. Trazemos aqui um excerto de sua conclusão, depois da prática pedagógica com materiais concretos em uma turma com crianças com deficiência intelectual e crianças sem deficiência “ii.o objeto (recurso concreto) materializou a narrativa; iii. Manutenção da atenção; iv. Ampliação da percepção” (Silva, 2019, p. 85)

Para Lustosa (2020) o paradigma inclusivo requer de nós, educadores e educadoras, uma análise e reflexão mais crítica sobre o que fazemos e sobre o que defendemos e acreditamos em educação!

De acordo com Zabala (1998) a prática pedagógica é um conjunto de interações, procedimentos, variáveis que intervêm e se inter-relacionam nas situações de ensino: tipo de atividade, metodologia, aspectos materiais da situação, estilo do professor, relações sociais, conteúdos culturais.

De acordo com Lustosa (2020), acreditar que os estudantes com deficiência têm potencialidades faz com que se invista pedagogicamente em ações educativas para eles, retirando barreiras que estão no contexto e no acesso ao currículo!

Alguns princípios didáticos para a gestão da sala de aula inclusiva, propostos por Lustosa (2009), são: planejamento das atividades, primando pela significação, interações e e previsão de tecnologias assistivas e demais recursos específicos; investimento na diversificação/variedade das estratégias e metodologias de ensino; desenvolvimento de atividades que explorem a criatividade e o potencial criador e a organização e estimulação da inteligência, da cognição e da possibilidade de transferência e generalizações; atenção aos estilos e ritmos dos alunos; valorização e mobilização dos centros de interesse e das iniciativas dos estudantes; organização social da aprendizagem e dos agrupamentos para interação entre alunos e destes com o professor; e, avaliação.

Para dar acessibilidade ao currículo, o professor do AEE necessariamente deverá trabalhar com seu colega, o professor da classe comum, compartilhando planejamentos (objetivos, atividades, materiais, avaliação). Deverá ainda observar o estudante com deficiência em diferentes espaços na escola e neles identificar possíveis barreiras à sua participação nas atividades propostas ao grupo. A gestão, tanto a direção como coordenação pedagógica, deverá estar presente e apoiar, abrindo espaços e tempos para as trocas nos planejamentos entre os professores, bem como administrar a aquisição de recursos de TA, quando necessário. A família e o estudante também são peças fundamentais nesta ação colaborativa. A cooperação pressupõe a coordenação das operações e necessita discussões, trocas, avaliação e acompanhamento mútuo de ações planejadas.

Quando defendemos na Política Nacional de Educação Especial (2008) a educação para autonomia do estudante com deficiência, estamos propondo promover um espaço de liberdade onde ele se sinta a vontade de expor claramente as dificuldades que encontra no contexto escolar e possa compor a equipe sendo o protagonista**,** aquele que define claramente o problema a ser resolvido, conduz a formulação de soluções, realiza experimentações, faz avaliação e indicação de ajustes nas soluções (recursos) que estão sendo produzidos e/ou experimentados e por fim, toma a decisão, junto com a equipe, sobre a forma ou o recurso que o apoiará na realização da atividade pretendida.

Sob as premissas supracitadas as professoras da sala de aula comum e da SRM elaboram um projeto acerca da alimentação saudável vislumbrando promover um espaço de liberdade, autonomia e acesso ao currículo para duas crianças autistas com seletividade alimentar.

As crianças em idade escolar estão em um período crucial de desenvolvimento, e os hábitos alimentares que são criados durante esse período podem ter um impacto significativo em sua saúde ao longo da vida. No entanto, para alunos público-alvo da educação especial, alguns obstáculos podem dificultar o acesso ao conhecimento e a adoção de hábitos alimentares saudáveis. Esses obstáculos incluem dificuldade de comunicação, motricidade e cognição. E a seletividade alimentar provoca prejuízos à vida escolar desses estudantes. Segundo Sampaio, Nogueira, Grigolon, Pereira e Dunker (2013), o conceito de seletividade alimentar se configura por uma rejeição alimentar .

A sala de SRM onde ocorre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um lugar que auxilia para promover a inclusão social e o desenvolvimento completo dos alunos com deficiência no âmbito escolar. Atua ainda como um importante suporte para superar essas barreiras e ajudar o professor da sala comum a promover o acesso ao currículo, para os estudantes público-alvo do AEE, o que os levarão à inclusão no processo educativo da sala de aula comum.

A utilização de recursos didáticos lúdicos pode ajudar muito os alunos a se motivarem para aprender. Por isso, os estudantes com deficiência foram protagonistas nessa atividade proposta, visto que participaram ativamente de todo o processo na SRM e na sala de aula comum. E ainda, adquiriram novas aprendizagens e conseguiram quebrar barreiras no que

diz respeito à sua dificuldade em ingerir novos alimentos. Esse processo só foi possível por conta da ação colaborativa entre sala de AEE e sala de aula comum.

METODOLOGIA

Este estudo, de cunho qualitativo, teve como objetivo a criação e a aplicação de um jogo pedagógico na forma de uma "Caixa de Alimentação Saudável" para dois estudantes autistas com dificuldade para serem incluídos em sua turma. A pesquisa foi realizada em uma escola pública do município de Caucaia. Os estudantes tinham dificuldades em permanecer nas aulas e em interagir com os demais estudantes da sala de aula comum, e ainda se recusavam a participar dos momentos de lanches coletivos. A proposta a seguir foi primeiro usada com os estudantes do AEE com a professora da sala de SRM e depois também foi usada na sala de aula comum do quarto ano, na qual eles estudam, composta por um professor-pedagogo e todos os demais estudantes que compunham a turma.

A professora de sala de aula comum em colaboração com a professora de AEE pensaram em um projeto de alimentação saudável que pudesse ajudar esses dois estudantes a se socializarem com a turma toda e terem acessibilidade ao currículo. A professora do AEE elaborou o jogo e trabalhou com os estudantes na SRM para que eles se familiarizassem com o jogo e se sentissem mais à vontade nos momentos de socialização com a turma toda. Esses dois alunos público-alvo do AEE, que apresentavam restrição alimentar, foram chamados para protagonizar o uso da “Caixa de Alimentação Saudável” diante da turma inserindo as imagens junto ao personagem colado na caixa, enquanto a professora explicava sobre os alimentos inseridos.

Esse mini projeto foi pensado para ser protagonizado por esses dois estudantes que são público-alvo do AEE, mas beneficiou também os estudantes sem deficiência. Eles puderam discutir sobre o papel da alimentação e a caixa entrou nesses momentos de debates e conscientização. Durante uma semana, os estudantes pesquisaram alimentos variados, seus valores nutricionais e ao longo da semana construíram uma pirâmide alimentar que ficou na parede da sala com as imagens que eles arregimentaram. Ao final da atividade proposta, existiu uma culminância com diversas frutas, separadas e em forma de salada de frutas, na qual todos puderam ingerir esses alimentos e os alunos público-alvo do AEE fizeram o consumo de frutas nunca antes ingeridas, segundo os familiares.

A Caixa de Alimentação Saudável foi feita de papelão e continha cartões e fotos como materiais didáticos, em suas laterais havia um garoto e uma garota com um furo na boca por onde as cartinhas com os alimentos passariam, um deles fazia uma expressão feliz para quando os alimentos bons passassem e o outro fazia uma cara de nojo pra quando os alimentos ruins passassem:

- **Cartões com imagens de alimentos saudáveis:** representando os principais grupos alimentares (frutas, legumes, verduras, cereais, proteínas e laticínios);
- **Cartões com imagens não-saudáveis:** doces, sorvetes, goma de mascar, refrigerantes, salgadinhos embalados e fritos.

As expressões faciais foram trabalhadas com os estudantes autistas na SRM, bem como as cartinhas e o próprio funcionamento da caixa. O projeto foi desenvolvido para que essa temática fosse transversal a diversos conteúdos do currículo ao longo de uma semana e culminou na experimentação de alimentos por todos.

Os resultados foram coletados por meio de:

- **Observações:** realizadas durante as quatro aulas, com foco no comportamento dos alunos durante as atividades com a Caixa de Alimentação Saudável;

- **Anotações em campo:** registrando as interações dos alunos com o jogo, suas hesitações, comentários e percepções.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

As observações e anotações feitas no campo mostraram que os alunos participaram das atividades e demonstraram interesse e curiosidade pelos assuntos discutidos. Eles participaram ativamente da proposta. Os resultados da pesquisa mostraram que a Caixa de Alimentação Saudável foi uma estratégia eficaz para ensinar aos alunos público-alvo do AEE e alunos da sala de aula comum a importância de uma alimentação saudável. Os materiais didáticos e as atividades lúdicas diversificadas criaram um ambiente de aprendizagem oportuno e motivador. Isso permitiu que os alunos participassem ativamente e aprendessem sobre alimentação saudável de maneira acessível e divertida..

CONCLUSÃO

O uso de jogos como recurso pedagógico aumenta a participação dos estudantes, tornando a aula mais divertida e interessante. Outrossim, observamos que o objetivo pretendido pelo projeto foi alcançado: os alunos da educação especial e o restante da turma aprenderam os conteúdos curriculares relacionados à alimentação saudável. Além disso, descobrimos que o uso de jogos direcionados como material didático pode atingir o objetivo da proposta pedagógica com mais motivação por parte dos estudantes, por serem sabidamente atrativos ao olhar da criança. A exemplo desse potencial motivador do jogo, os estudantes que participaram desse projeto experimentaram novos alimentos, a partir da conscientização e portanto da aquisição de novos conceitos científicos que os fizeram mudar de postura. Por isso, defendemos que os jogos podem ser um recurso metodológico na educação inclusiva, sendo uma forma de contribuir para o desenvolvimento cognitivo, motor e emocional dos alunos. Concluímos assim que jogos pedagógicos criados com o auxílio da professora sala de SRM podem ser uma estratégia inclusiva para ajudar os professores da sala de aula comum, pois possibilitam inclusão social e cognitiva nesse ambiente através do protagonismo dos estudantes público-alvo AEE.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: . Acesso em: 20 maio 2024.

LORENZATO, Sergio. Laboratório de ensino de matemática e materiais didáticos. In: LORENZATO, Sergio. **Laboratório de ensino de matemática na formação de professores**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2009. p. 3-37.

LUSTOSA, Francisca Geny . **Inclusão, o olhar que ensina: o movimento da mudança e a transformação das práticas pedagógicas no contexto de uma pesquisa-ação colaborativa**. 2009. 295f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza-CE, 2009.

LUSTOSA, F. G. & RIBEIRO, D. M (2020). **Inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior: exigências de reconfiguração de saberes, concepções e práticas docentes**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, 15(2), 1523-1537

SAMPAIO, A. B. de M., NOGUEIRA, T. L., GRIGOLON, R. B., ROMA, A. M., PEREIRA, L. E., & DUNKER, K. L. L.. (2013). **Seletividade alimentar: uma abordagem nutricional**. Jornal Brasileiro De Psiquiatria, 62(2), 164–170. https://doi.org/10.1590/S0047-20852013000200011

SILVA, Maria Simone da. **Cognição e aprendizagem de crianças com deficiência intelectual: evidências sobre o funcionamento cognitivo.** Orientadora: Francisca Geny Lustosa. 2019. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

NARRATIVAS INCLUSIVAS: A ATUAÇÃO DO LABINF NA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Sandra Canal[65]
Maria Souza dos Santos[66]
Andreia Mendes dos Santos[67]
Karla Fernanda Wunder da Silva[68]

Palavras-chave: Inclusão; Contação de Histórias; Educação Infantil; Crianças.

INTRODUÇÃO

O LabInf (Laboratório das Infâncias) surgiu em 2021 na Escola de Humanidades da PUCRS, sob a coordenação da Profª Drª Andreia Mendes dos Santos. Seu propósito é responder aos desafios impostos pela pandemia de Covid-19, visando mitigar as crescentes vulnerabilidades e desigualdades sociais enfrentadas pelas crianças. Atualmente, o laboratório conta com uma equipe interdisciplinar e está aberto à participação de acadêmicos de diversas áreas, com o objetivo de desenvolver projetos integrativos centrados nas experiências infantis, unindo ensino, pesquisa e extensão.

O Projeto "LabInf na Escola" foi uma iniciativa de um grupo de pesquisadoras: doutorandas, mestrandas e estudantes de psicologia, que decidiram levar as atividades do laboratório para o ambiente escolar, a fim de ampliar a presença do LabInf em diferentes contextos educacionais. O projeto utiliza materiais não estruturados com o intuito de promover a contação de histórias para estimular o hábito de leitura das crianças da Educação Infantil.

O objetivo é aprimorar a experiência na infância e valorizar as vivências infantis, respeitando o objetivo primordial do LabInf que é: desenvolver projetos integradores com foco nas infâncias, articulando ensino, pesquisa e extensão, por meio de atividades voltadas à sociedade e à academia. A metodologia utilizada foi a pesquisa-ação, que considera os sujeitos envolvidos e o contexto, valorizando a participação e a autonomia, com o intuito de oferecer alternativas que contribuam para o ambiente investigado (Thiollent, 2009). O estudo foi conduzido em uma escola municipal, no Morro da Cruz, Zona Leste de Porto Alegre (POA), com 7 turmas de educação infantil, aproximadamente 140 crianças, incluindo um número de 15 crianças com autismo.

A escola em questão atende estudantes da periferia de POA, em uma área de vulnerabilidade social. A pesquisa-ação deu-se através da observação das crianças nos momentos das oficinas realizadas e na interação com as pesquisadoras durante a contação de história e atividades propostas.

[65] Centro Universitário Faveni-Unifaveni, Sandra.canal@edu.pucrs.br.
[66] PUCRS, Maria.souza67@edu.pucrs.br.
[67] PUCRS, Andreia.mendes@pucrs.br.
[68] PUCRS, karla.silva@edu.pucrs.br.

A VALORIZAÇÃO DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NO CONTEXTO INFANTIL

A contação de histórias oferece às crianças, independentemente de possuírem deficiência ou não, a oportunidade de explorar uma variedade de papéis e cenários, enquanto a utilização de materiais não estruturados no ambiente escolar envolve a criação do personagem principal da narrativa. Conforme Mateus et al. (2013, p. 57), "inúmeras são as possibilidades que o uso da contação de histórias em sala de aula propicia. Além de entreter, as histórias têm o potencial de educar, instruir, socializar, desenvolver a inteligência e a sensibilidade". Essa abordagem promove a criatividade e a imaginação. As atividades lúdicas, também estimulam habilidades sociais como empatia e cooperação.

Nas contribuições de Mateus *et al.*, (2013, p. 58):

> Utilizar a contação em sala de aula faz com que todos saiam ganhando, tanto o aluno, que será instigado a imaginar e criar, quanto o professor, que ministrará uma aula muito mais agradável e produtiva e alcançará o objetivo pretendido: a aprendizagem significativa. Além disso, as histórias ampliam o contato com o livro para que os alunos possam expandir seu universo cultural e imaginário e, através de variadas situações, a contação de histórias pode: intrigar, fazer pensar, trazer descobertas, provocar o riso, a perplexidade, o encantamento.

Essa prática pedagógica oferece às crianças oportunidade de expressar seus pensamentos, compartilhar experiências e aprender com os pares, impulsionando o desenvolvimento da linguagem, da escuta ativa e a capacidade de argumentação. A roda de conversa desperta a curiosidade das crianças, fomenta o pensamento crítico e facilita a construção coletiva do conhecimento, estabelecendo assim uma base sólida para o aprendizado ao longo da vida. A roda de conversa constitui uma ferramenta valiosa na educação infantil, promovendo o crescimento integral e o desenvolvimento saudável das crianças. Warschauer (1993, p. 46), define Roda de Conversa como:

> Ato de reunir indivíduos com histórias de vida diferentes e maneiras próprias de pensar e sentir, de modo que os diálogos, nascidos desse encontro, não obedecem a uma mesma lógica. São, às vezes, atravessados pelos diferentes significados que um tema desperta em cada participante.

Assim, a roda de conversa desempenha uma função importante, visto que contribui para estimular habilidades de escuta ativa, comunicação verbal e cooperação. E com intuito de valorizar as experiências e vivências que se entrelaçam com a brincadeira, optou-se por utilizar materiais não estruturados, incentivando as crianças a explorar sua criatividade. Segundo Ferreira (1992, p. 26) materiais não estruturados são:

> Objetos simples e facilmente encontrados na natureza. Por não terem, necessariamente, tamanhos ou formas definidas, eles incitam a criança a criar e a fazer uso da imaginação. Pedaços de madeira, osso, argila e tecidos são exemplos de materiais facilmente encontrados pela criança e que podem se tornar instrumentos valiosos de criação. Assim, um pedaço de pau pode, de repente, se transformar em um cavalo, ou uma caixa de papelão em um esplêndido ônibus. [..].

Essa abordagem ressalta a importância de oferecer às crianças materiais que estimulem sua criatividade e imaginação, permitindo-lhes explorar livremente e expressar-se

de maneira única e pessoal. Essa atividade, buscou-se proporcionar às crianças a exploração de conceitos fundamentais para estimular a criatividade e expandir os horizontes da imaginação.

ANALISANDO O RESULTADO

O projeto LabInf na escola teve início em setembro de 2023, sendo desenvolvido um planejamento específico para cada turma, com histórias e recursos distintos. A narrativa que teve um impacto significativo tanto nas crianças[69] quanto nas professoras, foi a "cesta de Dona Maricota", autoria Tatiana Belinky, pois os recursos utilizados despertaram o prazer das crianças em brincar de faz de conta, proporcionando vivências valiosas. Conforme a professora regente: "*a oficina foi maravilhosa. A maneira como foi apresentada a história despertou o interesse, a curiosidade e o desejo das crianças em manusear, conhecer e principalmente brincar naquele ambiente. Além disso, foi mostrada a importância da alimentação saudável*", demonstrando sensibilidade e otimismo para planejar atividades com estratégias que envolvem as crianças. Faria et al., (2017, p. 36), ressalta que: "[...] o contato diário com a escuta de histórias promove o gosto pela leitura, pelos livros e pela aprendizagem que vincula o divertimento, ludicidade e estímulo", destacando assim a importância dessa prática na formação das crianças.

Assim, o enredo foi narrado e encenado por integrantes do projeto, despertando a curiosidade das crianças, que permaneceram atentas. Os materiais foram confeccionados a partir de recursos simples, forma artesanal (fogão, geladeira e pia, de papelão). Também foram utilizados utensílios obsoletos, recebidos de doações.

Os resultados evidenciaram que as crianças demonstram satisfação ao ouvir histórias, mostrando atenção, curiosidade e participação ativa. Neste momento, engajaram-se com a proposta, realizando perguntas, falando o nome dos personagens. Foi proposto uma atividade de exploração das frutas que apareciam na história; as crianças realizaram pareamento das frutas, reconhecimento de cores, tamanhos, degustação das mesmas e comparação de sabores. Em relação as crianças com TEA, percebeu-se que as mesmas permaneceram no grupo, nem sempre sentadas na roda proposta, mas atendendo a convocação para apontar ilustrações do livro, repetiam mesmo circulando o nome da história e conseguiram separar as frutas, sentir o cheiro, mesmo que a maioria não as tenha provado. O grupo geral das crianças, a partir da convocação das pesquisadoras, buscavam também os colegas com TEA para explorar o material disponibilizado. Essa experiência reforçou a importância de manter o projeto "LabInf na escola" como uma ferramenta essencial para promover o desenvolvimento do vocabulário infantil por meio da contação de histórias, além de sensibilizar os professores para a importância desse método na educação das crianças.

FINALIZANDO COM SUCESSO

A contação de histórias, adotada como uma das principais estratégias do projeto, revelou-se uma ferramenta poderosa na promoção do desenvolvimento infantil; visto que as histórias têm o potencial de educar, instruir, socializar e desenvolver a inteligência e a sensibilidade das crianças.

[69] Nas turmas das crianças do Jardim B2 (que têm entre 5 e 6 anos de idade).

Outro fator essencial na educação infantil é a roda de conversa, por ser uma ferramenta valiosa na promoção do diálogo, do pensamento crítico e da construção coletiva do conhecimento. Além disso, a utilização de materiais não estruturados incentivou a exploração criativa e a expressão pessoal das crianças, estimulando-as a desenvolver novos conceitos e habilidades, aqui destacamos também a participação das crianças com TEA junto a seus grupos de origem, explorando os materiais e iniciando o brincar exploratório através dos sentidos.

Em suma, o Projeto "LabInf na Escola" representa um esforço significativo na promoção de uma educação infantil mais inclusiva, participativa e centrada nas singularidades e interesses das crianças, a partir do momento que se dispõe a trabalhar no território da escola, nos espaços em que os alunos já estão acostumados a frequentar, oferecendo assim segurança para os estudantes com TEA, a convocação dos mesmos para estar “junto”, respeitando suas subjetividades e etapas do desenvolvimento como aspectos importantes.

REFERÊNCIAS

FARIA, Inglide Graciele de et al. A influência da contação de histórias na educação infantil. **Mediação**, Pires do Rio - GO, v. 12, n. 1, p. 30-48, jan./dez. 2017. Disponível em: https://www.revista.ueg.br/index.php/mediacao/article/view/6368. Acessado em: 15 fev. 2024.

FERREIRA, Sueli C. A **Indústria do brincar.** Dissertação: Fundação Getúlio Vargas: Instituto de Estudos Avançados em Educação. Rio de Janeiro, 1992.

MATEUS, Ana do Nascimento Biluca, et al. A importância da contação de história como prática educativa na educação infantil. **Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte - MG, v.5, n.1, p. 54-69, 2013. Disponível em: https://anhanguera.edu.br/wp-content/uploads/revista-da-graduacao-unigoias-2021-1-artigo-2.pdf. Acesso em: 14 fev. 2024.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 2009.

WARSCHAUER, Cecília**. A roda e o registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

O MUNDO MÁGICO DE LUNA: UM LIVRO DIGITAL ILUSTRADO E INTERATIVO PARA CRIANÇAS COM DÉFICT DE ATENÇÃO COM HIPERATIVIDADE

Eduarda Rodrigues Moreira[70]

Palavras-chave: Design da informação; E-book interativo; Livro aplicativo; Livro digital infantil; TDAH.

INTRODUÇÃO

Ao certo, não se sabe se foi uma consequência da pandemia ou se foi um fenômeno causado pelos smartphones, mas as discussões sobre TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade) vem crescendo de forma exponencial. Durante a pandemia, muitas pessoas foram diagnosticadas com o transtorno, nos EUA, do ano 2019 para o ano 2022 as prescrições de remédios usados para essa condição saltaram de 35,5 milhões para 45 milhões (THE NEWSCC, 2023). Por conta disto, a sociedade vem descobrindo mais sobre essa disfunção e também conhecendo o potencial criativo e imaginativo que pessoas com essa condição possuem em comparação a outros indivíduos (FRYE, 2022).

O TDAH já foi conhecido por vários nomes durante o século XX, dentre eles "Encefalite Letárgica", "Dano Cerebral Mínimo", "Disfunção Cerebral Mínima", "Hipercinesia", "Doença do Déficit de Atenção" e "Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade" (TIMIMI, 2002). Alguns dos sintomas mais comuns a todos esses nomes são: extroversão extrema, comportamentos violentos, incapacidade de completar tarefas, distúrbios nos padrões de sono, moralidade inconsistente com a idade esquecimento e, também, baixo desempenho na escola (RAFALOVICH, 2001).

De acordo com o CID (Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde), a característica essencial do Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade é um padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade. A desatenção pode manifestar-se em situações escolares, profissionais ou sociais, indivíduos com este transtorno podem não prestar muita atenção a detalhes ou podem cometer erros por falta de cuidados nos trabalhos escolares ou em outras tarefas. Além disso, as pessoas com essa condição possuem dificuldades para manter a atenção até mesmo em atividades lúdicas, e consideram difícil persistir em tarefas até seu término.

Frequentemente, as pessoas com TDAH dão a impressão de estarem com a mente “nas nuvens” ou de não escutarem o que recém lhe foi dito, podem constantemente transitar de uma tarefa inacabada para outra, geralmente não conseguem completar facilmente os trabalhos escolares, tarefas domésticas ou outros deveres. Esses indivíduos, têm dificuldade frequentemente para organizar tarefas e atividades que exigem um esforço mental constante, já que essas atividades são consideradas desagradáveis e aversivas. Por conseguinte, esses indivíduos, em geral, evitam ou têm forte antipatia por atividades que exigem dedicação ou esforço mental prolongados ou que exigem organização ou concentração (WELLS et al., 1996).

[70] PUCRS, eduardarodriguesmoreira347@gmail.com

Ainda que o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade esteja ligado a dificuldade em manter o foco, o contrário também acontece, o chamado “Hiperfoco” está relacionado a um desequilíbrio do controle de atenção, e geralmente ocorre em atividades específicas que despertam um interesse específico dos indivíduos com TDAH. Ou seja, as pessoas que apresentam essa condição têm dificuldade em manter o comando sobre o nível e a duração da concentração (WELLS et al., 1996).

Apesar disso, algumas teorias e estudos vêm debatendo a possibilidade de um maior potencial criativo em pessoas com essa condição. De acordo com Frye (2022), indivíduos com essa disfunção possuem uma mente imaginativa e fértil, muitas vezes mais criativa do que de usuários sem essa condição. Entretanto, a falta de conhecimento e estímulo sobre a condição desses indivíduos, favorece os altos índices de depressão e sensação de incapacidade em pessoas com déficit de atenção, já que sua vida acaba se tornando muito mais complicada por não saber lidar com sua própria condição (SMITH, 2001).

É perceptível como há diversos indivíduos que acabam descobrindo o seu diagnóstico depois de adultos, compreendendo depois de anos que as dificuldades enfrentadas na escola são atribuídas a essa condição e da falta de conhecimento das instituições em lidar com crianças com essa característica. No Brasil, a falta de preparo para lidar com crianças com TDAH é uma das falhas do sistema de educação, mas é importante destacar que o desconhecimento do próprio diagnóstico impede que o indivíduo elabore estratégias adequadas para promover o seu aprendizado perante as mais diversas áreas de conhecimento.

Este projeto é motivado não só pela vontade de que todas as crianças com TDAH tenham conhecimento de sua condição no início da sua vida escolar, mas também que elas possam exercitar suas mentes criativas através da literatura juntamente com mecanismos funcionais que promovam mais facilmente a captação do conteúdo que lhe é apresentado.

Desta forma, este trabalho propõe um livro digital ilustrado e interativo que, além de apresentar os sintomas de uma criança com TDAH, também incentive através dos mecanismos corretos a prática de atividades que sejam adequadas para que o usuário com a condição possa aprender e manter-se focado na narrativa, possibilitando uma afinidade com a literatura, sendo uma forma de explorar a criatividade excepcional desses usuários.

A escolha deste objeto de estudo, nasceu por meio de uma convicção e preocupação pessoal de que uma grande parcela das crianças e adultos com essa condição, sentem-se incapazes e desestimulados. Ainda que a sociedade venha discutindo mais sobre o tema, pouco se fala da alta capacidade criativa e imaginária do sujeito com déficit de atenção. Essa capacidade pode ser ainda mais estimulada pelo consumo literário, mas muitas vezes é barrada pela dificuldade do usuário em se manter focado, mesmo naquilo que lhe agrada.

Para isto, este trabalho propõe a criação do livro “O Mundo Mágico de Luna”, uma narrativa autoral ilustrada explicativa sobre TDAH, com atividades interativas que ilustram as diversas dificuldades cotidianas enfrentadas por crianças com essa condição. O livro foi desenvolvido com o propósito de ajudar crianças com TDAH a manterem-se concentradas e imersas na narrativa por meio de interações lúdicas e divertidas criadas com ferramentas do Design.

Historicamente, o Design também se mostrou uma ferramenta essencial para melhorar a usabilidade de qualquer coisa, provando que a dificuldade em manipular certos produtos não é causada pela incapacidade do usuário, mas sim por uma falha no design do que foi fabricado. Assim, o Design auxilia na melhor usabilidade de diversos produtos, logo ele também pode ser utilizado para o melhorar a usabilidade e estimular a leitura entre indivíduos que possuem TDAH.

Este trabalho tem como metodologia de pesquisa a revisão bibliográfica acerca do TDAH, essa abordagem será utilizada para mapear os problemas encontrados na leitura por crianças com essa condição, a fim de propor estratégias de design para contorná-los a partir do conhecimento de Design adquirido ao longo da minha formação acadêmica.

Adota-se a revisão bibliográfica, em qualquer tipo de trabalho acadêmico, uma vez que possibilita ao pesquisador ter acesso ao conhecimento já produzido sobre determinado assunto, e o aprofundamento teórico para desenvolvimento (BRITO, OLIVEIRA & SILVA, 2021). De acordo com o pensamento de Prodanov & Freitas (2013), essa forma de pesquisa coloca o pesquisador em contato direto com toda a produção escrita sobre a temática que está sendo estudada. Para os autores, ainda vale destacar a importância de verificar "a veracidade dos dados obtidos, observando as possíveis incoerências ou contradições que as obras possam apresentar".

Logo, a partir da imersão nas referências sobre TDAH será possível compreender as necessidades do público alvo, e quais escolhas de projetos serão mais adequadas para a realização do livro. O protótipo tem seu desenvolvimento com base na metodologia do projeto de *Design Thinking*, criado pelo *British Design Council* (Conselho Britânico de Design) e popularizada por Tim Brown (2010), juntamente de teorias de Design da Informação e seus Princípios Estéticos e Formais Aplicados (O'GRADY, 2008).

METODOLOGIA

No que concerne aos procedimentos técnicos e aplicações metodológicas do projeto, será utilizada uma adaptação da metodologia *Design Thinking*, popularizado por Tim Brown (2010). A metodologia *Design Thinking* é um processo exploratório, iterativo e não linear. Para Tim Brown (2010), não existe uma única maneira de executar um projeto do início ao fim, mas sim pontos de partida e de referência que ajudam a percorrer o processo criativo.

O *Design Thinking* possui quatro fases principais: Imersão, Análise e Síntese, Ideação e Prototipação. Para cada fase, Vianna et al. (2012), sugerem diferentes métodos para amparar o desenvolvimento do projeto. A partir da análise da metodologia selecionou-se aqueles que pareciam mais adequados para o desenvolvimento do livro digital aqui proposto.

O livro contém uma narrativa autoral denominada "O Mundo Mágico de Luna", que foi inspirada em uma experiência pessoal de lidar com os desafios de ter essa condição antes de ser diagnosticada. Para o desenvolvimento deste projeto foi necessário o estudo bibliográfico sobre TDAH para garantir a imersão no tema e a compreensão das necessidades do usuário.

A seguir, serão apresentadas as etapas que foram adaptadas para o planejamento do projeto antes da sua execução.

O processo de "Imersão" está dividido em duas fases denominadas: Imersão Preliminar e Imersão em Profundidade. Na primeira fase, "Imersão Preliminar", o problema é apresentado, com seu propósito e seus limites estabelecidos: "O levantamento das áreas de interesse a serem exploradas fornecem insumos para a elaboração dos temas que serão investigados na Imersão em Profundidade" (VIANNA et al., 2012, p. 22).

Para fazer isso os autores sugerem pesquisa exploratória para coleta de dados permitindo uma maior imersão no assunto e proporcionando profundidade no projeto.

Na segunda fase, "Imersão em Profundidade", são identificados os comportamentos e são mapeados padrões e necessidades. Nesta etapa, os autores sugerem métodos de pesquisa qualitativa que possibilitem o designer a ter uma experiência mais direta com os usuários, através de entrevista, fotografia, observação participante e indireta, sensibilização, entre outras. Essa etapa é utilizada para que se possa compreender e identificar credos, anseios e necessidades (VIANNA et al., 2012).

Assim, nesta etapa do projeto, frente às dificuldades impostas pelo tempo de execução de um TCC, optou-se por utilizar a pesquisa exploratória. Ela foi desenvolvida através do levantamento bibliográfico sobre o tema, o que possibilitaria entender as características e dificuldades presentes em indivíduos com déficit de atenção.

Para melhor compreender o usuário com essa condição, foi efetuado um levantamento de dados com foco nos sintomas apresentados por crianças divergentes e em métodos funcionais que prendam a sua atenção. A pesquisa para encontrar a bibliografia foi feita com a palavra-chave TDAH, nas plataformas *Google Schoolar* e Banco de Teses e Dissertações Capes.

A partir dessa pesquisa, foram encontrados textos importantes sobre as características e dificuldades de crianças com essa condição, foram citados dados levantados pelos autores Silva, Barkley e Murphy. Também, foram identificados dados sobre esses grupos individuais, classificados pelo CID (Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde).

A etapa seguinte, “Análise e Síntese”, é direcionada para organizar a informação colhida na primeira etapa e, como o próprio nome define, analisar. Neste processo foram realizadas figuras que resumem as dificuldades do usuário e as análises foram direcionadas para possibilidades do projeto que facilitem o processo de leitura da pessoa com aquela característica. Também foi realizado um esquema de mapa mental (BUZAN, 2015), ferramenta comumente utilizada na metodologia de *Design Thinking*, para melhor gestão de informações, de conhecimento e de capital intelectual. Para a organização do texto narrativo, planejamento das ilustrações e interações expostas nas figuras do capítulo “Decupagem da Narrativa", também utilizamos esse artifício, que permitiu a organização e divisão da história.

Na fase “Ideação” o objetivo foi gerar ideias inovadoras para o projeto, utilizando como base o material pesquisado na etapa anterior. O objetivo aqui é estimular a criatividade e gerar soluções que sejam funcionais no contexto trabalhado (VIANNA, 2012). Desta forma, ferramentas como cartões de *insights*, diagrama de afinidades e outros são utilizados nessa etapa para a criação destes *insights*.

Assim, a partir das pesquisas e da decupagem do texto, iniciou-se a etapa de planejamento das interações e do restante da história. Para auxiliar nessa etapa, criou-se um *storyboard* da narrativa para mapear essas possibilidades.

Na Prototipação, fase final do projeto, a principal função é validar ideias criadas ao longo do projeto juntamente com as etapas de “Imersão” e “Ideação”. O objetivo desta etapa foi concretizar as ideias, mesmo que de maneira simples, mas que permitam trazê-la para o mundo físico para melhor visualização. Os autores destacam que:

> Essa representação da realidade possibilita sua experimentação, produzindo informações valiosas a respeito dos seus detalhes de elaboração, junto à equipe de projeto e a uma visualização da interação do modelo próximo aos usuários, gerando dados a respeito de sua evolução e aperfeiçoamento (AZEVEDO et al., 2013, p. 39).

O TCC está organizado seguindo as etapas do *Design Thinking*, começando pela imersão, seguido pela Ideação e finalizando com a Prototipação. A etapa da Análise e síntese será apresentada juntamente com a Imersão, sintetizando os conteúdos logo após serem apresentados. Na Imersão são estudadas as características do TDAH e as possíveis interações a serem exploradas no livro digital. Na ideação é apresentada a narrativa, sua decupagem e o planejamento das atividades aliados à leitura. Por fim, no capítulo “Prototipação” será apresentado o protótipo de alta fidelidade das partes selecionadas.

IMERSÃO: MAPEANDO PADRÕES E NECESSIDADES DO TDAH

De acordo com o CID (Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde), a característica essencial do Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade é um padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade. A desatenção pode manifestar-se em situações escolares, profissionais ou sociais, indivíduos com este transtorno podem não prestar muita atenção a detalhes ou podem cometer erros por falta de cuidados nos trabalhos escolares ou em outras tarefas. Além disso, as pessoas com essa condição possuem dificuldades para manter a atenção até mesmo em atividades lúdicas, e consideram difícil persistir em tarefas até seu término.

Frequentemente, as pessoas com TDAH dão a impressão de estarem com a mente “nas nuvens” ou de não escutarem o que recém lhe foi dito, podem constantemente transitar de uma tarefa inacabada para outra, geralmente não conseguem completar facilmente os trabalhos escolares, tarefas domésticas ou outros deveres. Esses indivíduos, têm dificuldade frequentemente para organizar tarefas e atividades que exigem um esforço mental constante, já que essas atividades são consideradas desagradáveis e aversivas. Por conseguinte, esses indivíduos, em geral, evitam ou têm forte antipatia por atividades que exigem dedicação ou esforço mental prolongados ou que exigem organização ou concentração (WELLS et al., 1996).

Ainda que o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade esteja ligado a dificuldade em manter o foco, o contrário também acontece, o chamado “Hiperfoco” está relacionado a um desequilíbrio do controle de atenção, e geralmente ocorre em atividades específicas que despertam um interesse específico dos indivíduos com TDAH. Ou seja, as pessoas que apresentam essa condição têm dificuldade em manter o comando sobre o nível e a duração da concentração (WELLS et al., 1996).

Estudos apontam que 65% das crianças com TDAH apresentam dificuldade de leitura, escrita e cálculo. De acordo com o artigo publicado por Gray et al. (2016), o TDAH tem 40% mais dificuldade em matemática, 90% em leitura e 80% dificuldade em escrita. Tais dificuldades são geradas pela incapacidade de lidar com quatro principais mecanismos de atenção: Atenção Sustentada, Atenção Seletiva, Memória Fonológica e Memória (NEUROSABER, 2017).

A atenção sustentada descreve a capacidade de um indivíduo em manter o foco da atenção em determinado estímulo ou sequência de estímulos durante um período de tempo para o desempenho de uma tarefa, ou seja, ela fala sobre a capacidade de uma atenção linear. Já a Atenção Seletiva nada mais é do que a capacidade de distinguir e armazenar as informações mais importantes que estão sendo expostas (DALGALARRONDO, 2000; SARTER, GIVENS & BRUNO, 2001).

No entanto, a dificuldade com a memória fonológica dá-se muito pela impulsividade do indivíduo, como sua mente é acelerada, muitas vezes acaba ignorando sílabas e letras. A pressa tende a ser a maior inimiga na compreensão de um texto por pessoas com TDAH (NEUROSABER, 2017).

Por fim, o último ponto levantado é a Memória, neste caso, a falta dela, que é a característica mais comumente conhecida e associada a pessoas com TDAH. Ao observar os fatores já citados, torna-se claro que a dificuldade que esses indivíduos têm em armazenar dados é causada por eles, já que estes tornam o processo de decodificação de texto extremamente complicado, incapacitando o leitor de realmente compreender aquilo que o livro expõe a ele (WELLS et al., 1996).

Outrossim, na dissertação Mentes Inquietas (SILVA, 2003), a autora pontua que os principais sintomas de uma pessoa com TDAH são: desatenção, hiperatividade e impulsividade. Ademais, ela lista comportamentos que podem auxiliar rumo ao diagnóstico de uma criança. A partir da revisão de Silva (2003), foi desenvolvido um quadro com características comportamentais mais relevantes, acompanhadas de possíveis soluções de design para cada uma delas (Quadro 1).

Quadro 1 - Características comportamentais de crianças com TDAH por Silva (2003) e sugestões autorais de abordagens de projetos.

Características comportamentais	**Síntese (SILVA, 2003)**	**Possíveis Abordagens Projetuais**
É facilmente distraída por estímulos externos.	Sons externos podem facilmente atrapalhar a concentração da criança com TDAH.	Cogita-se a possibilidade de inserir no trabalho um recurso auditivo junto a utilização de fones de ouvido, o que poderá facilitar a imersão do leitor e dificultar a sua dispersão de foco.
Às vezes fala excessivamente.	Embora não seja obrigatoriamente característico de toda criança com a condição, o levantamento da fala excessiva é pontuado como um forte comportamento.	Este tópico gera duas possibilidades: a inserção de uma atividade interativa envolvendo leitura em voz alta ou a eliminação dessa interatividade para que não ocorra a dispersão do foco
Frequentemente muda de uma atividade inacabada para outra.	Atividades rotineiras não possuem as características dinâmicas necessárias para cativar a atenção do TDAH. A utilização de atividades educativas com meios multimídias, para manter o usuário ativado.	Aceitando essa característica como parte da experiência, pode-se pensar na aplicação de uma leitura hipertextual.
Vive perdendo itens necessários para tarefas ou atividades escolares	Sinais de desatenção e lapsos de memória típicos do DDA, e não necessariamente irresponsabilidade ou imaturidade.	Para ajudar a criança a lidar com as consequências de perder os itens, pode-se promover atividades para exercitar a procura e organização. Como resolver pequenos quebra cabeças dentro do livro, procurar por ícones ou objetos escondidos ao longo da narrativa, ou até mesmo uma única atividade que incentive a organização de objetos.
Tem dificuldade em manter a atenção em tarefas ou mesmo atividades lúdicas.	A criança DDA se entedia rapidamente. Sua atenção é fluida e escorregadia. Incentivo do uso de ferramentas multimidiáticas.	Evidencia a necessidade de um livro organizado em partes, com capítulos curtos ou atividades interativas breves para manter a atenção e interesse da criança no universo da história.

Tem dificuldade em seguir instruções e ordens.	A criança DDA costuma não prestar atenção em normas, gosta de fazer as coisas do seu jeito.	Outro ponto que pode ser trabalhado com a quebra de linearidade da narrativa. Assim é possível dar autonomia para escolher quais atividades ou capítulos ele deseja explorar e interagir.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Além dos pontos levantados por Silva (2003), também foram selecionados quatro pontos dos 18 listados por Barkley (2008) para compor o Quadro 2:

Quadro 2 - Tópicos selecionados de Barkley et al. (2008) para desenvolvimento do projeto e sugestões autorais de abordagens projetuais.

Tópicos	**Síntese (BARKLEY et al., 2008)**	**Possíveis abordagens Projetuais**
Comunicar informações importantes	Comunicar o que deve ser feito de forma clara para que o usuário saiba o que fazer a partir do que é exposto.	Utilizar teorias de design da informação para que o usuário consiga entender de forma clara o que lhe é pedido.
Comunicar a motivação (pensar “vencer/vencer”).	Usar sistemas de símbolos, programas de recompensa, ou outros reforçadores para ajudar a motivar a criança ou o adolescente com TDAH.	Colocar lembretes, dicas, sugestões e outras informações-chave para lembrar à criança a terminar determinada atividade.
Usar recompensas mais visíveis e artificiais	As crianças e os adolescentes com TDAH necessitam de incentivos mais fortes para motivá-los a fazer o que os outros fazem com pouca motivação externa por parte de outras pessoas. Você pode precisar usar recompensas de brinquedos, privilégios, símbolos, ou outros materiais para ajudar a motivá-los a trabalhar	Trabalhar com um sistema que gere recompensas após cada capítulo ou atividade interativa terminada. Recompensas como um sistema de conquistas, ou disponibilização de ilustrações exclusivas para wallpaper.
Mudar periodicamente as recompensas	As pessoas com TDAH parecem se entediar mais facilmente com algumas recompensas; por isto, periodicamente, você pode precisar encontrar novas para manter o programa interessante.	Utilizar mais de um tipo de artifício para manter o leitor motivado.

Fonte: Elaborado pelo autor.

A partir dessa análise de dificuldades e características realizada, foram selecionados pontos para serem trabalhados no projeto do livro, tanto no desenvolvimento das atividades dentro da narrativa, como também em uma forma que o livro como um todo seja atrativo e funcional para o seu usuário. Logo, a partir do mapeamento das dificuldades que os indivíduos com este déficit possuem, foram desenvolvidos métodos para que o seu foco não se dispersasse ao longo da narrativa, mantendo a criança dentro do app/universo da história. Desse modo, mesmo que ele/ela se distraia com alguma atividade, a possibilidade de retornar à narrativa ficará presente, sendo mais fácil da criança retornar à leitura.

3 MÉTODOS: MELHORANDO OS MECANISMOS ATENCIONAIS

Como explicado anteriormente, as maiores barreiras da leitura por indivíduos com TDAH, são as diferentes formas de funcionamento de seus mecanismos atencionais. Essa característica acaba incapacitando o processo de decodificação de informações, não permitindo que o leitor possa realmente compreender aquilo que o livro expõe a ele (NEUROSABER,2017). Desta forma, foram geradas algumas alternativas para serem inseridas no projeto que ajudem na dificuldade com estes mecanismos.

3.1 MEMÓRIA PROSPECTIVA

A memória prospectiva é a capacidade de lembrar-se de executar tarefas em um tempo futuro. Em outras palavras é a memória daquilo que vai acontecer (SPINDOLA, 2015). No caso de pessoas com TDAH sua memória é considerada disfuncional para as tarefas cotidianas, porque elas são inábeis no manejo e resgate da memória operacional. Elas possuem uma dificuldade enorme com esse tipo de memória, e sem uma organização pré-estabelecida ou lembretes, o usuário na maioria das vezes esquece suas futuras tarefas (WELLS et al., 1996). Uma das formas de resolução deste problema, é a inserção de pequenos lembretes ao longo do livro que alertem o leitor sobre atividades inacabadas, sejam elas relacionadas com as interações ou com a própria narrativa, para que o leitor não as esqueça de completar.

3.2 MEMÓRIA FONOLÓGICA

A memória fonológica é um dos grandes problemas do usuário com TDAH relacionados à leitura. Como os seus mecanismos cognitivos da mente funcionam de forma peculiar e acelerada, sabemos que seu modo de decodificação de leitura acaba sendo prejudicial para a compreensão do conteúdo que tentamos expor ao leitor. Desta forma, uma das abordagens feitas para a resolução deste problema é a utilização do sistema de leitura desenvolvido pelo designer tipográfico Renato Casutt (2023), o Bionic Reading (Figura 2), que visa a maior absorção e compreensão de texto de forma concentrada e sem distrações por meio de “pontos de fixação artificiais". Ou seja, o sistema destaca as letras iniciais de cada palavra facilitando a leitura de pessoas com TDAH e dislexia (CASUTT, 2023). O método possui uma vasta possibilidade de configurações tipográficas para melhor adequar-se às necessidades do usuário. No projeto para o livro de Luna, será oferecido duas versões de texto para o usuário escolher, uma da forma tradicional e outra com a configuração do Bionic Reading, utilizando o artifício do negrito nas sílabas iniciais das palavras do texto exposto.

3.3 ESTÍMULOS SONOROS

Após a realização da análise, foram pensados em recursos para lidar com a dificuldade do público-alvo em manter-se atento diante de muitos estímulos. Sendo assim, surgiu a necessidade de oferecer a possibilidade de áudio junto ao e-book, de modo que o usuário fique imerso no universo da narrativa com sons ambientes, isolando os ruídos e diminuindo a possibilidade de dispersar a sua atenção.

3.4 LEITURA HIPERTEXTUAL

Como um dos grandes desafios das crianças com o Déficit de atenção é a finalização de tarefas específicas, o livro irá explorar o artifício da leitura hipertextual com pequenos capítulos de texto. Desse modo, a criança poderá ler e usufruir das atividades sem uma ordem específica e sem alterar a história, navegando de acordo com seus interesses. Nos textos de Cereja & Cochar (2009), os autores demonstram que o texto hipertextual instiga alterações e modificações nas habilidades linguísticas de leitura e escrita. Como a hipertextualidade ganhou força com a internet, é interessante fazer uso desse recurso em um livro com formato digital. Desta forma, não só o livro deve ser desenvolvido para cativar as crianças que já são imersas na leitura não linear no meio digital, como também se torna ideal para a mente inquieta do indivíduo com TDAH, que pode explorar os capítulos e atividades sem regras ou ordens. Esse tipo de mecanismo pode ser observado em jogos RPG (*Role Playing Game*), no qual o usuário pode definir a ordem de exploração e narrativa de acordo com o seu interesse, sem influenciar ou alterar a narrativa principal. O Livro terá um sumário interativo de *layout* similar a esse tipo de jogo, no qual o usuário poderá escolher se quer seguir a ordem tradicional ou se deseja navegar pelas atividades que tem interesse, sem alterar o rumo da narrativa. Para mantê-lo interessado em finalizar o e-book, ele irá receber recompensas a cada atividade finalizada (BARKLEY et al., 2008; SILVA, 2003).

3.5 CAPÍTULOS PEQUENOS

Outra característica presente no mapeamento do usuário é a dificuldade em manter sua atenção até mesmo em atividades que lhe agradam, por conta da forma que seus mecanismos atencionais funcionam. Uma das maneiras simples e recomendadas pela ABDA (Associação Brasileira do Déficit de Atenção) para lidar com este empecilho, é a divisão de tarefas longas (ABDA, 2011). Isto posto, a decisão de executar a divisão do *e-book* em capítulos sucintos é uma boa estratégia para que o projeto seja praticável de maneira coerente.

3.6 COMUNICAR INFORMAÇÕES IMPORTANTES

Ainda que ambas as pesquisas afirmem que o TDAH não é um usuário sujeito a ordens, fica claro que há a necessidade de enfatizar informações importantes para que o leitor saiba o que fazer quando algo lhe é pedido. Assim, é importante desenvolver um design que siga os princípios do Design da Informação (O'GRADY, 2008) e que se destaque visualmente as tipografias, com uma maior espessura de letra, por exemplo, para que seja claro ao usuário o que o livro está pedindo para que ele execute.

3.7 RECOMPENSAS

Outro ponto enfatizado por ambos os autores é o estímulo com recompensas imediatas. Tanto Barkley & Murphy (2008), como Silva (2003), ressaltam que a criança com TDAH sente-se estimulada quando devidamente recompensada: “Usar sistemas de símbolos, programas de recompensa, privilégios ou outros reforçadores para ajudar a motivar a criança ou o adolescente com TDAH” (BARKLEY & MURPHY, 2008, p.101). Tal fato dá abertura para a criação de uma mecânica de recompensas ao longo dos capítulos, que estimula a criança a continuar aprendendo e explorando a história, como um sistema de selos, figurinhas e ilustrações exclusivas que podem ser desbloqueados ao longo da trajetória da personagem. Esse recurso é utilizado não só em diversos jogos com progressão de narrativas, mas também em alguns aplicativos de leitura digital (SEHN, 2014). A aplicação desses recursos no desenvolvimento deste trabalho se deu em conjunto, como forma de incentivar o leitor a prosseguir pela narrativa. A cada finalização o leitor será recompensado com uma ilustração exclusiva que pode ser visualizada através de um menu de conquistas.

Na próxima sessão serão apresentadas as soluções gráficas desenvolvidas para a narrativa "O Mundo Mágico de Luna” que possuem foco nas crianças de sete a oito anos com TDAH .

4. PROTÓTIPO E ESCOLHAS PROJETUAIS

O trabalho foi desenvolvido para o público constituído por crianças com idade entre oito e nove anos, já que crianças nessa idade são denominadas por Coelho (1991) como leitores em processo. Segundo a autora, nesta idade não só a criança tem o mecanismo de leitura dominado, como demonstra curiosidade em aprender. Além disso, apesar do TDAH ser uma condição que se desenvolve no momento ou logo após o nascimento, os sintomas normalmente não ficam aparentes até a idade de quatro ou cinco anos e, muitas vezes, não até que as crianças estejam no ensino fundamental (momento vivenciado pelo público alvo definido) ou até mesmo no ensino médio (WELLS et al.,1996). Essa determinação de faixa etária é ideal para o livro ilustrado, não só por ser o período de idade alinhado com o que Coelho (1991) recomenda para trabalhar texto e imagem, em diálogo para reforçar o conteúdo da narrativa, mas também, pelo fato dessa faixa etária estar no ensino fundamental, momento em que os sintomas do TDAH começam a serem mais evidentes. Em relação ao texto para esse leitor, Coelho (1991) aconselha o uso de frases de baixa complexidade, com períodos simples.

O conteúdo do e-book gira em torno da personagem Luna, uma criança que tem dificuldade em lidar com seu déficit de atenção. O livro irá explicar sobre a condição da personagem e propor atividades que favoreçam a compreensão e fixação do conteúdo escrito. Para o livro digital, a narrativa vai ser dividida em micro histórias, a primeira vai ser uma apresentação sobre a personagem e o TDAH. Após essa parte introdutória, o leitor vai poder escolher navegar pelos títulos dos capítulos que situam a protagonista em diferentes dificuldades do cotidiano enfrentadas por uma criança com essa condição. Para cada situação pretende-se explorar pelo menos um tipo de interação para manter a criança engajada com a história.

O Mundo Mágico de Luna

Desde pequeninha Luna sempre foi uma menina diferente das outras crianças, a garota tinha certeza de que era de outro planeta. Toda vez que brincava, ela se aventurava pelos mais diferentes universos coloridos, viajava para longe e, mesmo sem querer, acabava no seu mundo mágico na Lua. A garota ria com as estrelas, pintava os planetas com as cores mais

> diversas e vivia muitas aventuras com seus companheiros espaciais em seu castelo da Lua. Um dia a mãe de Luna gritou bem alto da Terra avisando que estava na hora de descer, pois a escola iria começar. Luna despediu-se de seus amigos lunares, e com seu foguete viajou até a Terra. Quando chegou na Terra, Luna percebeu que os adultos constantemente diziam que ela devia prestar atenção, ser mais organizada e guardar seus brinquedos, já que os perdia com muita frequência. Luna também tinha muita dificuldade para concentrar-se na escola, o professor pedia diversas tarefas simples, mas que para ela eram difíceis demais para lembrar de fazer. Cada vez que começava uma daquelas tarefas, acabava de novo flutuando para a Lua. Um dia no intervalo da aula, ela foi surpreendida com uma estranha presença no pátio da escola, um menino vestido de astronauta brincava sem parar de se mexer. Seu nome era Ícaro, e assim como Luna, ele vinha de um planeta muito distante, onde todas as cores eram vívidas e ninguém controlava suas aventuras. O garoto explicou para Luna que também não era um morador da Terra, mas estava se adaptando neste planeta com a ajuda de seus pais, professores e de seu terapeuta, que o ajudaram a descobrir que ele possuía Transtorno de Déficit de Atenção (TDAH). Ícaro, o astronauta, explicou para a menina que existiam outras crianças como eles, que possuíam muita dificuldade em ficar sempre no mesmo planeta. Mas que isso não era um problema ou tornava eles menos inteligentes. Apenas precisavam de ajuda para conhecer e lidar com os diferentes costumes da Terra. Seu amigo a auxiliou com pequenos métodos que ele mesmo utilizava para aprender mais facilmente as matérias da escola como mapas mentais, lembretes, quebra cabeças, blocos de montar e atividades de colorir. E que esses métodos podiam ajudá-la a não flutuar acidentalmente para o seu mundo da lua nos horários de aula. Assim, ele disse que podia ajudar Luna a colorir o sistema solar na aula de Ciências... Ele ajudou a garota a aprender o território Brasileiro na aula de Geografia. Quando a menina voltou da escola depois de conhecer o Ícaro e descobrir sobre o TDAH, chegou em casa e contou para seus pais. Eles começaram a procurar novas formas de ajudar Luna a entender as regras da Terra, e buscaram a ajuda da Sol, uma moça muito legal que estudou Psicologia e ajudava outras crianças como Luna e Ícaro a se manterem na Terra e lidar com suas dificuldades. Todos começaram a construir estratégias juntos, para que ela conseguisse voltar das suas viagens espaciais sempre que fosse necessário. Fim! (narrativa criada pela autora Eduarda Moreira, 2023)

A partir dessa história, a personagem será introduzida em diferentes contextos nos quais enfrenta dificuldades perante sua falta de atenção, e dentro da história são propostas formas de lidar com o problema de maneira interativa e funcional. A história é organizada com duas configurações de leitura em seu sumário, uma com foco na leitura e outra com foco nas atividades. A primeira será o Modo Leitura, onde o leitor poderá escolher entre seguir a narrativa de forma linear ou hipertextual; E o Modo Interativo, que o usuário pode escolher apenas acessar as atividades interativas. Tais configurações podem permitir que o leitor escolha o que ele prefere, experimentar o livro com a sua história ou somente suas interatividades.

A escolha pelo formato digital se deu pelo fato destas tecnologias fazerem parte do cotidiano de jovens e crianças no mundo inteiro. Numa geração que já nasce no mundo virtual midiático, a literatura digital, antes de ser temida, poderia agregar variedade e possibilitar novas formas de fruição literária. Nesse contexto é que podem entrar os livros digitais desenvolvidos para essas plataformas (ATSUKO & CONTE, 2020).Desta forma, optou-se pela realização do livro digital com formato de aplicativo para *tablet*, não só pelo fato do

aparelho possuir diversas vantagens interativas, mas também pela sua portabilidade (OLIVEIRA, 2013).

Neste trabalho, o livro digital interativo será desenvolvido no formato de livro-aplicativo (SEHN, 2014), ou *app-book* (TURRION, 2014), construído com software próprio para ser funcional a partir de telas sensíveis ao toque (*touchscreen*), contando com recursos multimídia, como animações, narração, efeitos de áudio, vídeos, entre outras possibilidades. Vale destacar que neste projeto foi realizado apenas o protótipo de alta fidelidade das principais telas do aplicativo, ou seja, seus aspectos visuais e o design de interface.

Com relação à orientação, será mantida sempre o formato paisagem, para melhor possibilitar o desenvolvimento das ilustrações. Além disso, o usuário já possui familiaridade com esse formato, tendo em vista que a horizontalidade é observada em narrativas na televisão, vídeos do *Youtube* e o próprio livro infantil impresso, possui predominância nesse formato ao ser lido com as páginas abertas.

Como o livro desenvolvido para este projeto é um livro-aplicativo para *Ipad*, os dados e conquistas são armazenados pela sincronização da conta *Apple* com o aplicativo assim como a maioria dos jogos para dispositivos *Apple*. Desta forma o progresso do jogo é salvo automaticamente e permite transferir o progresso de um dispositivo para o outro.

4.1 TIPOGRAFIA

Os estudos realizados por Rumjanek (2009) e Lourenço (2015), afirmam que crianças na faixa etária entre 7 a 11 anos conseguem ler tanto letras serifadas quanto sem serifa. Entretanto, foram priorizadas o uso de fontes sem serifa neste projeto, já que esse tipo de tipografia é considerado mais limpa e de fácil distinção entre os caracteres, propicias para um design inclusivo, diferentemente de fontes serifadas que podem dificultar a leitura para quem tem baixa visão (IFSUL, 2019).

Uma das tipografias selecionadas baseada na sua legibilidade e leiturabilidade (O'GRADY, 2008) foi especialmente desenhada para ser legível por pessoas de baixa visão – a letra "Tiresias", desenvolvida pelo RNIB (Royal National Institute for the Blind) pertencente à mesma família da "Screen Font", mas foi especialmente criada para ser funcional em diversos tamanhos. A outra tipografia escolhida é a fonte "Dosis", a escolha desta fonte partiu do fato de que essa família tipográfica é completa acerca de acentos e pontuações, mas também por ter um estilo limpo e não decorativo, com traços geométricos, de espessura média e terminações em curva. Ao julgar as tipografias como adequadas, foram considerados que os textos seriam divididos em textos da interface, textos que acompanham a narrativa, e é claro o texto que compõe o título do livro em sua capa. A tipografia "Dosis" será utilizada nos textos da narrativa, e a tipografia "Tiresias" (Figura 1) para títulos ou informações adicionais da interface já que seu corpo de texto possui uma espessura maior, evidenciando a hierarquia da informação e enfatizando os títulos e mecânicas da interface antes do conteúdo da narrativa (O'GRADY, 2008).

Figura 1 - Tipografia "Dosis" e Tipografia "Tiresias"

Dosis ABCDEFGHIJK abcdefghijk 1234567890	**Tiresias Regular** **ABCDEFGHIJK** **abcdefghijk** **01234567890**

Fonte: Elaborado pelo autor.

4.2 TELA INICIAL

Nesta parte do trabalho, foi desenvolvido de forma mais elaborada o *layout* telas de Início, Sumário, Menu de Conquistas, Menu de Configurações, Atividade Interativa e Tela Adicional. Para desenvolvimento deste layout, não só foram utilizadas teorias do Design da Informação (O'GRADY, 2008) para a produção de um projeto coerente, mas também foram utilizadas telas de jogos e livros como referências para gerar um *layout* familiar e funcional de algumas telas deste projeto. Na tela inicial é possível visualizar a identificação da história e o botão para iniciar a leitura, evitando confusões e distrações antes de iniciar a leitura (Figura 2).

Figura 2 - Tela Inicial de "O Mundo Mágico de Luna"

Fonte: elaborado pelo autor.

4.3 SUMÁRIO

Representado pelo ícone pictográfico correspondente à casa, o sumário só aparece no canto superior após a leitura ser iniciada. Ele dará acesso aos pequenos capítulos que a história foi dividida e às atividades que são realizadas ao longo da leitura. Assim, o leitor pode navegar de acordo com a sua preferência (Figura 3).

Figura 3 - Distribuição dos elementos do sumário hipertextual.

Fonte: elaborado pelo autor.

Para melhor desenvolver o sumário hipertextual, observou-se o design do *layout* do menu de missões do jogo "*Hogwarts Legacy*", no qual as missões estão listadas no lado esquerdo da tela com suas respectivas definições. Por isso, optou-se por posicionar a lista de capítulos na parte esquerda da tela, enquanto que à direita da página haverá a lista de atividades com o aviso abaixo que explica ao leitor que ele pode começar pelo modo história ou apenas navegar pelas atividades interativas desejadas.

4.4 MENU DE CONFIGURAÇÕES

Representado pelo símbolo de engrenagem, o Menu de Configurações, foi desenvolvido para ser simples e explicativo, desenvolvido com um bom contraste entre os elementos (O'GRADY, 2008). Neste menu (Figura 4) é onde o usuário pode escolher diversas configurações de acordo com o seu gosto o leitor. Aqui, ele pode decidir ativar ou desativar o áudio, controlar o volume, ativar a ferramenta *Bionic Reading* e bloquear ou não a possibilidade da narrativa com ordem hipertextual. Além disso, julgamos necessário inserir alguns balões com a explicação sobre o artificio do *Bionic Reading.*

Figura 4 - Distribuição dos elementos do Menu de Configurações.

Fonte: elaborado pelo autor.

4.5 MENU DE CONQUISTAS

O menu de conquistas foi representado pelo símbolo da estrela, e possuirá a lista de selos que o leitor vai conquistando ao longo da realização das atividades propostas na narrativa, desbloqueando ilustrações exclusivas como forma de recompensa. Nas conquistas bloqueadas, o leitor perceberá que elas possuem a coloração cinza e um ícone pictográfico referente a um cadeado, já nas conquistas desbloqueadas, a caixa da conquista tem uma cor vibrante, com botão que direcionará o leitor para uma página *on-line* onde ele pode visualizar com maior resolução e decidir se quer salvar a ilustração desbloqueada para *wallpaper*, pode-se observar esses elementos na Figura 5.

Figura 5 - Distribuição dos elementos do Menu de Conquistas.

Fonte: elaborado pelo autor.

4.6 TELAS INSTRUCIONAIS

Para deixar claro a utilização do recurso auditivo para ajudar na imersão do usuário, criou-se a tela para aconselhá-lo a utilizar fones de ouvidos. Também julgou-se necessário instruí-lo de que o avanço da leitura se dá pelos dois toques na tela (Figura 6).

Figura 6 - Telas instrucionais: Fones de Ouvido e Próxima tela.

Fonte: elaborado pelo autor.

4.7 TELA INTERATIVA: OBJETOS PERDIDOS

Uma das dificuldades popularmente conhecidas por ser característica da pessoa com TDAH, é a sua capacidade de perder objetos cotidianos e de sua memória frágil. Tal fato ocorre porque a mente de uma pessoa com essa divergência possui o que é chamado de memória prospectiva, sua memória é disfuncional para tarefas cotidianas, ou seja, podem se lembrar de tarefas muito antes do período em que as devem realizar, mas logo em seguida esquecer, como também podem lembrar muito depois, quando não há mais tempo para realizá-las (WELLS et al.,1996).

As pessoas com essa condição são inábeis no manejo e resgate da memória operacional, o que acarreta também a perda de pequenos objetos no seu dia a dia, e muitas vezes esse sintoma gera pré-julgamentos, facilmente rotulando a pessoa como “desorganizada”. Desta forma, mesmo que não citada na lista desenvolvida pelo Instituto Neurosaber, essa notória característica dos usuários será utilizada em uma das atividades interativas (Tela 10), na qual mostrará Luna cercada por seus brinquedos. Estes objetos em torno da personagem serão escondidos ao longo da narrativa, que ao serem encontrados desbloqueiam uma conquista como forma de recompensa para o usuário.

Um exemplo desse tipo de atividade pode ser observado nas diversas edições do famoso livro “*Where's Wally?*” (Onde Está Wally?), uma série de livros lúdicos de caráter infanto-juvenil criada pelo ilustrador britânico Martin Handford, em que o objetivo do leitor era encontrar a figura de Wally nos mais diversos cenários caóticos. O personagem sempre se veste com uma camisa listrada em vermelho e branco, e com um gorro de mesmas cores (MONOLITO NIMBUS, 2016) (Figura 7).

Figura 7 - Ilustração de “Onde está o Wally?”

Fonte: Monolito Nimbus (2016).

Inspirada no exemplo anterior, uma das atividades ao longo da história, brinca com o fato das pessoas com TDAH viverem perdendo seus objetos devido sua dificuldade com a memória (WELLS et al.,1996), então foi apresentada a atividade “Encontre os Objetos”, na qual são apresentados com a cor cinza os objetos perdidos que podem ser encontrados na sua cor original ao longo do e-book. A utilização das cores foi baseada em nas teorias de Design da Informação (O’GRADY, 2008). Após a conclusão dessa atividade, o leitor desbloqueia uma ilustração exclusiva de Luna com seus brinquedos (Figura 8),

Figura 8 - Tela Interativa de "Encontre os Objetos" com indicação da atividade e a tela da recompensa desbloqueada.

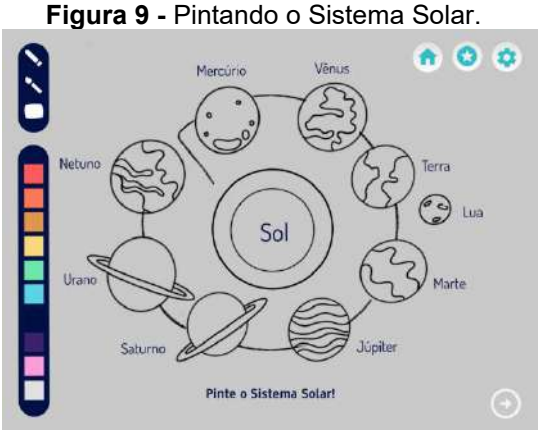
Fonte: elaborado pelo autor.

4.8 TELA INTERATIVA: DESENHOS PARA COLORIR

Recentemente, uma pesquisa feita pelo German Science Foundation (DFG) comprovou os benefícios da aprendizagem por meio de atividades para colorir, a equipe da pesquisa concluiu que cores e desenhos eram capazes de trazer à tona emoções positivas da mesma forma que um recurso externo, como um filme. Quando a emoção positiva era gerada pelo próprio ambiente de aprendizagem, os efeitos na aprendizagem e em todos os aspectos estudados eram maiores (PLASS et al., 2014). Desenhar e colorir são recursos pedagógicos que trazem benefícios ao aprendizado para as mais diversas faixas etárias. Essa prática possibilita a liberação da criatividade por meio da expressão de sentimentos e ideias, bem como para o desenvolvimento de importantes funções no corpo como, as funções nervosas e musculares que são as responsáveis pelos movimentos voluntários e involuntários (DA SILVA et al., 2010). Esse tipo de atividade estimula o circuito de recompensa do cérebro humano, parte responsável pelo sentimento de prazer e esse sistema quando estimulado, libera dopamina, um neurotransmissor que proporciona sensação de bem-estar (MARASCIULO, 2015).

Desta forma, em um dos capítulos da narrativa, a das atividades correspondente a aula de ciências em que a protagonista deve aprender o sistema solar, a interatividade proposta será a de colorir. Para o design dessa tela os elementos de pintura estão agrupados no lado esquerdo da tela, dando a ideia de um menu de ferramentas e enfatizando a ilustração a ser pintada no centro (O'GRADY, 2008; Figura 9).

Figura 9 - Pintando o Sistema Solar.



Fonte: elaborado pelo autor.

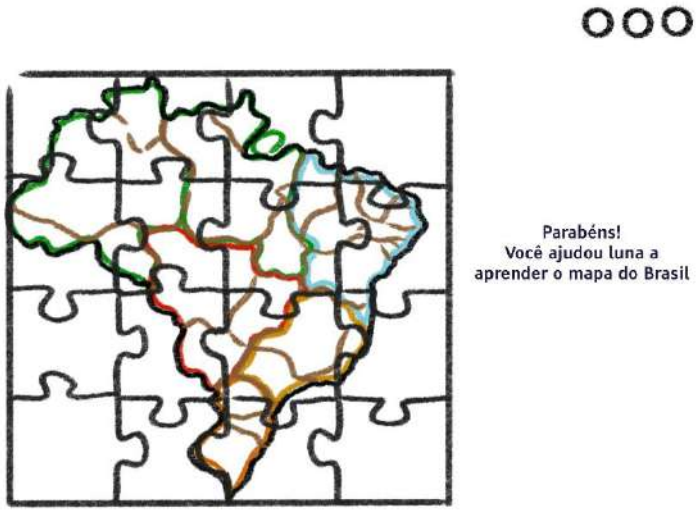
4.9 OUTRAS FORMAS DE AUXILIAR A CRIANÇA COM TDAH

No desenvolvimento do trabalho foram pensadas diversas atividades que poderiam ser inclusas no livro que seriam adequadas para o público alvo, entretanto foram desenvolvidas apenas algumas destas alternativas no projeto devido ao curto período para o seu desenvolvimento. Dentre as atividades que não foram incluídas no livro, estão o desenvolvimento de mapas mentais para a melhor captação do conteúdo, e a utilização de quebra cabeças em mapas para desenvolver o aprendizado em geografia.

A atividade de montar quebra-cabeças é um ótimo estímulo mental para todos, funciona tanto para crianças que possuem ou não o TDAH. “A atividade estimula o pensamento lógico, a composição e decomposição de figuras, discriminação visual, atenção e a concentração” (NEUROSABER, 2021). Ela trabalha tanto o lado esquerdo do cérebro, responsável pela agilidade mental e pensamento lógico, como também estimula o lado direito responsável pela criatividade.

Ao longo da narrativa o quebra-cabeça apresentaria um conteúdo educativo sobre geografia que surge no diálogo entre as personagens Luna e Ícaro: “Ele ajudou a garota a aprender o território Brasileiro na aula de Geografia.”. Quando concluído irá desbloquearia uma ilustração nova para ser usada como wallpaper ou impressa como pôster. A escolha da temática se deve a própria história do quebra-cabeça, já que sua invenção é atribuída ao ano de 1760, quando cartógrafos europeus colaram mapas na madeira e os cortaram em pequenos pedaços. Além disso, a atividade é utilizada até hoje como ferramenta de aprendizado, crianças americanas ainda aprendem geografia brincando com mapas em formato de quebra-cabeças (WILLIAMS, 2005). O esboço da atividade pode ser observado abaixo (Figura 10).

Figura 10 - Esboço Tela quebra-cabeças.



Fonte: elaborado pelo autor.

CONCLUSÃO

Para desenvolver um livro digital que auxiliassem a criança com TDAH a se concentrar através do design e de atividades interativas, foi necessário mapear e compreender por meio de uma extensa pesquisa bibliográfica as diversas características presentes nas crianças com essa condição e as dificuldades que elas enfrentam no processo de leitura. A partir da compreensão dessas necessidades, a pesquisa possibilitou não só a seleção de atividades interativas que melhor se adaptassem para um livro digital, mas que também captassem a atenção de crianças de sete a oito anos perante a narrativa e ao universo literário.

Após as etapas citadas, a pesquisa foi direcionada para o entendimento das teorias do Design da Informação, que permitiram o embasamento para criar um projeto conciso e coerente na organização e distribuição do conteúdo em seu *layout*. A leitura acerca destas teorias, juntamente com as ferramentas do *Design Thinking,* permitiu o planejamento das interações propostas e seu funcionamento em conjunto da narrativa.

O trabalho foi um processo árduo, porém satisfatório, a realização de suas diversas etapas desde a pesquisa, criação de sua narrativa e decupagem até o desenvolvimento das ilustrações e telas do protótipo permitiram com que este trabalho de forma embasada e coerente. A aplicação das teorias estudadas possibilitou a criação de um trabalho divertido e sem limitações criativas, tornando o processo organizado e prazeroso.

No geral, o trabalho serviu ao seu propósito de experiência e experimentação gráfica dentro das dificuldades que são próprias da criação de um livro ilustrado e da atuação dentro do nicho de crianças com TDAH.

Em pesquisas futuras seria interessante testar o livro com crianças diagnosticadas e não diagnosticadas com TDAH, a fim de verificar se o que foi encontrado na teoria e aplicado no projeto realmente funciona com o público-alvo. Por fim, espera-se que o registro de toda a atividade aqui desenvolvida possa servir de referência para outros projetos que visam incluir e atingir a mente criativa de crianças com TDAH.

O protótipo do livro-aplicativo “O Mundo Mágico de Luna” pode ser visualizado no link correspondente à plataforma em que foi desenvolvido, o site Figma, sendo dividido em dois fluxos de informações, um referente à narrativa (*Flow* 1) e outro que se refere às atividades interativas *(Flow* 2). Ao acessar o link[71], é necessário clicar na opção *“options”* presente no site e selecionar a opção “*Fit to screen”.* Como mostra a Figura 11.

Figura 11 - Página para acesso ao protótipo.

Fonte: desenvolvido pelo autor.

REFERÊNCIAS

ABDA. Associação Brasileira do Déficit de Atenção. **TDAH - Guia para professores**. 2011. Disponível em: <https://tdah.org.br/tdah-guia-para-professores/#:~:text=14%2D%20Dividir%20trabalhos%20por%20partes,tornando%20o%20trabalho%20menos%20exaustivo.>. Acesso em: 1 mar. 2023.

ABDA. Associação Brasileira do Déficit de Atenção. **TDAH e Memória Prospectiva**. 2016. Disponível em: <https://tdah.org.br/tdah-e-memoria-prospectiva/#:~:text=Pessoas%20com%20TDAH%20tem%20com,mais%20tempo%20para%20devolv%C3%AA%2Dlo.>. Acesso em: 1 mar. 2023.

ATSUKO, Alice; CONTE, Jaqueline. Materialidade e Evanescência em App-Books: Livros Digitais Interativos para crianças e Obstáculos à Educação Digital. **MATLIT:** Materialidades da Literatura. v.8, n.1, p. 65-86, 2020.

BARKLEY, Russell A. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade [recurso eletrônico]:** exercícios clínicos / Russell A. Barkley, Kevin R. Murphy ; França Lopes. – 3. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre : Artmed, 2008.

[71] https://www.figma.com/proto/0mlcOBbdxwLHsG2KJbi4WZ/Prot%C3%B3tipo---O-Mundo-M%C3%A1gico-de-Luna?node-id=1-3&starting-point-node-id=1%3A3&mode=design&t=noF5VDrht76mhwXh-1

BIONIC-READING. **Bionic-Reading**. Disponível em: <https://bionic-reading.com/>. Acesso em: 7 mar. 2023.

BRITO, Ana; OLIVEIRA, Guilherme; SILVA, Brunna. A importância da pesquisa bibliográfica no desenvolvimento de pesquisas qualitativas na área da educação. **Cadernos da Fucamp**. v.20, n.44, p.1-15. 2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2354/1449#:~:text=%C3%89%20a%20pesquisa%20bibliogr%C3%A1fica%20que,66)>. Acesso em: 1 mar. 2023.

CASUTT, Renato. **Bionic Reading® App for iOS**, Android & Web. Renato Casutt. Founder & Owner. 2023.

CEREJA, William; COCHAR, Thereza. **Texto e interação: uma proposta de produção textual a partir de gêneros e projetos**. São Paulo: Atual, 2009.

DA SILVA, E. A., Oliveira, F. R., SCARABELLI, L., DE OLIVEIRA COSTA, M. L., OLIVEIRA, S. B., SANT'ANNA, V. L. L.. **Fazendo arte para aprender: A importância das artes visuais no ato educativo**. 2010. Disponível em: http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/4850 . Acesso em: 1 mar, 2023.

FRYE, Devon.**The Link Between Creativity and ADHD.** Psychology Today**.** 2022 Disponível em: <https://www.psychologytoday.com/us/blog/mythbusting-adhd/202205/the-link-between-creativity-and-adhd> . Acesso em: 25 fev. 2023.

IFSUL- Instituto Federal Do Rio Grande Do Sul. **Tipos de fonte e acessibilidade digital**. 2019. Disponível em: <https://cta.ifrs.edu.br/tipos-de-fonte-e-acessibilidade-digital/>. Acesso em: 4 abr. 2023.

IGN, **Hogwarts Legacy Wiki Guide** (2023).

MARASCIULO, Marília. **Livros de colorir para adultos realmente alteram a atividade cerebral?**. 2015.

MONOLITO NIMBUS. Onde Está O Wally?. 2016. Disponível em:https://www.monolitonimbus.com.br/onde-esta-wally/. Acesso em: 1 mar. 2023.

NETFLIX, INC. **OXENFREE: Netflix Edition**. Versão 4.1.2. Netflix Entretenimento Brasil, Ltda. 2022.

NEUROSABER, Instituto. **TDAH: Dificuldades de aprendizado na escola.** Neurosaber, 2017. Disponível em: <https://institutoneurosaber.com.br/tdah-dificuldades-de-aprendizagem-na-escola/#:~:text=Um%20estudo%20da%20pesquisadora%20Susan,e%2080%25%20dificuldade%20em%20escrita.>. Acesso em: 1 mar. 2023.

NEUROSABER, Instituto. **Brincadeiras Simples para Desacelerar as Criancas com TDAH**. Neurosaber, 2021. Disponível em: <https://institutoneurosaber.com.br/10-brincadeiras-simples-para-desacelerar-as-criancas-com-tdah/>. Acesso em: 8 mai. 2023.

O'GRADY, Jenn Ken. **The information design handbook.** Cincinnati, Ohio. HOW Books, 2008.

OLIVEIRA, V. **Interfaces jornalísticas em tablets: o Design Digital da Informação nos aplicativos móveis.** Dissertação (Mestrado em Jornalismo) - Programa de Pós-Graduação em Jornalismo da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2013.

PLASS, J; HEIDIG,S; HAYWARD, ELIZABETH; HOMER, B; UM, E. **Emotional design in multimedia learning: Effects of shape and color on affect and learning.** Elsevier. 2014. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0959475213000273.> Acesso em: 1 mar. 2023.

RUMJANEK, Letícia. **Tipografia para crianças: um estudo sobre legibilidade**. Programa de Pós-graduação em Design da UERJ, 2009.

SEHN, Thaís Cristina Martino. **As possíveis configurações do livro nos suportes digitais**. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Informação) – Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/97246>. Acesso> em 5 mar. 2023.

SILVA, Ana. **Mentes inquietas:** entendendo melhor o mundo das pessoas distraídas, impulsivas e hiperativas - São Paulo: Editora Gente, 2003.

SMITH, C., STRICK, L. **Dificuldades de aprendizagem de A a Z.** Porto Alegre: Ed. Armed, 2001.

SPINDOLA, Livia. **Memória prospectiva em pacientes com comprometimento cognitivo leve.** São Paulo: Catálogos USP, 2015

TURRÍON, C. Narrativa digital para niños: otras formas de contar. Em: **Leitura Em Revista**, v. 5, p. 47-58. Rio de Janeiro: Cátedra UNESCO de Leitura PUC-RIO. 2014.

WELLS, R. H. C. et al. CID-10: Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saude.1996. São Paulo: EDUSP. Acesso em: 08 maio 2023.

WILLIAMS, A. **The jigsaw puzzle - Piecing together a histor**y. Editora Berkley. Reprint Edição. 2005

O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DE UM ALUNO SURDO E AUTISTA

Cláudia Adriana Avila da Silva[72]
Melissa Novack Oliveira Ribeiro[73]
Heniane Passos Aleixo[74]
Magda Josieli Souza de Souza[75]
Thaís Philipsen Grützmann[76]

Palavras-chave: Autismo; Surdez; Matemática; Anos Iniciais.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como tema o processo de desenvolvimento de um aluno surdo e autista.O objetivo foi analisar o aluno surdo associado ao transtorno do espectro autista, enfatizando as práticas desenvolvidas no âmbito escolar. Nestas práticas, perceber como ocorreu o seu desenvolvimento, suas aptidões ou possíveis defasagens, identificando a importância de um planejamento individualizado às necessidades de cada aluno.

A pesquisa desenvolvida teve como foco o processo de desenvolvimento de um aluno com duas especificidades: a surdez e o autismo e baseado nessa perspectiva foi verificado o desempenho ou dificuldade durante seu aprendizado.

> A deficiência auditiva e surdez são a perda parcial ou total da audição que pode ser causada por má-formação congênita, ou seja, desde o nascimento, ou também, adquirida ao longo da vida, provocada por alguma lesão na orelha ou ouvido que atinge as estruturas que compõe o aparelhoauditivo. (SANTOS; GOES,2016, p.4).

Além disso conforme Gesser (2009,p.8):

> A língua de sinais tem todas as características linguísticas de qualquer língua humana natural. É necessário que nós, indivíduos de uma cultura de uma língua oral, entendamos que o canal comunicativo diferente (viso-gestual) que o surdo usa para se comunicar não anula a existência de uma língua tão natural, complexa e genuína como é a língua de sinais.

Assim, a Libras deve ser estimulada desde cedo, como qualquer outra língua. Em contrapartida, grande parte desses alunos surdos chega à escola sem um diagnóstico

[72]Universidade Federal de Pelotas, claudiaadrianaaviladasilva@gmail.com.
[73] Escola Especial Bilíngue Professor Alfredo Dub, melissanovack@gmail.com.
[74]Escola Especial Bilíngue Professor Alfredo Dub, henianea@gmail.com.
[75]Universidade Federal de Pelotas, mjosouzaa@gmail.com.
[76]Universidade Federal de Pelotas, thaisclmd2@gmail.com.

preciso, advindos em maior número de famílias ouvintes que não sabem ou não conhecem a cultura surda, o que atrasa a comunicação e gera um enorme atraso linguístico.

Nesse contexto, o diagnóstico precoce do aluno com surdez, auxilia e contribui para um melhor desenvolvimento, ou seja, quanto antes esse sujeito estiver inserido na comunidade surda, matriculado em uma escola de surdos, e que tenha seus direitos linguísticos assegurados provavelmente o processo de aquisição de conceitos básicos será mais espontâneo. Nesse sentido "percebe-se a necessidade de discussão sobre o acesso do aluno surdo a estratégias visuais de leitura e compreensão de mundo" (LEBEDEFF, 2010, p. 178), propiciando recursos e ferramentas capazes de inserir e auxiliar este aluno no seu aprendizado, elucidando a sua cultura, resgatando sua identidade surda.

Agregado a isso, nosso aluno tem uma segunda especificidade: o autismo.Conforme Pontis (2022, p. 9) a palavra "autismo" deriva do grego autós("si mesmo") e se refere a um conjunto de alterações do desenvolvimento cerebral que envolve um comprometimento das habilidades sociais, comunicativas e comportamentais.

Nesse sentido, nos deparamos com a mesma realidade do aluno surdo, na qual muitas crianças chegam à escola sem diagnóstico exato,e sem comunicação:

> Em relação aos déficits na comunicação social e na interação social, observa-se que as pessoas com autismo geralmente preferem ficar sozinhas. Quando interagem com os outros, muitas vezes evitam o contato visual e não utilizam as expressões faciais para estabelecer vínculos (PONTIS, 2022, p. 11).

Dessa forma, a importância de o aluno surdo estar inserido em sua comunidade surda, e ser estimulado constantemente através de métodos, técnicas e ferramentas capazes de auxiliar seus déficits, além de um planejamento flexível e adaptado às necessidades de cada aluno, propiciando atender a essas especificidades de forma a alcançar este aluno positivamente criando um ambiente propício a sua aprendizagem.

METODOLOGIA

Este trabalho trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa e ocorreu de forma presencial na Escola Especial Bilíngue de surdos na cidade de Pelotas/RS, no ano de 2023. O sujeito participante trata-se de um aluno surdo e autista, com oito anos, do 2°ano do Ensino Fundamental.

Por meio das observações, registros e práticas aplicadas com o foco na surdez e no autismo buscou-se a interação e o pleno desenvolvimento deste aluno, propiciando alcançar os objetivos propostos para cada momento. Utilizou-se a Língua Brasileira de Sinais (Libras), para comunicação com este aluno, que está em constante desenvolvimento de sua comunicação. Ele se comunica por sinais isolados, reconhece alguns sinais e constantemente atende o que é proposto, porém ainda não tem fluência.

Nesse sentido foi utilizado o método *Picture Exchange Communication Symbols*(PECS) "que na língua portuguesa significa Sistema de Comunicação por Troca de Figuras, é utilizado por pessoas que produzem uma comunicação pouco eficiente ou ainda por aqueles que não se comunicam verbalmente" (LOPES; AMATO, 2021,p.32).

Das diferentes atividades realizadas neste texto serão descritas duas, envolvendo Matemática, a partir do uso de alimentos. Percebendo a individualidade e as necessidades do aluno notou-se a importância de enfatizar em cada momento a rotina, e fazer a apresentação desta todos os dias, o que proporcionou certa previsibilidade das atividades e

auxiliando este aluno, fazendo-osentir-se seguro. Além disso, um trabalho contínuo com imagens, figuras, explorando a visualidade.

Na atividade 1 – Relação entre figuras geométricas e alimentos, o objetivo era que o aluno identificasse o formato dos alimentos compreendendo as formas, os tamanhos e diferenças e relacionasse com as figuras geométricas: triângulo, círculo, retângulo e quadrado.

Na atividade 2 – Relação entre quantidades e as frutas, o aluno tinha à disposição várias frutas, recebia fichas com o desenho da fruta sugerida e uma quantidade descrita. A seguir, pegava as frutas corretas e em quantidade exata, conforme ilustrado nas fichas.

Na sequência apresentamos os resultados das duas atividades propostas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

De acordo com a pesquisa apresentada, analisa-se o quão importante é perceber as necessidades do aluno, conhecer as suas particularidades, além de estar atento a imprevistos e desafios. “Esta compreensão possibilita (re)significar os espaços afim de que se permita experimentar sensações e estabelecer identidades àqueles que possuem um modo particular de perceber o mundo, colocando-os como centro do processo educativo” (LOPES; AMATO, 2021,p.59).Nesse aspecto se torna essencial o aprofundamento dos professores e responsáveis que irão trabalhar com o aluno, visando conhecer e criar estratégias a fim de possibilitar o desenvolvimento e a aprendizagem deste, respeitando sua língua e seus interesses.

Na atividade 1 o aluno conseguiu realizar o que foi solicitando, relacionando os alimentos às formas geométricas, como pode ser percebido na Figura 1.

Figura 1: Atividade 1.

Fonte: As autoras, 2023.

Observa-se que nem todos os alimentos estão alinhados perfeitamente, porém no desenvolvimento foi possível perceber que tinha entendimento sobre.

Já na atividade 2 o aluno relacionou a fruta ao seu desenho e conseguiu pegar a quantidade indicada.

Figura 2: Atividade 2.

Fonte: As autoras, 2023.

Cabe destacar que são frutas conhecidas pelo aluno e as quantidades ainda pequenas, visto estar no processo de alfabetização matemática.

Além das atividades direcionadas também é importante buscar um diagnóstico precoce, possibilitando a este aluno um suporte adequado com orientação, além da comunicação e parceria com a família, criando um ambiente favorável e significativo.

CONCLUSÃO

Conforme a pesquisa apresentada percebe-se a importância do trabalho com a visualidade para alunos surdos. Nota-se que as atividades e práticas necessitam ter uma funcionalidade e um objetivo claro a fim de alcançar positivamente este aluno. Ou seja, a seleção de propostas pedagógicas deve ser escolhida criteriosamente pensando no aluno e na sua individualidade, identificando os objetivos que necessitam ser alcançados.

Também se observa que a partir do interesse restrito do aluno autista, as atividades realizadas são desenvolvidas de forma produtiva, visto que este interage, socializa e participa de todas as práticas sugeridas.A rotina deve ser um hábito no âmbito escolar, assim como em todos os espaços frequentados pelo aluno. Criar previsibilidade para os acontecimentos e informações que estão por vir, trará tranquilidade e segurança para o aluno.

Assim, ao trabalharmos com um aluno surdo e autista é preciso pensar nos aspectos que envolvem as duas particularidades.

REFERÊNCIAS

GESSER, Audrei. **Libras? Que língua é essa?** Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda**.** São Paulo: Parábola, 2009.

LEBEDEFF, Tatiana Bolivar. Aprendendo a ler “com outros olhos”: relatos de oficinas de letramento visual com professores surdos. **Cadernos de Educação**.N. 36.p. 175-195,maio/agosto 2010.

LOPES, Raquel Aparecida; AMATO, Cibelle Albuquerque de La Hiquera. **Libras e Autismo-Um diálogo possível?** Belo Horizonte: Editora Diáletica, 2021.

PONTIS, Marco. **Autismo: o que fazer e o que evitar**: guia rápido para professores e professoras do Ensino Fundamental. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022.

SANTOS, Adriana Prado Santana; GOES, Ricardo Schers. **Língua Brasileira de Sinais–Libras**. Indaial, SC: Uniasselvi, 2016.

O PROFESSOR DO AEE E O TRABALHO COLABORATIVO COM O PROFESSOR DA SALA DE AULA COMUM

Patricia de Oliveira Nobre Saltão[77]
Francele de Abreu Carlan[78]
Maria Eduarda Domingues Sperotto[79]
Selenia Zunino Buchvaitz [80]

Palavras-chave: Desenvolvimento; Educação Inclusiva; Professores; Trabalho colaborativo.

INTRODUÇÃO

A preocupação em construir uma sociedade e um sistema educacional inclusivo, que considera e busca atender as necessidades de todos/as e não apenas dos estudantes que possuem deficiência (Mantoan, 2003), é presente desde a implementação da Constituição Brasileira em 1988 que reconhece a igualdade entre as pessoas como alicerce para uma sociedade democrática, justa e inclusiva. A construção de um sistema educacional com viés na inclusão começa a ser alicerçada a partir da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, que determina, entre outros aspectos, que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deverá ser oferecido de forma gratuita aos educandos com necessidades específicas, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1996).

Uma maneira de contribuir para a construção de um sistema Educacional Inclusivo consiste na adoção da proposta do Ensino Colaborativo. Carvalho, Costa e Dias (2018) apontam que um dos desafios da inclusão consiste em agregar os profissionais, uma vez que sozinho o professor não consegue pensar em soluções para todas as necessidades dos estudantes, faz-se necessária a discussão coletiva. A partir dos estudos realizados por Damiani (2008), as práticas colaborativas são entendidas como o trabalho realizado por um grupo que busca atingir um objetivo em comum, sem que haja uma posição de hierarquia, mas de ação conjunta, de confiança mútua e de co-responsabilidade pelas ações desenvolvidas. Para a autora, o trabalho colaborativo entre os docentes pode auxiliá-los a enriquecer a sua forma de pensar e agir na resolução dos problemas, criando possibilidades de qualificar as práticas.

Contudo, é somente com a implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, que orienta que a organização curricular das escolas regulares deve favorecer o desenvolvimento e a construção de práticas colaborativas (Brasil, 2008). A partir da Resolução n°4 de 2009, que institui as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, muito se discute a respeito de como tornar o sistema educacional inclusivo e qual papel do professor do AEE. Desta forma, entre as atribuições deste profissional está a de garantir que todos/as estudantes

[77] Universidade Federal de Pelotas, patypelrs@gmail.com.
[78] Universidade Federal de Pelotas, francelecarlan@gmail.com.
[79] Universidade Federal de Pelotas, maria.eduarda.d.sperotto@gmail.com.
[80] Universidade Federal de Pelotas, szbuchvaitz@yahoo.com.br.

tenham acesso a uma educação de qualidade, atendendo às suas singularidades através da flexibilização curricular e do trabalho colaborativo (Brasil, 2009).

Nesse sentido, cabe ao professor do AEE articular suas atividades com os docentes da sala de aula comum, levando em consideração as características de cada aluno, buscando diversificar os meios e estratégias de ensino, Tecnologia Assistiva e recursos pedagógicos acessíveis, possibilitando ao educando o protagonismo e garantindo a inclusão e a equidade para seu pleno desenvolvimento.

METODOLOGIA

Esta investigação discute a importância do ensino colaborativo para a efetivação do AEE e da inclusão escolar, apresentando, dessa forma, uma perspectiva qualitativa, onde buscamos descrever aspectos do contexto de sala de aula (Bogdan e Biklen,1982) por meio das percepções de duas professoras que trabalham no AEE nos municípios de Pelotas e Rio Grande/RS, acerca do trabalho colaborativo e suas práticas.

DISCUSSÕES

Apesar do trabalho colaborativo ser uma orientação aos professores das Secretarias Municipais de Educação dos municípios de Pelotas e Rio Grande/RS, esse trabalho encontra algumas barreiras, entre elas, a sobrecarga de trabalho dos professores, tanto do AEE quanto de sala de aula comum, o que resulta em um trabalho individualizado pela falta de tempo para o planejamento conjunto e colaborativo. Damiani (2008), retrata esta situação ao afirmar que quando os professores se reúnem a maior parte do tempo se destina a resolver questões burocráticas, havendo poucos momentos destinados a pensar, planejar e construir estratégias com um viés colaborativo entre estes dois profissionais.

A falta de planejamento conjunto acaba resultando em práticas individuais. Uma atitude recorrente, em nosso contexto, é o professor regente seguir sua prática, sem abrir espaço às intervenções do professor de AEE que, por vezes, fica como espectador, sem espaço para intervenções e contribuições. Fullan e Hargreaves (2000, apud Damiani, 2008, p. 219) “sugerem que o isolamento docente tem raízes em fatores como a arquitetura das escolas, a estrutura dos seus horários, a sobrecarga de trabalho e a própria história da profissão docente”.

Percebemos também que alguns professores não compreendem o papel do AEE, tampouco a importância do trabalho colaborativo e entendem que é preciso que o docente do AEE realize seu trabalho independente e restrito às salas de recursos multifuncionais. Para a construção de práticas colaborativas, o professor da sala comum precisa juntamente com o profissional de educação especial planejar continuamente, a fim de sistematizar um plano de trabalho com metas que possam atender às necessidades dos estudantes (Carvalho, Costa e Dias, 2018). Ainda, percebemos que alguns professores se sentem ameaçados pela presença do profissional do AEE, como se este fosse retirar a autoridade do docente em sala de aula. Outra realidade presente nas escolas é a carência de profissionais, sendo este um dos motivos, por vezes, para não se desenvolver com qualidade as atividades de ensino planejadas.

Além disso, presenciamos professores da sala de aula comum não se sentindo preparados para trabalhar com as dificuldades e necessidades dos seus estudantes, uma vez que os professores do AEE, muitas vezes, tomam como “seu” o trabalho com as deficiências e as necessidades específicas (Mantoan, 2003), esquecendo-se que a verdadeira inclusão se alicerça na ação conjunta, na troca de experiências e de saberes, ou seja, na adoção de

práticas colaborativas. Quando os professores atuam de forma colaborativa contribuem para a aprendizagem de todos/as e, especialmente, dos estudantes com deficiência ou necessidades específicas, auxiliando na superação de barreiras, sobretudo, as barreiras atitudinais que dificultam a efetivação da inclusão escolar.

Cabe salientar que as discussões sobre a educação inclusiva, com viés colaborativo, não são recentes (Erben e Mello, 2023), no entanto, percebemos que ainda esse trabalho é pouco presente no cotidiano da escola que apresenta um predomínio do trabalho compartimentado e disciplinar. É importante destacar que, no contexto brasileiro, apesar dos documentos oficiais sugerirem a adoção de práticas colaborativas, não há orientações de como construir essas práticas, logo o ensino colaborativo ainda não é uma realidade, nem tampouco está contemplado nas legislações como um serviço obrigatório o que acaba por dificultar a sua efetivação nas escolas (Erben e Mello, 2023).

Damiani (2008), acerca do trabalho colaborativo, afirma que essas práticas possuem potencial no auxílio de sérios desafios que se apresentam nas escolas brasileiras, uma vez que práticas colaborativas podem criar um ambiente rico de aprendizagens. Além disso, possibilita resgatar valores como o compartilhamento e a solidariedade, tão escassos em uma sociedade cada vez mais competitiva e individualista. No trabalho colaborativo os professores devem estar abertos a buscar novos saberes e assim constituir suas práticas por meio de suas trocas de experiências. Neste tipo de trabalho, deve-se ter uma concepção de que a responsabilidade sobre a aprendizagem dos estudantes precisa ser pensada e compartilhada entre todos, como também o planejamento e as estratégias na sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino colaborativo pode trazer uma série de benefícios para todo/as o/as envolvido/as, auxiliando na promoção da inclusão, na criação de ambientes de aprendizagem mais dinâmicos, em experiências e práticas relacionadas ao seu cotidiano, desenvolvendo habilidades socioemocionais que favoreçam a empatia, a comunicação, a resolução de problemas que podem contribuir para o desenvolvimento da autonomia e autoestima dos estudantes. Assim, emerge uma visão de escola atenta à sua função social, de favorecer o desenvolvimento integral de todo/as a/os aluno/as, independente de suas características individuais e de seu contexto, sendo uma concepção de escola que acolhe a diversidade. Logo, esta perspectiva amplia os olhares e os debates sobre possibilidades, aponta múltiplos caminhos, cujo objetivo principal consiste no desenvolvimento integral do estudante.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB** - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília: CNE, 2001b. BRASIL. Conselho Nacional de Educação.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto – Portugal. Porto Editora, 1994.

CARVALHO, Tereza Cristina de; COSTA,Camila Rodrigues; DIAS, Sabrina Alves Dias. Três etapas necessárias para a realização do trabalho colaborativo na escola. **Revista Educação Online**, Rio de Janeiro, n. 28, mai-ago 2018, p.126-144.

ERBEN, E.; MELLO, K. B. de. Um estudo sobre as políticas públicas que dão suporte ao Ensino Colaborativo em países como Estados Unidos, Itália e Brasil. **Revista Educação Especial**, *[S. l.]*, v. 36, n. 1, p. e10/1–20, 2023. DOI: 10.5902/1984686X72108. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/72108. Acesso em: 16 maio. 2024.

DAMIANI, Magda Floriana. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar, Editora UFPR,** Curitiba, n.31, p. 213-230, 2008.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **INCLUSÃO ESCOLAR:** O que é? Por quê? Como fazer? Coordenador da coleção: Ulisses F. Araújo. 1 ed., Moderna, 2003.

OS DESAFIOS DA ACESSIBILIDADE NO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM

Gabriela Jurak de Castro[81]
Flávia Ferreira Mendes Silva[82]
Maria Helena Padilha Bandeira Moraes Hernandes[83]
Ieda Lourdes Gomes de Assumpção[84]
Ane Maciel Dias[85]
Telmo Azevedo[86]

Palavras-chave: Acessibilidade; AVA; Ensino Superior; Inclusão.Tecnologia.

INTRODUÇÃO

O ingresso de pessoas com deficiência na Educação Superior brasileira vem aumentando gradativamente. Segundo dados do último Censo da Educação Superior publicado, em 2022, o número de pessoas com deficiência matriculados em cursos superiores no Brasil foi de 79.262. Dado que impõe desafios às Instituições de Ensino Superior (IES) e aos docentes no que diz respeito à permanência e aprendizagem diante das possibilidades e diversidade que a inclusão de todos significa para o cotidiano acadêmico.

O Brasil, sendo signatário da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo (Decreto 6.949/2009), compromete-se, no Artigo 24 deste texto legal, com um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades. Entendendo que a acessibilidade é fundamental para inclusão de pessoas com deficiência, o grande desafio das instituições é a transposição das barreiras para a efetiva participação de pessoas nos processos acadêmicos.

Estando a Universidade comprometida com o ensino, a pesquisa e a extensão, apresenta em seu Plano de Garantia de Acessibilidade, o planejamento para garantir a acessibilidade digital que visa eliminar barreiras no uso de plataformas digitais. O conceito pressupõe que os sites e portais sejam projetados de modo que todas as pessoas possam perceber, entender, navegar e interagir de maneira efetiva com as páginas (UCPEL, 2023).É nesse contexto que ocorreu a análise do Ambiente Virtual de Aprendizagem.

[81] Universidade Católica de Pelotas, gabriela.castro@ucpel.edu.br.
[82] Universidade Católica de Pelotas, flavia.mendes@ucpel.edu.br.
[83] Universidade Católica de Pelotas, maria.hernandes@ucpel.edu.br.
[84] Universidade Católica de Pelotas, ieda.assumpcao@ucpel.edu.br.
[85] Universidade Católica de Pelotas, ane.dias@ucpel.edu.br.
[86] Universidade Católica de Pelotas, telmo.azevedo@ucpel.edu.br.

METODOLOGIA

Para conduzir este estudo, optou-se por realizar pesquisas bibliográficas abrangendo diversas formas de deficiência, incluindo deficiências físicas, visuais e auditivas, entre outras. O objetivo foi ampliar o entendimento sobre a acessibilidade desses grupos às plataformas de ensino e às tecnologias assistivas. Desejava-se compreender a complexidade ou simplicidade dessa acessibilidade para as pessoas com deficiência, visando obter conhecimento suficiente para formular conclusões pertinentes ao tema. Os dados obtidos por meio das pesquisas bibliográficas foram analisados e discutidos para alcançar conclusões fundamentadas sobre o assunto em questão.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A acessibilidade é um tema desafiador na sociedade, especialmente quando se trata do espaço educacional. Não é o bastante apenas oferecer recursos; a efetiva aplicação desses recursos resulta em desdobramentos que estão interligados com as seguintes considerações: cabe aos desenvolvedores dos ambientes virtuais realizar um planejamento técnico que leve em conta a concepção da interface gráfica, a navegabilidade e a usabilidade, levando em consideração os recursos de Tecnologia Assistiva (TA). Ao docente e equipe multidisciplinar, cabe a elaboração metodológica do processo de ensino e de aprendizagem, baseando-se na na dimensão didático-pedagógica, levando em conta o perfil do usuário, os recursos disponíveis e o conteúdo do curso. Esses elementos não são desenvolvidos de forma isolada nem seguem um único caminho; ao contrário, eles se inter-relacionam, influenciando-se mutuamente através de uma organização e reorganização direcionada tanto por aspectos técnicos quanto humanos (VIEIRA et al., 2010).

Na Universidade o AVA, disponibiliza os seguintes recursos de forma integrada:

- Handtalk – LIBRAS: ativa um avatar que fará a comunicação em Libras com os alunos que possuem essa necessidade, basta o usuário ativar a opção em seu perfil de usuário.
- Equalweb: recursos de acessibilidade visual, em que é preciso estar acessando com perfil de aluno. As ferramentas estarão agrupadas em um ícone na lateral direita da tela e ela é usada em todos os ambientes do AVA.As ferramentas disóníveis são:
    - Ajuste do leitor de tela: o leitor de tela atende especificamente aos cegos. Uma vez ativado, este recurso ajusta automaticamente os elementos nativos da programação original do AVA, de modo que possam ser facilmente reconhecidos pelos diversos tipos de software de leitores de tela existentes no mercado.
    - Leitor de texto: o leitor de texto é um widget interno que lê apenas conteúdos em texto no documento. O leitor de texto é autônomo, ou seja, não é necessário nenhum programa externo. A ferramenta aborda usuários que têm dificuldade em ler vários conteúdos textuais e usuários com TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção). Ao usar o leitor de texto, o usuário pode controlar o fluxo de leitura usando o mouse ou o teclado.
    - Descrições de imagens: a ferramenta garante que as informações da imagem sejam exibidas com destaque e que o conceito ou significado pretendido da imagem seja esclarecido aos usuários com deficiências visuais que usem leitor de tela e ainda pessoas com dificuldades cognitivas, entre outros.
    - Contraste, monocromia e saturação: essa ferramenta fornece seis opções diferentes de exibição de contraste que permitem alterar o plano de fundo de

todo o site automaticamente com apenas um clique, para que o mesmo possa ser facilmente lido e entendido por um usuário com deficiências visuais.

- Personalização da cor do Plano de fundo, cabeçalhos e conteúdo: uma outra opção de adequação e personalização da sua capacidade de percepção visual dos elementos, textos e figuras do site, está relacionada à configuração da cor que melhor lhe convier tanto para alterar todo o plano de fundo do site, bem como para todos os cabeçalhos e conteúdos, de modo que qualquer cor escolhida possa ser facilmente ajustada por um usuário com diversos graus e tipos de deficiência visual.
- Tamanho do Cursor do mouse e alteração da cor: esta ferramenta permite aos usuários com baixa deficiência visual, problemas de cognição, pessoas em fase alfabetização e deficientes auditivos aumentar e alterar a cor no cursor.
- Fonte Legível: ferramenta indicada para usuários com baixa deficiência visual, problemas de cognição, pessoas em fase alfabetização e deficientes auditivos.
- Ampliador de Texto: ferramenta indicada para usuários com baixa deficiência visual, problemas de cognição e deficientes auditivos. Função semelhante a do Ampliador de tela, mas com uma característica interessante de poder promover o zoom/aumento do texto em apenas determinadas partes selecionadas, bastando para isso, ativar o recurso e posicionar o mouse sobre o texto em que deseja ampliar, como se estivesse usando uma lupa de aumento.
- Destacar Links: esta função atende diversas necessidades com poder instrucional para pessoas com problemas cognitivos. Ao ativá-la, o usuário terá facilidade em identificar quais links existem na página e onde estão posicionados.
- Destacar cabeçalhos: função com propósito semelhante ao destacamento de Links, pois têm o objetivo de ser um recurso de orientação dentro do website, que ao destacar os cabeçalhos busca informar ao usuário sobre qual página, título e local em que ele se encontra na navegação.
- Modo de Leitura: têm o objetivo de apresentar todo o conteúdo em uma janela adicional ao site. Esta função deve ser ativada em cada página, onde esteja sendo feita a navegação e que se deseje ter uma visão da mesma forma do template original do site em um formato de “bloco de notas”.
- Teclado virtual: atende diversos tipos de dificuldades motoras. Esta função deve ser utilizada por pessoas com dificuldade de digitação podendo preencher formulários apenas com o uso do mouse. Ao ativar esse recurso, um teclado virtual surge no canto inferior lateral direito da tela.

Por meio dessas medidas a acessibilidade no AVA é facilitada, porém somente o uso da TA não garante a eliminação das barreiras que impedem a comunicação, a independência e a autonomia da pessoa com deficiência. É necessário um trabalho conjunto entre a equipe Atendimento Educacional Especializado, docente e a equipe multidisciplinar para elaboração de um design instrucional e pedagógico que atendam as necessidades de configuração do AVA a fim de que fique compatível com a TA.

CONCLUSÃO

O Ambiente Virtual de Aprendizagem demonstra certo nível de acessibilidade; no entanto, é crucial que os usuários façam uso de Tecnologia Assistiva (TA) e que os recursos disponíveis sejam cuidadosamente planejados e organizados. Isso é fundamental para

garantir que as pessoas com deficiência tenham igualdade de oportunidades no processo de desenvolvimento acadêmico em comparação com os demais usuários.

Os resultados obtidos também indicam mudanças na prática docente, que incluem o aprimoramento das competências pedagógicas para compreender e utilizar diversas dimensões da TA e das tecnologias digitais. Isso visa mediar a relação dos sujeitos com o mundo, promovendo aprendizagens em uma perspectiva inclusiva.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Superior de 2022**.

BRASIL. Presidência da República. Decreto N° 6.949, de 25 de agosto de 2009 – Promulga a **Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo facultativo**, assinado em Nova York, em 30 de março de 2007. Organização das Nações Unidas – ONU.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS (RS). **Plano de Garantia de Acessibilidade**, 2023.

VIEIRA, S. D. S.; CORDEIRO, K.; SOUZA, I. M. S.**O design pedagógico inclusivo em curso de formação pedagógica na EAD Lato Sensu**., 2023, São Carlos. Anais eletrônicos. Campinas, Galoá, 2023. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee/cbee-2023/trabalhos/o-design-pedagogico-inclusivo-em-um-curso-de-formacao-pedagogica-na-ead-lato-sen?lang=pt-br> Acesso em: 27 Mar. 2024.

POTENCIALIDADES DO USO DE PRÁTICAS ARTÍSTICAS NO DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS AUTISTAS

Kamila Machado Ferreira[87]
Diocelena dos Santos Miranda[88]
Siglia Pimentel Hoher Camargo [89]

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Arte; Transtorno do Espectro Autista.

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um distúrbio do neurodesenvolvimento que acarreta em comprometimentos em diversas áreas do comportamento humano, a pessoa com autismo pode apresentar prejuízos na interação social, comunicação, linguagem, bem como apresentar comportamentos repetitivos e estereotipados, rigidez cognitiva entre outras características (American Psychiatric Association [APA], 2014).

Nosso foco como educadoras e pesquisadoras, é a busca da promoção de práticas inclusivas no ensino regular, de forma eficaz e verdadeira. Essa inclusão educacional pressupõe o direito a proposições educativas justas, igualitárias e que atendam às necessidades educacionais de cada indivíduo, sejam eles portadores de alguma deficiência ou não. (MORAES et. al., 2019)

A Arte possibilita experiências transformadoras a quem dela se utiliza, "[...]tem uma função psicológica, pedagógica e também social, transpondo o limite individual para o universo coletivo [...]" (TOMMASI; ORMEZZANO, 2005, p. 64). Segundo Ciornai (2004), a arteterapia ajuda a mobilizar, facilitar e promover processos de expansão da nossa consciência, propiciando ainda uma união de áreas distintas como a educação, a saúde e a psicologia. O objetivo principal das intervenções com argila, é promover aos sujeitos com autismo o autoconhecimento, autonomia criativa, desenvolvimento da comunicação, valorização e uma transformação pessoal (PHILIPPINI, 2011).

As pesquisas que exploram o uso de materiais sensoriais como por exemplo a argila, demonstram um benefício ao desenvolvimento de crianças com necessidades educacionais especiais, como apontado pela autora Klausen (2013), em seu trabalho, no qual realiza intervenções com crianças com deficiência intelectual, transtornos do desenvolvimento, paralisia cerebral, atrasos do desenvolvimento, transtorno neuropsicomotor, hiperatividade e déficit de atenção, deficiências múltiplas, autismo e outros. (KLAUSEN, 2013, p. 19).

Esta pesquisa tem como objetivo promover discussões teóricas a respeito da utilização de práticas artísticas como ferramenta capaz de auxiliar significativamente na inclusão e desenvolvimento de alunos com TEA em sala de aula regular.

[87] Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), kamilaferreiraplay@gmail.com.
[88] Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), diocelenamiranda@gmail.com.
[89] Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), sigliahoher@yahoo.com.br.

METODOLOGIA

Esta pesquisa é uma discussão teórica de metodologia qualitativa, que aborda a relevância da utilização de práticas artísticas consistentes no contexto inclusivo. Esta questão foi observada durante uma revisão bibliográfica para dissertação de mestrado em Educação, cujo tema é relativo à utilização da Argila como agente facilitador do processo de inclusão e do desenvolvimento de crianças autistas. Após observada a escassez de material produzido referente a esse tema, foi organizado este resumo visando explicitar a relevância de se utilizar a argila em ambiente inclusivo de sala de aula, a fim de colaborar no desenvolvimento e aprendizagem de crianças com TEA.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A arte permite um cruzamento entre aprendizado e ludicidade, através da brincadeira, do visual e do imaginário podemos propiciar às crianças experiências que podem corroborar principalmente o convívio social e pessoal "...A brincadeira é o modo que a criança usa para se expressar, na maior parte das crianças, a ação de brincar é natural…"; para as crianças com autismo nem sempre esse processo ocorre naturalmente, sendo necessárias intervenções terapêuticas visando promover essas habilidades. (RIBEIRO; PEREIRA, 2021, p. 9). O ato de brincar pode ser conduzido independente de tempo, espaço, ou de objetos, isto proporciona que a criança crie, recrie, invente e use sua imaginação. É papel do educador buscar estratégias e ferramentas que tornem o aprendizado e o espaço escolar atrativo e eficaz. Enquanto vive a experiência, a criança se diverte e estabelece relações sociais, sem a obrigatoriedade de estabelecer a relação por si só.

Em sua prática de estágio, Klausen (2013), observou que dentre os integrantes do grupo que investigava, algumas crianças demonstravam dificuldade em abstração, principalmente no que se refere aos processos de construção e desconstrução, logo, uma dificuldade de rigidez cognitiva. Em sua proposta, utilizou-se da argila para a construção de um helicóptero, o qual se constituía de bolinhas de argila que eram adicionadas, e posteriormente retiradas, desmanchando o helicóptero pelo próprio aluno. Klausen pode demonstrar que a criança conseguiu executar a construção e a desconstrução através do uso deste material sensorial, sendo que anterior à intervenção havia resistência neste processo. Percebemos desta forma, que a argila pode ser um meio lúdico apropriado para trabalhar aspectos sensoriais, de forma que o aluno vivencie essa experiência sem perceber, tornando esse processo mais divertido e interessante.

No artigo "A cultura popular como ferramenta metodológica para a inclusão educacional", os autores apresentam uma prática de intervenção na qual o participante possuía diagnóstico de TEA associado a déficit intelectual leve. Durante as observações foi constatado que o aluno tinha um repertório mediano de habilidades sociais, pouca expressão corporal e afetiva, entre outras características. (MORAES et. al., p. 7, 2019).

As intervenções ocorreram em quatro encontros, no último utilizou-se a argila para desenvolver o pensamento abstrato, atenção voluntária, estimulação sensorial, coordenação motora e a linguagem expressiva. Os autores intencionavam transmitir que "a prática orientada apenas pelos conteúdos formais e clássicos, entendendo-os como mais "avançados", minimiza as reais possibilidades de inclusão educacional. Além disso, um dos objetivos da pesquisa visava reivindicar o ensino das Artes nos currículos e nas salas de aula. Entretanto, os autores assumem "a precocidade de tais afirmações baseadas em um relato de experiência pontual", porém destacam que a inserção de conteúdos que na maioria das vezes são deixados de lado nos currículos, é uma forma de ação que tem uma compreensão

global do desenvolvimento humano. Concluem ainda, que é “na díade afetivo-cognitivo que residem as reais possibilidades de transformação da realidade excludente que está colocada materialmente às pessoas com deficiência.” (MORAES et. al., p. 12, 2019).

É possível ressaltar isso quando Piaget (1990), afirma que o conhecimento é construído pelo próprio sujeito na ação recíproca entre o mesmo e o objeto a conhecer. Podemos então concluir que o ato de conhecer, aprender e desenvolver, se processa na ação do sujeito sobre o objeto, e só se efetua com a elaboração que este faz dessa experiência. Isso significa que o conhecimento é construído não apenas pelo contato com o objeto, mas da atividade do primeiro sobre o segundo, a partir do que ele apreende, retira e organiza da experiência, tal processo é mediado pela ação do educador. E por isso, a importância de dialogar e evidenciar o uso de outros materiais, além dos convencionais, nos processos de aprendizagem.

CONCLUSÃO

Ainda que pouco valorizada no ensino regular, a Arte é comprovadamente um meio eficaz para trabalhar questões do desenvolvimento infantil. Dentro deste leque de práticas artísticas, a argila desempenha um papel crucial no desenvolvimento de crianças com autismo, oferecendo uma ampla gama de benefícios sensoriais, motores e emocionais.

Trabalhar com argila pode ajudar crianças com autismo a explorar diferentes texturas e temperaturas, promovendo a integração sensorial e ajudando a reduzir a sensibilidade a certos estímulos. Além disso, a manipulação do material requer o uso de pequenos músculos das mãos e dedos, o que pode melhorar a coordenação motora fina (CASE-SMITH, 1996). Quando as propostas são feitas em grupo, podem ainda promover a socialização e a cooperação. Essas referências e exemplos mostram como a argila pode ser uma ferramenta multifacetada no desenvolvimento de crianças com autismo, proporcionando um ambiente seguro e estimulante para explorar, aprender e crescer.

Desta forma, pretendemos com este trabalho ressaltar a importância de utilizarmos a Arte como um meio para inclusão e contribuição no desenvolvimento das crianças com TEA na escola regular, especialmente através do uso da Argila que é um material potente e pouco utilizado.

REFERÊNCIAS

American Psychiatric Association (APA). Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: **DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

CASE-SMITH, Jane; ***Fine Motor Outcomes in Preschool Children Who Receive Occupational Therapy Services.*** *Am J Occup Ther.* 1996, Vol. 50(1), 52–61. Disponível em:<https://doi.org/10.5014/ajot.50.1.52>. Acesso em: 29 de julho de 2024.

CIORNAI, S. **Percursos em arteterapia: Arteterapia gestáltica, arte em psicoterapia, supervisão em arteterapia.** São Paulo: Summus Editorial. 2004.

KLAUSEN, Adriana Paula Nunes Siqueira. **O ENSINO DE ARTES VISUAIS: Algumas possibilidades na aprendizagem da arte em alunos necessidades educativas especiais.** Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em Artes Visuais do Instituto de Artes da Universidade do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 60 páginas.

MORAES, Samantha; CATHARIN, Verônica; LEITE, Lúcia. **A CULTURA POPULAR COMO FERRAMENTA METODOLÓGICA PARA A INCLUSÃO EDUCACIONAL**. *In:* JUSTUS, Michélle. Políticas Públicas na Educação Brasileira: Caminhos para a Inclusão 2. Ponta Grossa/PR: Atena Editora, 2019. p. 1 - 13.

PHILIPPINI, A. **Narrativas na imagem: Consciência estética em arteterapia**. In G. Ormezzano (Coord.), Educar com arteterapia: Propostas e desafios (pp. 15-20). Rio de Janeiro: Wak Editora. 2011.

PIAGET, Jean. **A psicogênese dos conhecimentos.** *In:* Epistemologia genética. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

RIBEIRO, C. PEREIRA, E; Z. **Estimulação Precoce em Crianças com TEA: Principais Benefício.** ed. Ânima. 2023.

Sociedade Portuguesa de Arte-Terapia (SPAT). (1996). **O que é a Arte terapia?** Disponível em: <https://arte-terapia.com/o-que-e-arte-terapia/>. Acesso em: 25 de julho de 2024.

TOMMASI, S. B.; ORMEZZANO, G. (Orgs.) **Envelhecer com sabedoria.** São Paulo: Paulinas: 2005.

PROBLEMATIZANDO A SOBREPOSIÇÃO DE PAPÉIS DA ESCOLA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Mirian Saraiva Pureza[190]

Palavras-chave: Escola; Educação Inclusiva; Aprendizagem Acadêmica.

INTRODUÇÃO

Tratando do título desta escrita, quando pensamos em sobreposição, remetemo-nos a ideia de “colocar algo por cima”. Utilizando esta expressão, buscamos problematizar a colocação de expectativas sobre a escola, que ultrapassam o campo do ensino-aprendizagem. A partir das observações realizadas, é possível perceber o ideário, muitas vezes equivocado, constituído na sociedade sobre a competência quase exclusiva da escola sobre a inclusão. O objetivo deste trabalho é apresentar e problematizar os dados obtidos a partir da Observação Participante acerca do papel da escola no que tange a Educação Inclusiva, tensionando o alargamento da compreensão sobre a magnitude da trama que se faz necessária para que esta aconteça.

É sabido que muito se tem avançado no que tange a Educação Inclusiva. Mostra disso são as políticas públicas formuladas e implementadas nos últimos anos no país, de modo a assegurar o direito das pessoas com deficiência ou necessidades educacionais específicas ao acesso e permanência na escola. A Lei Brasileira da Inclusão (BRASIL, 2015) em seu Capítulo IV, tratando especificamente do Direito à Educação, reza em seu art. 27:

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

Como observamos nesta legislação e em todos os demais dispositivos legais, a educação é um direito da pessoa com deficiência, sendo um dever do Estado, da família, da escola e da sociedade a garantia deste direito. O que se observa na escola, no entanto, é que muitos dos atores que deveriam integrar a garantia deste direito não são participantes, ficando com a escola a pesada responsabilidade de proceder a inclusão, muitas vezes sem suporte de outras instâncias sociais necessárias.

A escola, na maioria dos casos, tem cumprido seu papel no que se refere a adequar-se a realidade da inclusão, buscando romper estigmas e buscando, da forma como é possível, a flexibilização dos currículos. No entanto, há uma rede muito complexa e que necessita conectar seus fios a fim de que a inclusão aconteça de fato e de direito. É sabido que a instituição escolar tem enfrentado crises sistemáticas ao longo dos tempos, com falta de investimentos, recursos materiais e humanos, além dos interesses políticos e mercadológicos

[90] Fundação Universidade do Rio Grande – RS, mirianpureza@hotmail.com.

impostos sobre a escola a partir das políticas públicas, precarizando a educação e tornando-a um meio para atingir determinados fins sociais de manutenção de sociedade.

Não cabe nesta escrita tecer todas as complexas considerações que cercam o tema escola. No entanto, entender que as dificuldades estruturais da escola pública refletem na forma como a inclusão tem acontecido é essencial, a fim de que possamos alargar nosso olhar e nos despir das narrativas sobre o fracasso da inclusão na escola.

METODOLOGIA

Este trabalho foi realizado a partir da epistemologia qualitativa, utilizando como instrumento de coleta de dados a Observação Participante. Spradley (1980) destaca que na Observação Participante há muito mais que a mera descrição de uma situação, mas a apreensão do real e identificação dos sentidos.

Desta forma, constituindo-se o campo de atuação profissional da professora pesquisadora, os dados foram coletados a partir de entrevistas de anamnese, reuniões e observações no espaço escolar. A Observação Participante realiza-se a partir do contato frequente, prolongado e direto do investigador, dos demais atores sociais e do contexto social e cultural da pesquisa, sendo o próprio investigador instrumento da pesquisa.

A observação foi realizada em uma escola pública do Município do Rio Grande – RS, campo de atuação profissional da pesquisadora, a partir de conversas com pais, professores e equipe escolar como um todo. Esta técnica de investigação permite uma abordagem mais flexível e adaptável, ajustando-se às situações e contextos. Desta forma, foram feitas notas de campo e analisados outras informações, como entrevistas, para interpretação dos dados.

A Observação Participante constitui-se um trabalho etnográfico, uma vez que busca entender os comportamentos, as práticas e especialmente os significados que as pessoas atribuem às ações e interações dentro de um contexto específico. Leininger (1995) ressalta a importância de o etnógrafo despir-se de seus preconceitos e ser capaz de desenvolver um novo olhar sobre os participantes.

Assim buscou-se, a partir desta pesquisa, compreender especialmente os significados atribuídos pelos atores que constituem a inclusão escolar, especialmente pais e professores de alunos com deficiência.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir dos dados obtidos através da Observação Participante, algumas problematizações se fazem necessárias e possíveis. Especificamente no que se refere ao esperado aprendizado acadêmico na escola, há um equívoco de expectativas da sociedade em geral. Observou-se, a partir dos dados obtidos, em falas de pais de alunos com deficiência uma expectativa de que somente pelo fato de estar na escola, que atende aos dispositivos legais e se adequa em seus níveis estruturais e pedagógicos para receber e incluir o aluno, a aprendizagem acadêmica acontecerá. Esta mesma expectativa é reiterada, em alguns casos, por profissionais externos à escola que atuam junto ao aluno com deficiência.

O que por vezes deixa de se considerar, em todas as esferas, sejam elas familiares, de terapeutas externos e da sociedade em geral, é que para que a aprendizagem acadêmica aconteça na escola no caso da inclusão, faz-se necessária uma rede bastante integrada e o desenvolvimento bastante específico de pré-requisitos, que nem sempre a escola tem alcance, competência ou estrutura.

Observando a Pirâmide de Aprendizagem (WILLIAMS E SCHELLENBERGER, 1996), podemos perceber o quão complexo é o caminho para que se chegue ao topo da pirâmide, que é o aprendizado acadêmico:

Figura 1: A Pirâmide da Aprendizagem e o trabalho multidisciplinar

Fonte: (danielependeza.com).

Conforme observamos, toda a questão do sistema sensorial, do desenvolvimento sensório motor e do desenvolvimento da percepção motora precedem e servem de base para o desenvolvimento cognitivo. Por isso, é um equívoco até mesmo cruel condenar a escola quando a inclusão encontra barreiras para a aprendizagem, uma vez que estes impedimentos, na maioria das vezes não se devem a negativas de estruturação de tempos, espaço e currículos de modo a atender as especificidades, mas de habilidades de base que não foram ou não são desenvolvidas anteriormente ou, em casos tardios, concomitantemente à escolarização inclusiva. Apesar de em algumas redes e alguns sistemas de ensino haver profissionais de Atendimento Educacional Especializado, nem sempre a escola apresenta estrutura física e humana suficiente para trabalhar todos estes domínios necessários com todos os alunos.

Uma outra face desta problemática está na frustração dos professores que buscam proceder à inclusão, alguns com apoio e formações, outros apenas com sua empatia e força de vontade. Observam-se relatos de professores que querem fazer a inclusão, adequam seus modos, tempos e currículos, mas, em certos casos, não conseguem desenvolver a aprendizagem acadêmica com o aluno, devido ao fato de este não ter ainda desenvolvido as habilidades base para tal. Desta forma, muitos professores sentem-se impotentes e até mesmo culpam-se por não conseguir atender o aluno em sua especificidade. Quando não há uma estruturação para além dos muros da escola em torno da consolidação das bases sensoriais, motoras e perceptivas, o aluno tem um desenvolvimento escolar no mínimo moroso por conta de se necessitar minimamente trabalhar estas bases para depois então ser possível a introdução de demandas cognitivas.

Assim, cabe considerar e problematizar que ocorre uma sobreposição de papeis da e na escola para que a inclusão aconteça.

CONCLUSÃO

Concluo este trabalho com este convite à problematização das questões acima citadas, como uma defesa da escola enquanto espaço inclusivo, mas compreendendo que não cabe somente a esta esse importante papel. Estas problemáticas servem para pensar que diversas instâncias devem se envolver para que a inclusão aconteça de fato e de direito,

sem a criação de um discurso que sobrepõe funções que não são da escola, tornando a expectativa muitas vezes frustrante para pais, comunidade em geral e professores.

O caminho para que a inclusão aconteça com qualidade e, especialmente, com prazer para o aluno deve ser a busca primordial. Aluno que está no espaço da escola regular sem outras intervenções e estruturações necessárias ao desenvolvimento de todos os sistemas e habilidades que precedem a aprendizagem acadêmica, por vezes é aluno que se desestrutura, se aborrece e não demonstra bem-estar no espaço. Muitos perguntarão: e o que fazer? Tirar o aluno do ensino regular? Como defensora da inclusão, respondo que não. No entanto, em muitos casos o aluno necessita de diversos apoios externos, terapias externas, estar na escola especial concomitantemente ao ensino regular a fim de que possa desenvolver as habilidades, competências e bases para as aprendizagens acadêmicas.

É importante pensar em como articular redes de educação, assistência, saúde e suporte à inclusão para que se desenvolvam as habilidades base e os alunos possam estar na escola em continuidades de ações inclusivas e aprendizagens acadêmicas. Só assim a escola cumprirá seu papel inclusivo e deixará de ser taxada por muitos como a grande algoz da inclusão e como um fracasso na consolidação das aprendizagens. Somente assim as famílias e sociedade em geral conseguirão entender a extensa trama que compreende a inclusão e a aprendizagem acadêmica do aluno com deficiência, buscando e cobrando também das outras instâncias as assessorias e intervenções necessárias ao sucesso do estar na escola com prazer e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Disponível em: L13146 (planalto.gov.br), acesso em 20 de abril de 2024

LEININGER,M. (1995).**Qualitative research methods in Nursing.** Orlando. Grune & Stratton

SPRADLEY, James P. (1980). **Participant Observation**. Orlando- Florida. Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.

WILLIAMS, M.S., & SHELLENBERGER, S. Section 2: **The alert program® for self-regulation**. In A.C. Bundy, S. J. Lane, S. J. Sensory Integration Theory and Practice. 3 ed. F.A.Davis, Philadelphia, 432-438, 1996.

QUADRO DA PREVISIBILIDADE E O ENSINO INCLUSIVO DE DANÇA

Josiane Franken Corrêa[91]
Débora Souto Allemand[92]
Roberta Rodrigues Chapper[93]

Palavras-chave: Ensino de Dança; Escola; Autismo; Material didático.

INTRODUÇÃO

O trabalho aborda o ensino de dança para crianças em idade escolar e o desenvolvimento de um "quadro da previsibilidade", criado no intuito de incluir de forma mais efetiva os e as estudantes que se encontram dentro do Transtorno do Espectro Autista. Aborda-se o uso de um material pedagógico, que está sendo testado e aprimorado a partir do contexto de uma escola de educação básica que possui Dança como componente curricular no 1° ano do Ensino Fundamental, cuja turma de 2024 é composta por 20 estudantes, dentre eles um autista e outras crianças em processo de diagnóstico. Os objetivos da pesquisa são: refletir sobre possibilidades inclusivas de ensino de dança para crianças, socializar experiências e discutir acerca de um material pedagógico elaborado para o ensino inclusivo de dança.

O interesse pelo tema é oriundo das vivências das autoras: uma pessoa autista que é professora licenciada em dança e que pesquisa estratégias para o ensino de dança na escola; uma professora licenciada em dança que também pesquisa dança na escola e atua em uma escola de educação básica, desenvolvendo no seu cotidiano profissional estratégias para tornar a sua sala de aula inclusiva, democrática e plural; e uma estudante de licenciatura em dança que tem interesse no tema e é monitora nessa escola de educação básica, acompanhando a professora responsável. As autoras integram o Projeto Unificado Ensino Contemporâneo de Dança na Educação Básica: pedagogias possíveis, vinculado ao Grupo de Pesquisa Observatório de Educação, Gesto e Artes (UFPel/CNPq).

METODOLOGIA

A pesquisa tem cunho qualitativo e utiliza-se da revisão de literatura, pesquisa de campo e observação participante para a sua realização. A fundamentação teórica é formada por estudos de Boato *et al*. (2014) e Cardoso e Pitanga (2020).

A elaboração do material pedagógico envolvido na investigação deu-se no ano de 2023 e sofre alterações à medida em que está sendo testado em sala de aula. A pesquisa de campo e a observação participante estão acontecendo nas aulas de dança do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, durante o ano letivo de 2024. Por esse motivo, a investigação encontra-se na fase de coleta de dados empíricos, ao mesmo passo em que são realizados os estudos teóricos e discussões.

[91] Universidade Federal de Pelotas, josianefranken@gmail.com.
[92] Universidade Federal do Rio Grande do Sul, debora.allemand@ufrgs.br.
[93] Universidade Federal do Rio Grande do Sul, robertachapper@gmail.com.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Segundo as normativas brasileiras, a educação inclusiva é um direito afirmado na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394 de 1996, na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, e na Lei Brasileira de Inclusão 13.146 de 2015. Esta legislação tem a intenção de garantir os direitos das pessoas com deficiência (PCD), assegurando sua inclusão e plena participação em diferentes contextos sociais em condições de igualdade de oportunidades.

Dessa maneira, os sistemas educacionais têm a responsabilidade de propiciar aos estudantes com deficiência os meios adequados para a sua aprendizagem e interação social, elaborando planos educacionais individualizados e estratégias de ensino para o bom desenvolvimento da formação integral de cada estudante. Com isso, espera-se que as concepções orientadoras dos marcos legais também orientem as práticas pedagógicas e os processos de formação docente, mas muitas vezes há um descompasso entre o texto da legislação e a prática pedagógica na escola, o que suscita o questionamento: “Como analisar as contradições presentes em uma escola que se propõe a ensinar ao mesmo tempo que, objetivamente, nem sempre tem condições para cumprir tal tarefa?” (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2019, p. 31).

Pensar em planos de ensino individualizados nas aulas de dança, por exemplo, torna-se uma tarefa desafiadora, visto que, na maioria das vezes, a professora está demonstrando corporalmente ou propondo algum exercício através da fala ao mesmo tempo em que as crianças experimentam a proposta. Assim, na tentativa de propor a elaboração de um material pedagógico inclusivo, acreditamos que estamos avançando na busca por um ensino de dança que inclua uma das especificidades da pessoa com transtorno do espectro autista, que é a necessidade de previsão da sua rotina, conforme é explicitado pelo manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM-5), que descreve o Transtorno do Espectro Autista (TEA) através de uma díade que engloba alterações na comunicação social e em padrões de comportamentos restritos e repetitivos.

A dificuldade com mudanças está relacionada à inflexibilidade cognitiva, a qual é descrita por Moore (2005 *apud* CARDOSO e PITANGA, 2020, p. 141) como “Rigidez de pensamento, apego à rotina, dificuldade para se ajustar às mudanças inesperadas”, o que significa um déficit no desenvolvimento das funções executivas da pessoa autista.

Boato *et al* (2014), ao discorrer sobre um estudo de caso envolvendo uma criança autista e sua participação em aulas de expressão corporal e dança, coloca que depois do período inicial de adaptação, em que a professora teve que se aproximar dos gostos pessoais do estudante para motivar a sua participação em aula, ela percebeu que mudanças triviais no ambiente ou no desenvolvimento da aula poderiam desestabilizar a criança emocionalmente.

No caso aqui apresentado, pensando na necessidade da previsibilidade em sala de aula, uma das autoras criou um material que continha diversas imagens de possíveis momentos e atividades de uma aula de dança para crianças na educação básica, com base nas suas experiências como educadora e pensadora visual. Acredita-se que imagens se configuram como um suporte consistente no TEA, uma vez que podem auxiliar no processamento das informações e na criação de uma sequência de eventos mais “concreta” do que a informação meramente oral.

No início do ano letivo de 2024, com a entrada de uma nova turma de crianças no 1° ano do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação da UFRGS, e com um estudante autista compondo o grupo de alunos, a professora da educação básica aprimorou o material a partir das atividades que costuma fazer em suas aulas e a partir do contexto da escola, imprimindo

um protótipo do material didático para experimentar em sala de aula (figura 1), pois logo de início foi possível observar que o aluno tinha grande dificuldade com a mudança de rotina.

Figura 1: Quadro da previsibilidade na aula de dança - 2024.

Fonte: Acervo das autoras.

Vale destacar que o material está sendo testado há aproximadamente um mês, nas aulas de dança que acontecem uma vez por semana com essa turma. No primeiro dia de uso dos cartões, o estudante com TEA ficou bastante envolvido com o material, montando uma outra rotina, com os cartões que haviam sobrado, então foi necessário conversar com ele ao final da aula, explicando que os cartões seriam usados para todo o ano letivo e não somente naquela aula.

Esta primeira experiência do contato da criança com o material provoca o pensamento de que, de fato, o recurso visual é atrativo para esta criança autista em específico e que, é importante um tempo de adaptação e compreensão por parte da criança de qual é o objetivo do material na aula de dança.

Há também que se falar que, além de adaptações didáticas e do material que pode se tornar uma ponte na comunicação entre educadores e estudantes, temos que nos valer da própria sensibilidade para observar constantemente o engajamento e as reações a cada situação para preparar o nosso campo de atuação de modo a tornar ele agradável para toda a(s) turma(s).

CONCLUSÃO

Por meio da breve utilização do material em sala de aula, foi possível observar que toda a turma de estudantes, com ou sem autismo, se beneficiam do uso do material, pelo motivo primordial de que as crianças precisam cooperar com a aula, para que seu planejamento possa ser desenvolvido por completo. Todavia, é relevante pontuar que, muitas vezes, crianças com autismo necessitam de adaptações específicas para ter as “mesmas” condições de ensino e aprendizagem que as demais crianças podem ter, sem material de suporte.

Sabemos que apenas a criação de materiais adaptados não garante a inclusão, de fato, mas percebemos uma lacuna de orientações nos documentos nacionais e na revisão de literatura sobre como potencializar a aprendizagem de pessoas autistas nas aulas de dança e ainda há, no senso comum e nos ambientes escolares, muita desinformação sobre o Transtorno do Espectro Autista.

Pretendemos, a partir desta pesquisa, dar continuidade aos estudos sobre inclusão, diversidade e TEA, relacionando-os aos estudos de ensino de dança na educação básica. Também, vislumbramos qualificar o material que está sendo utilizado com o objetivo de publicá-lo em breve, para socializar com outras professoras e professores de dança.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5 ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BOATO, Elvio Marcos *et al*. Expressão corporal/dança para autistas: um estudo de caso. **Pensar a Prática**, Goiânia, jan./mar. 2014. Disponível em: https://revistas.ufg.br/fef/article/view/17904/16387 Acesso em 21 mar. 2024.

CARDOSO, Diana Maria Pereira; PITANGA, Bruno Penas Seara. O transtorno do espectro autista e as funções executivas: contribuições da neuropsicologia na compreensão do transtorno. **Estudos IAT**, Salvador, v.5, n.1, p. 6-15, abr., 2020. Disponível em: http://estudosiat.sec.ba.gov.br/index.php/estudosiat/article/viewFile/173/240 Acesso em: 21 mar. 2024.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências técnicas para Atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica**. Brasília: CFP, 2013.

RECORTES SOBRE OS SERVIÇO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM ESCOLAS PÚBLICAS

Mariele da Silva de Souza[94]
Helena Venites Sardagna[95]

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado; In/Exclusão; Governamento/Governamentalidade; Biopolítica.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é o resultado de uma dissertação de mestrado, que teve como objetivo analisar os serviços de apoio à inclusão vinculada ao Atendimento Educacional Especializado– AEE, bem como elencar ações e identificar estratégias na constituição desses serviços.

A pesquisa buscou inspiração nos estudos foucaultianos, em especial na análise do discurso e nos conceitos de biopolítica e governamento/governamentalidade empregados como ferramentas de análise para a discussão acerca da inclusão escolar como uma estratégia biopolítica que funciona no controle dos corpos, no convencimento dos sujeitos e como um imperativo do contexto atual. Esse movimento também possibilitou problematizar as políticas públicas de inclusão, que funcionam como uma tecnologia de regulação da população, ao relacionar-se com as práticas exercidas nas escolas que acionam mecanismos de controle e de correção do aluno, como aprendente ou não aprendente. Ademais, empregou-se o conceito de in/exclusão para evidenciar que tanto inclusão quanto exclusão são invenções sociais que historicamente classificaram os sujeitos em normais e anormais.

METODOLOGIA

A abordagem adotada para a pesquisa foi a qualitativa, do tipo exploratório e descritivo, por tratar da dimensão humana, enfatizando fenômenos sociais. A pesquisa foi realizada em escolas da rede municipal de ensino de Canoas/RS, a partir da experiência de quatro escolas de ensino fundamental. Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com professores do AEE e membros da equipe gestora, das escolas selecionadas, totalizando nove entrevistados. As questões acentuaram as práticas exercidas nos ambientes escolares frente à inclusão educacional.

O estudo possibilitou pensar possibilidades de refletir na contramão do senso comum que cria marcadores, lugares de chegada e hierarquizações aos alunos ditos incluídos. “Mais do que isso: trata-se de romper com (ou pelo menos colocá-las em suspenso) representações

[94] Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, mariele-souza@uergs.edu.br.
[95] Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, helena-sardagna@uergs.edu.br.

que muitas vezes habitam nossos próprios modos de pensar e existir acadêmicos" (COSTA, 2007) e assim aceitar o desafio de pensar "[...] que a educação se faz para além daquilo que ocorre nos espaços escolares" (COSTA, 2007), problematizando como o discurso inclusivo se constituiu historicamente e se tornou um regime de verdade.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O movimento analítico procurou evidenciar como se constituíram as práticas pedagógicas inclusivas presentes nas escolas do município de Canoas/RS, participantes da pesquisa. Por meio da análise do corpus empírico gerado pelas entrevistas, foi possível identificar estratégias pedagógicas empreendidas pela equipe diretiva e professores do AEE para a efetivação da inclusão de alunos com deficiência nas escolas de ensino regular. A pesquisa gerou três eixos analíticos, denominados: serviços de apoio AEE e estratégias pedagógicas; expectativas em relação aos estudantes e concepções de in/exclusão e impactos do AEE na escola.

No primeiro eixo analítico foi possível destacar estratégias pedagógicas adotadas pela equipe gestora e pelos professores do AEE para incluir e manter os alunos com deficiência nas escolas de ensino comum, sendo uma delas, a adaptação curricular. Relaciona-se também à insurgência da legislação vigente que regulamenta e rege as condutas docentes com princípios normativos.

Sendo a sociedade de normalização controlada pela tecnologia regulamentadora da vida, as leis que concernem às políticas de inclusão escolar estão inscritas cada vez mais nos princípios normativos. Essas leis multiplicam-se em todas as instâncias governamentais (SARDAGNA, 2008).

Nesse contexto, as estratégias pedagógicas evidenciadas neste eixo de análise nos remetem ao entendimento de que os discursos são pautados em parâmetros alinhados a uma normalidade que serve de referência para definir quem é incluído ou não. Assim a lógica é manter um equilíbrio onde aceitar a diferença se torna uma efetiva estratégia para incluir todos dentro de um mesmo ambiente.

Já no eixo analítico das expectativas em relação ao estudante, foi possível identificar o aluno com deficiência sob o olhar dos professores e gestores, frente à realidade da inclusão escolar que se efetiva por meio de políticas públicas e práticas pedagógicas capazes de manter todos os indivíduos vigiados pelos serviços de apoio. Também foi possível evidenciar as expectativas docentes relacionadas aos lugares de chegada dos alunos da Educação Especial, indo ao encontro de uma perspectiva cerceadora dos processos de aprendizagem e de socialização.

Ao abordar questões que envolvam o trato com as famílias, os gestores evidenciaram adotar estratégias que têm caráter regulatório, por vezes com traços de benevolência. Governam as condutas das famílias e alunos referindo-se sempre a um estado de bem-estar, valorizando e estimulando a autonomia dos estudantes. Essa prática nos remete ao ato de governar como a "maneira de dirigir a conduta dos indivíduos ou dos grupos: governo das crianças, das almas, das comunidades, das famílias, dos doentes" (FOUCAULT, 1995).

Em relação à expectativa que a escola tem do estudante atendido pelos serviços de apoio, foi possível identificar que há a operação de uma lógica de que o professor é o sabedor do que o estudante necessita, ele estabelece lugares de chegada, ele acompanha os processos.

A escola projeta uma expectativa de normalidade para com os alunos alvo das políticas da educação inclusiva, que estes estudantes frequentem e se adequam ao ambiente escolar e quando isso não se torna possível, recorre à medicina para que sejam corrigidos e consigam produzir melhor, ao mesmo tempo atendendo à demanda do contexto neoliberal.

Por sua vez os estudantes se submetem a diferentes estratégias que os levem a participar do coletivo, mesmo que esta pertença, muitas vezes seja somente física, o que importa é estar no jogo, independente do gradiente de inclusão.

Por fim, no eixo sobre as concepções de inclusão e impactos do AEE na escola, foi possível identificar que as práticas docentes desenvolvidas com vista aos alunos com deficiência no contexto escolar evidenciam ordens discursivas e regimes de verdade que ultrapassam as combinações locais. Tratam-se de práticas pautadas em uma racionalidade que está presente nos discursos de inclusão como imperativo e essa noção guia os modos de ser e agir no contexto escolar.

Entender a concepção de inclusão como um imperativo do Estado por si só não é suficiente para desencadearem práticas de inclusão capazes de realizar mudanças culturais. A inclusão é "[...] uma luta constante entre o estar e o não estar incluído, não nos lugares, mas nas relações estabelecidas dentro dos espaços criados para conviver, ensinar, trabalhar etc." (LOPES; FABRIS, 2020).

As políticas públicas garantem acesso a todos na escola de ensino regular comum, mas, para que se efetive a permanência de todos, é necessário que se problematize a inclusão de forma ética, filosófica, política e educacional. "Temos que promover novas formas de subjetividade através da recusa deste tipo de individualidade que nos foi imposto há vários séculos" (FOUCAULT, 1995).

CONCLUSÃO

Os estudos demonstraram que as práticas atuais são referenciadas em métricas atualizadas para decidir quem é normal ou quem necessita de correção e nos esforçamos para que todos sejam educados e aprendam, sendo uma das estratégias a elaboração de um currículo adaptado. Esse currículo é referenciado nos preceitos curriculares, que, por sua vez, se vinculam ao princípio do "ensinar tudo a todos".

Finalizamos acreditando que precisamos pôr nossas verdades em suspenso e tensionar as verdades impostas no bojo dos discursos da educação inclusiva. Tomamos a inclusão escolar não como estratégia para alcançar lugares de chegada, sendo o aluno que ocupa lugar de "incluído", submetido à práticas de normalização para se adequar ao contexto escolar, com pressupostos de que a normalização dos corpos seja a única maneira de fazer funcionar a maquinaria escolar.

REFERÊNCIAS

COSTA, Marisa Vorraber. **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. 2º Ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007.

FOUCAULT, Michel**. O sujeito e o poder**. In H. Dreyfus & P. Rabinow (Orgs.), Michel Foucault. Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica (p. 231-249). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

LOPES, Maura C.; FABRIS, Eli H. **Inclusão & educação**. Coleção temas & educação. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

SARDAGNA, Helena Venites. **Práticas normalizadoras na educação especial: um estudo a partir da rede municipal de ensino de Novo Hamburgo – RS (1950 a 2007)** Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2008

RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DO PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO PARA UM ALUNO COM AUTISMO NO ENSINO MÉDIO

Júlia Victoria Casalinho Pereira[96]
Patrícia Peter dos Santos Zachia Alan[97]
Síglia Pimentel Höher Camargo[98]

Palavras-chave: Relato de experiência; Plano Educacional Individualizado; Inclusão. Autismo; Ensino Médio.

INTRODUÇÃO

Os estudos sobre inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) ultrapassam, atualmente, a discussão acerca do acesso ao ensino regular e avançam no sentido de buscar estratégias de ensino que considerem as características de cada aluno, de modo a garantir a aprendizagem e a permanência dos estudantes nas escolas (MATOS; MENDES, 2015). O Plano Educacional Individualizado (PEI) é uma estratégia de adaptação das instituições escolares às demandas de estudantes com necessidades educacionais específicas. Ele é descrito como um mapa que planifica e orienta a educação do aluno com deficiência, contendo nível atual de desempenho, metas, objetivos e avaliações contextualizadas com o currículo do ensino regular (PEREIRA, NUNES, 2018). No PEI devem constar as metodologias de ensino utilizadas, o tempo para alcançar os objetivos e os espaços de aprendizagem que serão utilizados nas atividades, sempre na perspectiva de um trabalho colaborativo entre família, profissionais da escola e profissionais externos - quando houver (SILVA, CAMARGO, 2021).

No Brasil, esta ferramenta ainda não apresenta regulamentação padronizada tampouco obrigatoriedade nas escolas (DIAS, SCHMIDT, 2023), salvo algumas exceções, como ocorre no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). Com o aumento significativo do ingresso de estudantes com necessidades educacionais específicas, o IFRS emitiu diferentes documentos regulatórios, a fim de padronizar o atendimento nos diferentes campi. Com isso, os alunos com TEA matriculados no IFRS passaram a ter direito ao PEI.

Este trabalho tem por objetivo apresentar um relato de experiência vivenciada com a implementação de um PEI para um aluno matriculado no segundo ano do Ensino Médio. Justifica-se este estudo em função de que são poucas as pesquisas sobre a implementação do PEI com foco nos alunos do Ensino Médio.

METODOLOGIA

Assumindo a experiência como processo da aprendizagem, desmistifica-se, neste trabalho, a ideia de que o relato de experiência é uma metodologia meramente descritiva. Ele contempla a descrição da intervenção realizada, mas vai além quando exige pontos de vista

[96] Universidade Federal de Pelotas, juliacasalinho@gmail.com.
[97] IFRS, Campus Canoas. Universidade Federal de Pelotas, patricia.peter@hotmail.com.
[98] Universidade Federal de Pelotas. siglia.camargo@ufpel.edu.br

críticos e interpretações dos fatos relatados (DALTRO, FARIA, 2019). Com isso, buscou-se trazer dados da experiência com o aluno relacionando com a teoria que vem sendo atualmente abordada sobre o PEI (PEREIRA e NUNES, 2018; SILVA e CAMARGO, 2021; COSTA et al, 2023).

Como critério de escolha do estudante, buscou-se dar preferência para um aluno com laudo de TEA e que apresentasse a necessidade de adaptações para aprender os conteúdos do currículo regular. João (nome fictício) possui 16 anos e está matriculado atualmente no terceiro ano do Ensino Médio. O Plano analisado neste trabalho foi elaborado para a disciplina de Inglês Técnico II no ano de 2023, quando o estudante cursava o segundo ano do ensino médio. O PEI utilizado no campus Canoas é um documento padrão na instituição, elaborado por professores, equipe pedagógica e núcleo de atendimento a pessoas com necessidades educacionais específicas (NAPNE), com base na Instrução Normativa nº 12/2018. Cabe destacar ainda que nem todas disciplinas que o estudante cursa precisam propor o PEI, somente aquelas em que o professor identifica necessidades educacionais específicas e que, na sua avaliação, o PEI se apresenta como uma estratégia para enfrentamento das dificuldades identificadas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os critérios a serem preenchidos para a implementação do PEI tratam da necessidade de registro da trajetória e dos conhecimentos já construídos, seus gostos e preferências, necessidades de adaptação já experimentadas ao longo de seu percurso. O documento deve ser preenchido pela equipe pedagógica, Napne e docentes que atuam diretamente com o estudante e que identifiquem necessidade de adequação curricular.

O estudante ingressou na instituição por meio de processo seletivo, através da reserva de vagas para pessoas com deficiência. Por conta disso, apresentou laudo com a identificação de sua deficiência já no ingresso no IFRS, permitindo descobrir que o estudante apresenta TEA, déficit cognitivo e transtorno de atenção e hiperatividade.

Na entrevista com o estudante e sua família foi identificado que o aluno não necessitou de adaptação ao longo da vida escolar. Sua única particularidade foi precisar de mais tempo para realizar as atividades avaliativas.

No primeiro mês de atividades os professores foram orientados a observar os estudantes de inclusão, a fim de identificar eventuais necessidades adaptativas. Eles perceberam que João era bastante questionador, mas que sua atenção e retenção eram abaixo daquela comumente identificada entre os pares. Além disso, observaram que o estudante tinha bastante dificuldade de se relacionar com seus colegas, buscando sempre os professores para interagir.

Outro aspecto observado foi a dificuldade de organização demonstrada por João. O estudante tinha atrasos recorrentes, dificuldade em cumprir prazos e em organizar o material em sala de aula. Consultada, a família manifestou que a desorganização era percebida em diversas esferas da vida cotidiana.

Por conta disso e a partir da manifestação de conformidade da família, foi implementado o PEI nas disciplinas técnicas e exatas, totalizando 5 documentos. Neles ficou evidente a necessidade de adequação da apresentação dos conteúdos, em particular sobre temas absolutamente novos para o estudante. Elaboração de glossário para a introdução de vocabulário técnico, apresentação de resumos escritos e adequação sintática dos textos trabalhados foram algumas das estratégias utilizadas.

Assim, a melhoria no desenvolvimento do estudante pode ser percebida desde o primeiro momento da implementação. O estudante passou a conseguir realizar as atividades propostas satisfatoriamente, tornando-se mais seguro sobre seu processo de aprendizagem.

Passou também a se sentir mais confortável com a rotina da instituição e a estabelecer uma relação mais pessoal com os professores e a equipe pedagógica, seja através das entrevistas de acompanhamento, seja pelos atendimentos individuais propostos para a elaboração e execução das atividades.

O desenvolvimento do PEI promoveu aproximação entre os professores envolvidos com a aprendizagem do aluno. Mesmo aqueles que não fizeram uso do instrumento puderam se beneficiar das estratégias registradas nos PEI's, favorecendo os processos de aprendizagem em todas disciplinas.

A equipe do PEI organizou um horário para a realização das atividades escolares de João dentro do campus, com o compromisso de que a família viabilizaria seu comparecimento. O estudante passou a ser acompanhado no horário extraclasse tanto pelos professores/monitores das disciplinas quanto pelo monitor do NAPNE, sempre no sentido de auxiliá-lo na organização e cumprimento das atividades.

CONCLUSÃO

Com base no relato de experiência apresentado, percebe-se que o PEI é uma ferramenta eficaz para a progressão de estudantes com necessidades educacionais específicas. A implementação do PEI gera maior engajamento dos professores envolvidos com o desenvolvimento do aluno e maior motivação do estudante usuário do direito, promovendo sua aprendizagem e permanência. Houve melhora em sua autoestima, talvez em função da atenção direcionada às suas dificuldades a partir da implementação do PEI.

Por fim, apesar dos benefícios observados com a implementação do PEI no Campus Canoas do IFRS, é preciso reconhecer que ele pode apresentar melhores resultados quando for elaborado e discutido por um grupo colaborativo, incluindo de forma mais ativa familiares e profissionais externos (quando houver). Além disso, é preciso reconhecer os limites de avaliar os benefícios do PEI no desempenho escolar porque ele vai depender das intervenções utilizadas para atingir as metas e os objetivos de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

COSTA, D. S. da; SCHMIDT, C.; CAMARGO, S. P. H. Plano Educacional Individualizado: implementação e influência no trabalho colaborativo para a inclusão de alunos com autismo. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 28, n. 1, p. 1-25, 2023.

DALTRO, Mônica Ramos; FARIA, Anna Amélia de. Relato de experiência: Uma narrativa científica na pós-modernidade. **Estudos e pesquisas em psicologia**. Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 223-237, 2019.
Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v19n1/v19n1a13.pdf. Acesso em: 27 mar. 2024.

DIAS, P.; SCHMIDT, C.. Plano Educacional Individualizado e seus componentes estruturais essenciais. In: Anais do 10º Congresso Brasileiro de Educação Especial, 2023, São Carlos. **Anais eletrônicos**... Campinas, 2023. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee/cbee-2023/trabalhos/plano-educacional-individualizadopei-e-seus-componentes-estruturais-essenciais?lang=pt-br> Acesso em: 17 de mai. 2024.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RS - IFRS, 2018b. Instrução Normativa nº 12 de 21 de dezembro de 2018. Regulamenta os fluxos e

procedimentos de identificação, acompanhamento e realização do PEI dos estudantes com necessidades educacionais específicas do IFRS. Disponível em: https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2018/12/IN-PEI-21.12_Publicada_em_271218.pdf. Acesso em: 26 de mar de 2024.

MATOS, S. N.; MENDES, E. G. Demandas dos professores e inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 21, n.1, p. 9-22, 2015.

PEREIRA, D. M.; NUNES, D. R. de P. Diretrizes para a elaboração do PEI como instrumento de avaliação para educando com autismo: um estudo interventivo. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 63, p. 939-960, out./dez. 2018.
SILVA, G. L. da; CAMARGO, S. P. H. Revisão integrativa da produção científica nacional sobre o Plano Educacional Individualizado. **Revista Educação Especial**, n. , v. 34, p. 1-23, 2021.

UM POUCO SOBRE A HISTÓRIA DO PROJETO *MATHLIBRAS*

Thaís Philipsen Grützmann[99]
Tatiana Bolivar Lebedeff[100]
Gabriel Henrique Possignolo Gomes[101]
Kelvin Wendel Bohn[102]
Monica Mendes Garcia[103]

Palavras-chave: Educação Matemática; Educação de Surdos; Vídeos. Libras.

INTRODUÇÃO

O projeto *MathLibras* envolve pesquisa, ensino e extensão, lotado no Departamento de Educação Matemática do Instituto de Física e Matemática da Universidade Federal de Pelotas (DEMAT/IFM/UFPel). Seu início remonta a junho de 2017, quando foi assinada a liberação de recursos para a pesquisa "Produção de Videoaulas de Matemática com tradução em Libras", pelo Edital sobre Tecnologia Assistiva (Chamada CNPq/MCTIC/SECIS Nº 20/2016), com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), até junho de 2019 (Grützmann; Alves; Lebedeff, 2020).

O *MathLibras* é desenvolvido em parceria com a Área de Libras do Centro de Letras e Comunicação (CLC), com os Programas de Pós-Graduação em Educação Matemática (PPGEMAT) e em Letras (PPGL) e com a Seção de Intérpretes do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão, todos da UFPel. A Escola Especial Bilíngue Professor Alfredo Dub também é parceira do projeto.

Entende-se o surdo como um sujeito socioantropológico, ou seja, pertencente a um grupo minoritário que tem uma língua específica para comunicação, a Língua Brasileira de Sinais (Libras), que é visuoespacial (Moura, 2014), a qual deve ser aprendida o mais cedo possível. Desta forma, produzir vídeos de Matemática em Libras contribui com esse acesso à língua e aos conteúdos matemáticos.

METODOLOGIA

A proposta metodológica aqui tem cunho qualitativo (Borba; Araújo, 2019) e busca descrever a história do *MathLibras*, considerando a equipe atual e as anteriores, vídeos produzidos, personagens, aplicações na escola parceira e produções acadêmicas vinculadas ao projeto.

[99] Universidade Federal de Pelotas, thaisclmd2@gmail.com.
[100] Universidade Federal de Pelotas, tblebedeff@gmail.com.
[101] Universidade Federal de Pelotas, gabrielxpossignolo@gmail.com.
[102] Universidade Federal de Pelotas, kelvinbohn@gmail.com.
[103] Universidade Federal de Pelotas, estudos.monicamendes@gmail.com.

O projeto iniciou em 2017, sendo os primeiros vídeos uma aula de Matemática com tradução do Português para a Libras. Logo a equipe da época percebeu que o ideal seria a produção de vídeos direto em Libras. Assim, após uma visita ao Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), por parte da equipe, o foco do projeto mudou.

Hoje, a pesquisa vinculada ao *MathLibras* denomina-se "Educação Matemática Inclusiva: *MathLibras* e outros entrelaçamentos", tendo como um dos objetivos *dar continuidade ao projeto MathLibras, a partir da elaboração, gravação e edição videoaulas de Matemática básica em Libras, incluindo legenda e áudio em português*.

Os encontros do *MathLibras* acontecem nas manhãs de terça-feira, na sala 303 do Campus Anglo. O espaço é utilizado como sala de estudo, produção, gravação e edição. Para as produções adota-se a proposta da Gramática Visual para vídeos em língua de sinais, de Rosado e Taveira (2022).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O *MathLibras* possui um site, o qual agrega diferentes informações do projeto (https://wp.ufpel.edu.br/mathlibras/). Em relação à equipe, atualmente o *MathLibras* conta com 17 pessoas, sendo: coordenadora e coordenadora adjunta, dois professores surdos, duas intérpretes (uma mestranda do PPGEMAT e a outra doutoranda do PPGL), duas acadêmicas voluntárias do curso de Letras-Libras e Literatura Surda e três acadêmicos bolsistas, dois do Cinema e Audiovisual e um do Cinema de Animação. Além disso, tem quatro professoras do Alfredo Dub e mais dois egressos do PPGEMAT que compõem a equipe. Já fizeram parte da equipe outros 11 bolsistas, dos cursos de Cinema e Audiovisual, Cinema de Animação, Design Digital, Design Gráfico, Licenciatura em Matemática e Letras Tradução Inglês-Português, além de professores surdos e ouvintes, e intérpretes.

Ao longo de quase sete anos o *MathLibras* tem diferentes produções, disponíveis no Canal do Youtube (https://www.youtube.com/@mathlibras6223/videos). Em relação aos vídeos, hoje tem-se no canal um total de 92 vídeos, sendo: 26 de glossário, 16 de desafios (pequenos exercícios) e 50 de conteúdos. Dos 50, oito são repetidos, pois uns foram postados com legenda fixa e depois de discussão no grupo, optou-se pela repostagem com legenda opcional, assim são 42 vídeos de conteúdos inéditos. Os vídeos mantêm um padrão de tela de abertura, de acordo com a temática, conforme apresentado na Figura 1.

Figura 1: Exemplos de vídeos do *MathLibras.*

Fonte: Canal do *MathLibras* no YouTube.

É possível perceber também uma mudança no design dos personagens, o Levi e a Sara (MEDEIROS et al.; 2023). Na criação original eles eram apenas imagens, e, a partir de 2023, eles são animações que interagem com o/a ator/atriz sinalizante, a partir de sinais em Libras, como podemos ver na Figura 2.

Figura 2: Sara e Levi sinalizando “oi” em Libras.

Fonte: Vídeo 65 do Canal do *MathLibras* no YouTube.

Além da produção dos vídeos, que segue uma estrutura, há também a aplicação dos mesmos na escola parceira, o Alfredo Dub. Em 2022, após o retorno das atividades presenciais, foram aplicados três vídeos, e em 2023, foi aplicado mais um. A Figura 3 apresenta o título do vídeo, a data de aplicação e as turmas.

Figura 3: Vídeos do *MathLibras* já aplicados no Alfredo Dub.

15/09/2022 3º ano	22/09/2022 3º ano	22/09/2022 3º ano	07/07/2023 Pré A / Pré B 1º ano 3º ano 4º ano

Fonte: Os autores, 2024.

De forma a ampliar o alcance do projeto *MathLibras* já são várias as publicações que fazem referência ao mesmo. Ao todo temos: 12 artigos em periódicos, destacando Lebedeff e Grützmann (2021), Grützmann *et al*. (2023a) e Grützmann *et al*. (2023b), seis trabalhos completos em anais, três capítulos de livro, três resumos, 37 resumos expandidos e um banner.

CONCLUSÃO

O *MathLibras*, a partir das produções em vídeos, artigos e aplicações na escola, vem oportunizando um ensino de Matemática diretamente em Libras, favorecendo a compreensão e o aprendizado do sujeito surdo.

A proposta pode ser ampliada, considerando outros conteúdos de matemática, abrangendo também os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, além de mais aplicações na escola parceira e em outras, tanto escola especiais como inclusivas.

REFERÊNCIAS

BORBA, Marcelo de Carvalho; ARAÚJO, Jussara Loiola de. **Pesquisa qualitativa em Educação Matemática**. 6. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2019.

GRÜTZMANN, Thaís Philipsen; ALVES, Rozane da Silveira; LEBEDEFF, Tatiana Bolivar. Pedagogia Visual na Educação de Surdos: uma experiência com o ensino da matemática no MathLibras. **Práxis Educacional - Edição Especial**. n. 16, v. 37, p. 51-74. 2020. Disponível em: http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5982/4484. Acesso em: 02 mar. 2024.

GRÜTZMANN, Thaís Philipsen; LEBEDEFF, Tatiana Bolivar; CAMPOS, Mayummi Aragão; LUZ, Helena Pinto da. MathLibras no parque de diversões: uma análise linguística, matemática e dos recursos audiovisuais. **Educação Matemática Pesquisa**. São Paulo, v. 25, n. 1, p. 336-362, 2023a. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/59903/42072. Acesso em: 12 abr. 2024.

GRÜTZMANN, Thaís Philipsen; LEBEDEFF, Tatiana Bolivar; GARCIA, Mônica Mendes; VIANA, Joseane Maciel. MathLibras na sala de aula do 3º ano do ensino fundamental e as primeiras percepções sobre três vídeos do projeto. **Educação Matemática Pesquisa**. São Paulo, v. 25, n. 4, p. 009-046, 2023b. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/63178/43897. Acesso em: 12 abr. 2024.

LEBEDEFF, Tatiana Bolivar; GRÜTZMANN, Thaís Philipsen. Visualidade na educação: reflexões sobre sua importância e possibilidades de uso em sala de aula. **Educação Matemática em Revista - RS**, v. 2, n. 22, 19 set. 2021. Disponível em: https://www.sbembrasil.org.br/periodicos/index.php/EMR-RS/article/view/2911/1983. Acesso em: 12 abr. 2024.

MEDEIROS, Indi do Rêgo; BOHN, Kelvin Wendel; GOMES, Gabriel Henrique Possignolo; LEBEDEFF, Tatiana Bolivar; GRÜTZMANN, Thaís Philipsen. Análise e redesign dos personagens do projeto MathLibras para fins didáticos. In: **Anais do IX CEG – Congresso de Ensino de Graduação**. 2023, p. 1-4. Pelotas, RS. Disponível em: https://cti.ufpel.edu.br/siepe/arquivos/2023/G3_03427.pdf. Acesso em: 12 abr. 2024.

MOURA, Maria Cecília de. Surdez e linguagem. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos. **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2014. Cap. 1, p. 13-26.

ROSADO, Luiz Alexandre da Silva; TAVEIRA, Cristiane Correia. **Gramática visual para os vídeos digitais em línguas de sinais** [recurso eletrônico]. Rio de Janeiro, RJ: INES, 2022.

USO DE VIDEOMODELAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES SOCIAIS DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Renata Oliveira Crespo[104]
Síglia Pimentel Höher Camargo[105]
Juliana dos Santos Martins[3]

Palavras-chave: Autismo; Inclusão; Videomodelação.

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) pode impactar o desenvolvimento das pessoas de maneiras diferentes e, uma das áreas que podem apresentar déficit é a comunicação e interação social. Dentro do espectro, o nível de comprometimento nas habilidades também varia de pessoa para pessoa (APA, 2014).

O déficit na área sociocomunicativa frequentemente é confundido com desinteresse, porém, conforme Saban-Bezalel et al. (2024) crianças com TEA apreciam relações sociais e amizade, porém o grau de desenvolvimento das habilidades sociais impacta na qualidade dessas relações com os pares. Alkinj et al. (2022) relatam que muitos pais são resistentes em matricular seus filhos na rede regular de ensino, por temer que as dificuldades nas habilidades sociais possam causar mais prejuízos aos seus filhos nos relacionamentos e na aprendizagem dos mesmos na escola.

Uma maneira de desenvolver habilidades sociais em crianças com TEA é o uso da videomodelação, que é uma estratégia reconhecida como prática baseada em evidência e que tem apresentado resultados efetivos inclusive para generalização de resultados em ambientes e habilidades não treinadas (POLYCHRONIS et al., 2023). A videomodelação é uma intervenção fácil de ser adaptada aos mais diversos ambientes, além de permitir que a pessoa reveja tantas vezes quantas forem necessárias ao longo do processo de desenvolvimento da habilidade (GALLIGAN et al., 2020).

A literatura apresenta três maneiras de utilizar a vídeomodelação: a primeira maneira com a utilização de atores para representar a habilidade a ser desenvolvida (FRAGALE, 2014); a autovideomodelação na qual a pessoa observa a si mesmo desempenhando a habilidade-alvo (MARCUS; WILDER, 2009) e a videomodelação a partir do ponto de vista, quando a gravação é feita na perspectiva da pessoa que está aprendendo a habilidade. (KIM, 2018).

Pessoas com TEA respondem bem à estímulos visuais e o uso de vídeo auxilia a manterem-se concentradas na habilidade que está sendo demonstrada, minimizando distrações que o ambiente possa apresentar. Ao identificar os benefícios na utilização de videomodelação em pessoas com TEA, surgiu a necessidade de reconhecer como está

[104] Universidade Federal de Pelotas-UFPel, reecrespo@gmail.com.
[105] Universidade Federal de Pelotas-UFPel, sigliahoher@yahoo.com.br.
[3] Universidade Federal de Pelotas-UFPel, julianaa.smartins@gmail.com.

sendo implementada a videomodelação no ensino de habilidades sociais de crianças com TEA no ambiente escolar.

METODOLOGIA

Foi realizado um estudo bibliográfico para identificar a contribuição da videomodelação no desenvolvimento de habilidades sociais em pessoas com TEA. Para identificar as contribuições da videmodelação para o desenvolvimento das habilidades socias foram selecionados artigos de Galligan et al. (2020), Petursdottir e Gudmundsdottir (2021), Alkinj et al. (2022) e Polychronis et al. (2023), que representam contextos diversos, incluindo desde a educação infantil ao ensino médio, em escolas regulares e/ou especiais em diferentes países, para que se possa averiguar a eficácia desta intervenção em estudos implementados entre 2020 e 2024.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A literatura já vem apresentando dados consistentes no uso de videomodelação para crianças com TEA, entretanto, Galligan et al. (2020) apresentam uma abordagem diferente ao analisar o impacto da videomodelação em três estudantes de ensino médio nos Estados Unidos com idade entre 14 e 17 anos. Os autores observaram os alunos em sala de aula e foi avaliada uma habilidade diferente para cada aluno. Dois alunos frequentavam a escola regular enquanto o terceiro frequentava uma escola especial.

Este estudo chama a atenção pelo alto grau de adaptabilidade. O aluno que frequenta uma escola especial, utilizou vídeo de automodelação para aprender a usar o aperto de mão como um cumprimento. Os outros dois estudantes, usaram vídeos gravados por pares; um para desenvolver a habilidade de pedir ajuda nas suas tarefas na escola regular e o outro para aprender a usar interjeições apropriadamente. A escolha do modelo de vídeo utilizado para cada aluno, foi feita em conjunto pelo pesquisador com o professor de cada aluno. Todos os alunos demonstraram ganhos com a intervenção e mantiveram mais de 80% de uso adequado da habilidade-alvo durante a intervenção

Na investigação de Petursdottir e Gudmundsdottir (2021), quatro crianças entre quatro e cinco anos utilizaram a videomodelação para desenvolver habilidades de brincar em uma pré-escola regular na Islândia. Foram analisados o tempo que o aluno levava para iniciar uma tentativa de interação com os pares, o número de vezes que o aluno interagiu em uma brincadeira recíproca com os pares e o número de palavras que o aluno proferiu para os pares ou para o brinquedo. Os autores apresentam resultados positivos em todas as análises, seja quando os alunos foram expostos os pares que estavam no vídeo, como nas fases de generalização com grupos maiores e com outros alunos. Os autores também relataram que as crianças pareceram se divertir mais nas brincadeiras após a intervenção com vídeo.

O desenvolvimento de habilidades sociais de crianças com TEA foi analisado por Alkinj et al. (2022) no contexto de uma escola especial para crianças com TEA na Jordânia. Neste estudo 12 crianças entre 07 e 12 anos foram divididas em dois grupos, sendo um deles o controle, com seis crianças enquanto as outras seis crianças receberam uma intervenção que combinou videomodelação, autovideomodelação e histórias sociais. A combinação pouco comum dessas estratégias apresentou, para todos os alunos do grupo que receberam a intervenção melhoras em habilidades como: saudação e apresentação; manutenção da distância pessoal; escuta; contato visual; reconhecer expressões faciais; perguntar e responder perguntas; expressar simpatia; pedir ajuda; ajudar os pares; higiene pessoal e expressão dos sentimentos.

O uso da videomodelação tornou-se ainda mais difundido com o desenvolvimento de novas tecnologias, Polychronis et al. (2023) analisaram o impacto de um aplicativo com

videomodelação para o aumento do contato visual em crianças de uma classe multisseriada de alunos da educação infantil ao terceiro ano do ensino fundamental de uma escola comunitária nos Estados Unidos. Os resultados mostram que os 29 participantes apresentaram ganhos no contato visual ao utilizar o aplicativo por 10 minutos diariamente. Os professores relataram também que, ainda que no início tenha havido uma grande necessidade de suporte para a utilização do aplicativo, os recursos visuais e sonoros contribuíram para manter o interesse dos participantes nas tarefas.

CONCLUSÃO

A análise dos estudos apresentados demonstra o quanto a videomodelação pode ser eficaz no desenvolvimento de habilidades sociais de pessoas com TEA. Mesmo em contextos bastante variados, os resultados foram muito positivos nas diversas habilidades apresentadas. Os resultados consistentes servem como estímulo para a implementação e investigação desta metodologia nas rotinas das crianças com TEA nas escolas brasileiras.

REFERÊNCIAS

ALKINJ. I.; PEREIRA, A.; SANTOS, P. C. The effects of an educational program based on modeling and social stories on improvements in the social skills of students with autismo. **Heliyon**, n.8, p. 1-8, 2022.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. DSM-5 - Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. 5ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

GALLIGAN, M. R. L.; SUHRHEINRICH, S.; KRAEMER, B. R. Video Modeling for High School Students With Autism Spectrum Disorder. **Journal of Special Education Technology**, v. 37, n. 1. p. 126-134, 2020.

KIM, J. Effects of point-of-view video modeling for Korean adolescents with autism to improve their on-task behavior and independent task performance during vegetable gardening. **International Journal of Developmental Disabilities**, v. 64, n. 4-5, p. 297-308, 2018.

MARCUS, A., WILDER, D. A. A Comparison Of Peer Video Modeling And Self Video Modeling To Teach Textual Responses. **Journal Of Applied Behavior Analysis**, v.42, n.2, p.335-341, 2009.

PETURSDOTTIR, A., GUDMUNDSDOTTIR. T. Supporting Social Play Skill Acquisition and Generalization of Children with Autism Through Video Modeling. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v.53, p.1391–1402, 2003.

POLYCHRONIS, S. C., JOHNSON, A., THELIN, R., EGGETT, D. L., CHRISTENSEN, J. Use Of An App With Embedded Video Modeling To Increase Eye Contact. **Focus On Autismo And Other Developmental Disabilities,** v. 38, n. 3, p. 199-208, 2023.

RONIT SABAN-BEZALEL, R., ESTHER BEN-ITZCHAK, E., ZACHOR, D. A. Friendship in Autism Spectrum Disorder Is Related to Diverse Developmental Changes Between Toddlerhood and Adolescence. **Journal of Autism and Developmental Disorders,** 2024.

A EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS CURRÍCULOS DE LICENCIATURA DA UNIPAMPA

Rita de Cássia Angeieski da Silveira[106]

Palavras-chave: Educação Especial; Currículos; Formação inicial

INTRODUÇÃO

O trabalho apresenta uma pesquisa realizada em Projetos Político-Pedagógicos de Curso (PPCs) dos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), referente à ocorrência de conteúdo(s) sobre a Educação Especial nas ementas dos componentes curriculares, com o objetivo de conhecer a organização curricular dos cursos, enquanto formadores de professores, diante das exigências da legislação.

A Educação Especial, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, é "ofertada na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação" (BRASIL, 1996, p. 26). Para garantir esta oferta, a Lei Brasileira de Inclusão estabeleceu que o poder público deve "assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar" a "inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior (...) de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento" (BRASIL, 2015, p. 7), bem como deverá "promover a inclusão de conteúdos temáticos referentes ao desenho universal nas diretrizes curriculares (...) do ensino superior …" (BRASIL, 2015, p. 13). Isto se confirma no art. 12 da Resolução CNE/CP Nº 02/2019 (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA) como temática a ser abordada a partir do 1º ano do curso: "marcos legais, conhecimentos e conceitos básicos da Educação Especial, das propostas e projetos para o atendimento dos estudantes com deficiência e necessidades especiais" (BRASIL, 2019, p. 7). Ainda, as Diretrizes Curriculares Nacionais específicas de alguns cursos trazem orientações sobre a abordagem da temática.

METODOLOGIA

A pesquisa qualitativa documental foi realizada em 22 PPCs (19 cursos presenciais e 3 EaD), considerando as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação inicial de professores e, quando houver, as DCNs específicas.

Nos projetos pedagógicos, atualizados segundo a Resolução CNE/CP Nº 02/2019, foi feita uma consulta sobre a abordagem de conteúdos sobre a Educação Especial no ementário, através de uma busca pelas palavras-chave: educação especial; inclusiva; inclusão; acessibilidade; necessidades especiais; necessidades educacionais especiais; e

[106] Universidade Federal do Pampa, ritaangeieski@unipampa.edu.br.

deficiência; verificando também se acontece em componentes curriculares obrigatórios e/ou complementares; em qual parte do ementário (ementa, objetivo(s) geral e específicos, referências básicas ou complementares); em qual(is) semestre(s); e o(s) tipo(s) de carga horária.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A pesquisa demonstrou que os 22 cursos de licenciatura abordam a Educação Especial em 78 componentes curriculares, sendo 70 obrigatórios (89,7%) e 8 complementares (10,3%). Seis cursos realizam a abordagem por meio de ambos; enquanto 16 cursos fazem-na através de, no mínimo, 1(um) componente obrigatório.

Observou-se que 5 componentes obrigatórios (de 4 cursos) mencionam a(as) palavra(s)-chave somente nas referências; também, que 2 componentes, embora apresentassem alguma das palavras, não indicavam a abordagem prevista no art. 12 das DCNs. Isto pode demonstrar uma desatenção ou equívoco na redação da ementa, portanto destaca-se a importância de que o processo de revisão do PPC seja um trabalho coletivo, em que os pares possam colaborar, indicando ajustes para qualificar a escrita visando alinhar o texto com as práticas do curso.

Constatou-se que 1 (um) curso menciona a(s) palavra(s)-chave nos objetivos específicos das ementas de 3 componentes curriculares de Estágio, quando não se identifica a abordagem indicada nas DCNs referente a conhecimentos básicos a serem desenvolvidos previamente ao estágio que, segundo as Diretrizes, consiste em práticas “que enfoquem o planejamento, a regência e a avaliação de aula…”em ambiente de ensino e aprendizagem” (BRASIL, 2019, p. 4; 9).

Quanto ao número de componentes, um curso realiza a abordagem por meio de 9 componentes obrigatórios; seguido de 4 cursos com 6 componentes; 2 ofertam 5; e 4 ofertam 4 componentes. Quanto ao menor número, 6 cursos ofertam 2 componentes; enquanto 4 cursos apresentam a abordagem no currículo em apenas 1 componente. Como as Diretrizes não indicam o número de componentes, trata-se de uma escolha de cada Núcleo Docente Estruturante o número de componentes em que os cursos vão abordar os conhecimentos referentes à Educação Especial, segundo a importância que o curso atribui à temática.

Constata-se que 25 componentes curriculares apresentam, no nome, uma das palavras-chave; sendo que 14 componentes possuem a denominação “Educação Inclusiva” dando maior visibilidade à temática e aprofundamento dos conhecimentos. Destaca-se um curso da área das Ciências Exatas que, embora não contenha a(s) palavra(s)-chave nos nomes do componentes, realiza a abordagem em 9 componentes, explicitando uma articulação entre os conteúdos específicos do curso e a Educação Especial, em uma abordagem transversal da temática.

Segundo as DCNs, os componentes de Educação Especial devem ser ofertados a partir do 1º ano. Considerando os componentes obrigatórios, a pesquisa mostrou que 6 cursos (27,2%) seguiram as Diretrizes; 10 cursos (45,4%) realizaram a oferta a partir do 2º ano do curso; 4 no 3º ano (18,1%); e 2 cursos (9%) no 4º ano. Observa-se que a maioria dos cursos (72,7%) iniciou a oferta a partir do 2º ano, o que pode ter sido uma escolha do curso ou desatenção às diretrizes.

Sobre a carga horária dos componentes obrigatórios, constata-se que 6,8% é desenvolvida na EaD, enquanto 93,2% corresponde à modalidade presencial, sendo 47,3% teórica; 19,5% de Prática como Componente Curricular; 17,8% de extensão; 8,9% em Estágio; e 3% de prática (em laboratórios etc.). A predominância da carga horária teórica justifica-se pelas orientações das DCNs para a abordagem de “marcos legais, conhecimentos

e conceitos básicos da Educação Especial…" (BRASIL, 2019, p. 7). Quanto à Prática como Componente Curricular, deve somar 400h "distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, (...) presente em todo o percurso formativo do licenciando" (BRASIL, 2019, p. 6-9).

A carga horária de extensão atende as DCNs que mencionam a "articulação entre a teoria e a prática (...) contemplando a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, visando à garantia do desenvolvimento dos estudantes"(BRASIL, 2019, p. 3) dentre os princípios da política de formação de professores para a Educação Básica.

Ainda, a pesquisa demonstrou que 16 cursos possuem DCNs específicas, mas apenas 2 apresentam orientações para a abordagem da Educação Especial: Educação Física e Pedagogia.

CONCLUSÃO

Os resultados demonstram que todos os cursos apresentam alguma(s) palavra(s)-chave associada à Educação Especial no ementário, mas os PPCs podem avançar na abordagem da temática quanto a: número de componentes; conteúdos (contemplando a legislação, conhecimentos e conceitos básicos); e período de oferta. Também, é importante a atualização das DCNs específicas do cursos, para maior destaque à temática.

Os cursos, no âmbito de sua autonomia e dos conhecimentos da área, podem tomar decisões diante das Diretrizes, considerando o contexto de desenvolvimento do curso, entretanto é importante que, para além do cumprimento das normativas legais; as gestões promovam ações de conscientização e formação acerca da relevância da abordagem da temática da Educação Especial e da inclusão de pessoas com deficiência e necessidades educacionais especiais, sendo este um compromisso do coletivo, sem limitar-se a profissionais com formação na área da Educação Especial.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, [2023]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em: 24 out. 2023.

BRASIL. **Lei no 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, Presidência da República, [2021]. Disponível em: <https://planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm> Acesso em: 30 mai. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP Nº 2 de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 20 mai. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares - Cursos de Graduação.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991> Acesso em: 20 mai. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. **Resolução Nº 29 de 28 de abril de 2011**. Aprova

as normas básicas de graduação, controle e registro das atividades acadêmicas.Bagé: UNIPAMPA, 2011. Disponível em: <https://sites.unipampa.edu.br/consuni/files/2019/11/res--29_2011-normas-basicas-de-graduacao-alterada-pela-res--260.pdf> Acesso em 15 mai. 2024.

A IMPORTÂNCIA DOS NÚCLEOS PEDAGÓGICOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE NO ENSINO SUPERIOR PRIVADO

Telmo Gularte Azevedo[107]
Isabela Baptista Alves[108]
Sandra Beatriz Xavier Grassi[109]
Ane Maciel Dias[110]
Maria Helena Padilha Bandeira Moraes Hernandes[111]

Palavras-chave: Inclusão; Acessibilidade; Formação de Professores.

INTRODUÇÃO

O ensino superior privado no Brasil tem se consolidado como um setor fundamental para a educação no país, respondendo por uma parcela significativa das matrículas no nível superior. Segundo o censo realizado referente ao ano de 2022, as instituições privadas, são responsáveis por 78% da participação no sistema de educação superior, impulsionado por políticas de incentivo governamentais, programas de financiamento estudantil como o FIES (Fundo de Financiamento Estudantil) e bolsas de estudo através do ProUni (Programa Universidade para Todos). Esse crescimento visa suprir a demanda crescente por formação superior e ampliar o acesso à educação para diferentes segmentos da população.

Contudo, esse cenário expansivo também traz desafios significativos. As instituições privadas enfrentam a necessidade de manter a qualidade do ensino em um contexto de competição acirrada e pressões econômicas. Além disso, questões como a inclusão e a acessibilidade têm ganhado destaque, exigindo que essas instituições flexibilizem suas práticas pedagógicas e infraestruturas para atender a uma população estudantil cada vez mais diversificada. A pandemia de COVID-19 acelerou a adoção de tecnologias educacionais, mas também revelou disparidades no acesso e na preparação tecnológica, tanto de professores quanto de alunos. Assim, o papel dos Núcleos Pedagógicos (NP) se torna crucial para garantir uma formação contínua e adequada dos docentes, promovendo práticas inclusivas e acessíveis que possam responder aos desafios contemporâneos do ensino superior privado no Brasil.

Os NP são responsáveis por fornecer suporte contínuo e especializado aos docentes, promovendo capacitações, workshops e formações continuadas que abordam as melhores práticas pedagógicas e o uso de tecnologias assistivas. Através de uma formação assertiva, os professores são capacitados a criar ambientes de aprendizagem mais inclusivos, onde todos os alunos têm a oportunidade de participar plenamente do processo educativo. Além disso, os NP contribuem para a implementação de políticas institucionais que assegurem a acessibilidade e a igualdade de oportunidades, fomentando uma cultura de respeito e

[107] Universidade Católica de Pelotas (UCPel), telmo.azevedo@ucpel.edu.br.
[108] Universidade Católica de Pelotas (UCPel), isabela.alves@ucpel.edu.br.
[109] Universidade Católica de Pelotas (UCPel), sandra.grassi@ucpel.edu.br.
[110] Universidade Católica de Pelotas (UCPel), ane.dias@ucpel.edu.br.
[111] Universidade Católica de Pelotas (UCPel), maria.hernandes@ucpel.edu.br.

valorização das diferenças individuais. Diante disso, este texto busca apresentar a importância dos NP na formação de professores para inclusão e acessibilidade no ensino superior privado.

METODOLOGIA

A metodologia de pesquisa bibliográfica adotada para a elaboração deste resumo seguiu um processo de seleção, análise e síntese de fontes relevantes ao tema. Inicialmente, foi realizada uma busca em bases de dados acadêmicas como *Google Scholar* e periódicos específicos da área de educação. Os critérios de inclusão envolveram publicações recentes (dos últimos cinco anos). As palavras-chave utilizadas nas buscas foram "formação de professores", "inclusão", "acessibilidade", "ensino superior privado" e "núcleos pedagógicos". Os referenciais de maior impacto foram destacados para compor a base teórica deste resumo. A síntese das informações foi conduzida de forma a garantir a coerência e a clareza, com o objetivo de fornecer uma contribuição significativa para o debate acadêmico sobre o tema.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A inclusão no ambiente educacional refere-se à prática de criar um sistema de ensino que acolha todos os estudantes, independentemente de suas diferenças e necessidades específicas. Segundo Mantoan (2003), a inclusão educacional envolve a reorganização das práticas pedagógicas e curriculares para garantir que todos os alunos, incluindo aqueles com deficiências, possam participar plenamente do processo de aprendizagem. A inclusão vai além da mera inserção de alunos com necessidades específicas nas instituições de ensino, promovendo uma cultura de respeito, valorização das diferenças e igualdade de oportunidades para todos.

Acessibilidade, por outro lado, diz respeito à eliminação de barreiras físicas, comunicacionais e atitudinais que possam impedir a participação plena e efetiva de todos os estudantes no ambiente educacional. De acordo com Freire et al. (2020), a acessibilidade inclui a adaptação de infraestruturas físicas, como rampas e elevadores, e a utilização de tecnologias assistivas, como softwares de leitura de tela e materiais em braile, para garantir que os alunos com deficiência possam acessar e usufruir dos mesmos recursos e oportunidades educacionais que seus colegas.

No contexto de inclusão e acessibilidade no ensino superior, os NP desempenham um papel fundamental no apoio à formação de professores. Os NP são estruturas organizacionais dentro de instituições de ensino, dedicadas a apoiar e promover o desenvolvimento profissional dos docentes. Essas unidades desempenham um papel central na melhoria da qualidade do ensino, fornecendo recursos, suporte e orientação para os professores. Promovem tanto a formação inicial quanto a formação continuada dos professores, garantindo que estejam bem preparados para enfrentar os desafios do ensino contemporâneo e promover práticas pedagógicas inclusivas e eficazes, que atendam às necessidades de todos os alunos.

Segundo Lima e Souza (2020), "a formação docente que contempla estratégias de inclusão e acessibilidade é crucial para a construção de um ambiente educacional mais justo e democrático, onde todos os estudantes têm a oportunidade de alcançar seu pleno potencial" (p. 45). Esta abordagem não só beneficia os alunos com necessidades especiais, mas também enriquece a prática pedagógica como um todo, promovendo uma cultura de respeito e valorização da diversidade.

De acordo com Silva e Santos (2021), os núcleos pedagógicos são fundamentais na formação contínua dos professores, desempenhando um papel estratégico na implementação de práticas inclusivas e acessíveis. Eles oferecem não apenas suporte técnico e pedagógico, mas também fomentam uma cultura de inclusão ao proporcionar capacitação especializada, recursos adaptados e oportunidades de desenvolvimento profissional. Dessa forma, os docentes são preparados para enfrentar os desafios da diversidade em sala de aula, garantindo uma educação equitativa e de qualidade para todos os estudantes.

Deste modo, a formação docente que inclui estratégias de inclusão e acessibilidade é fundamental para garantir que todos os alunos, independentemente de suas necessidades específicas, possam participar plenamente do processo educativo. Esta formação capacita os professores a identificar e remover barreiras ao aprendizado, adaptar suas práticas pedagógicas e utilizar tecnologias assistivas que promovem um ambiente de ensino equitativo e inclusivo.

Portanto, a formação de professores voltada para a inclusão e acessibilidade deve incluir conhecimentos teóricos e legais sobre educação inclusiva, adaptação curricular, metodologias ativas, uso de tecnologias assistivas, desenvolvimento de atitudes inclusivas e métodos de avaliação adaptados. Sendo assim, os núcleos pedagógicos são essenciais nesse processo, oferecendo capacitação contínua, suporte técnico e pedagógico, fomentando a pesquisa e a inovação, e criando comunidades de prática. Essas ações garantem que os docentes estejam preparados para criar ambientes de aprendizagem inclusivos e acessíveis, promovendo uma educação de qualidade para todos os alunos.

CONCLUSÃO

Os núcleos pedagógicos são essenciais na formação de professores para inclusão e acessibilidade no ensino superior privado, fornecendo suporte contínuo e especializado. Eles capacitam os docentes a implementar práticas pedagógicas inclusivas e utilizar tecnologias assistivas. Além disso, promovem uma cultura institucional de valorização da diversidade, garantindo que os professores estejam atualizados e preparados para criar ambientes de aprendizagem inclusivos e acessíveis, assegurando uma educação de qualidade para todos os alunos. Recomenda-se a implementação de programas de capacitação contínua e o desenvolvimento de estratégias inclusivas abrangentes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Superior 2022: notas estatísticas.

FREIRE, F. M. S., Lacerda, T. B., & Magalhães, L. P. (2020). Acessibilidade e inclusão no ensino superior: práticas e desafios. Revista Brasileira de Educação Especial, 26(1), 75-90.

LIMA, R. S., & Souza, M. T. (2020). Inclusão e acessibilidade no ensino superior: desafios e perspectivas para a formação docente. Revista Brasileira de Educação, 25(4), 42-58.

MANTOAN, M. T. E. (2003). Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna.

SILVA, J. R., & Santos, M. L. (2021). A formação de professores e a importância dos núcleos pedagógicos na promoção da inclusão e acessibilidade. Revista Brasileira de Educação Inclusiva, 27(3), 85-95.

ALGUNS OLHARES SOBRE A INTERAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A INCLUSÃO DIGITAL

Maria Helena Padilha Bandeira Moraes Hernandes[112]
Flávia Ferreira Mendes Silva[113]
Gabriela Jurak de Castro[114]
Ieda Lourdes Gomes de Assumpção[115]
Isabela Baptista Alves[116]

Palavras-chave: Formação docente; Metodologias ativas; Ensino híbrido; Tecnologias educacionais; Inclusão digital.

INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea enfrenta rápidas transformações tecnológicas, nas quais a presença digital se torna evidente. Nesse cenário, a educação desempenha um papel crucial na preparação de indivíduos para os desafios e oportunidades proporcionados pela revolução digital. Portanto, a formação de professores emerge como um elemento essencial, pois estabelece as bases para a construção de uma sociedade mais inclusiva.

No entanto, a inclusão digital requer uma abordagem integral que transcenda a mera disponibilidade de dispositivos e conexão à Internet. Para que isso ocorra, a formação de professores deve abranger a utilização das tecnologias de forma crítica, criativa e inclusiva, considerando a diversidade de contextos e perfis de aprendizes, pois muitos são os desafios enfrentados pelos educadores na integração do digital em suas práticas pedagógicas.

Ao questionar a complexidade da interação entre formação de professores e inclusão digital, este texto busca verificar o que dizem algumas teses e dissertações sobre a temática.

METODOLOGIA

O artigo trata de uma revisão bibliográfica, a partir de teses e dissertações publicadas entre 2020 e 2022 do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), pesquisadas através dos descritores "inclusão digital" e "formação docente". A busca gerou duas teses e quatro dissertações. Para esta escrita, exclui-se uma tese e uma dissertação, devido não terem realizado pesquisa com professores ou estudantes e/ou não tratar da formação docente. Além disso, houve tentativas de busca por pesquisas de 2023, porém não foram exibidas pelo Catálogo.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A primeira tese analisada foi de Araújo (2022), realizada durante o início da Pandemia do Covid-19 no Brasil, na qual ocorreu a mudança no modelo de ensino, passando do

[112] Universidade Católica de Pelotas (UCPel) - maria.hernandes@ucpel.edu.br
[113] Universidade Católica de Pelotas (UCPel) - flavia.mendes@ucpel.edu.br
[114] Universidade Católica de Pelotas (UCPel) - gabriela.castro@ucpel.edu.br
[115] Universidade Católica de Pelotas (UCPel) - ieda.assumpcao@ucpel.edu.br
[116] Universidade Católica de Pelotas (UCPel) - isabela.alves@ucpel.edu.br

presencial para ensino emergencial remoto (ERE). Seu objetivo foi investigar os sentimentos e percepções de graduandos do curso de licenciatura em Pedagogia, em uma instituição de ensino superior (IES) privada, sobre a inclusão digital dos discentes no período da Pandemia do Covid-19. Para tal, aplicou dois instrumentos de coleta de dados: entrevista e questionário digital, que tiveram os resultados analisados a partir da Análise Textual Discursiva.

Os resultados mostraram que os graduandos sentiram medo e dificuldade de aprendizagem durante o período, com destaque para o não domínio do uso das ferramentas digitais durante as aulas remotas. Além disso, os futuros licenciados apontaram que é importante a formação em ferramentas digitais, tanto para eles quanto para os seus professores. A autora concluiu que a inclusão digital deve ser explorada em todas suas dimensões, nos currículos e planejamentos das disciplinas, devido a necessidade de uma formação específica sobre uso das tecnologias digitais para a prática docente.

De outra forma, Ferreira (2021) fez uma pesquisa autobiográfica na qual analisou o seu percurso de formação como professora-formadora, no que diz respeito à produção de materiais para subsidiar a formação docente continuada em serviço, na escola municipal paulista em que atua, durante o período de pandemia do novo coronavírus. Os materiais para o curso foram elaborados a partir de três campos conceituais: ensino híbrido, metodologias ativas e pedagogia dos multiletramentos.

A autora fez reflexão acerca dos materiais produzidos e sua pertinência para a formação docente em serviço, além do processo de produção de cada um deles, buscando evidenciar as escolhas implicadas e os desafios que se lhes impôs, por meio de narrativas e registros feitos no decorrer do processo de elaboração destes materiais. Os achados da pesquisa destacaram a aderência dos materiais à pedagogia dos multiletramentos, bem como a importância da interação dialógica no processo formativo da professora-pesquisadora. Em suas considerações, defendeu que o processo que envolveu a pesquisa a preparou para as atribuições inerentes à formação de professores e abriu espaço na escola para debater sobre o ensino híbrido, as metodologias ativas e a aderência entre a pedagogia dos multiletramentos.

Costa (2020) realizou a pesquisa em uma escola estadual de ensino fundamental. Seu objetivo foi analisar, a partir do processo de formação de professores, de que forma as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) se relacionam com a docência. Na investigação, ela desenvolveu uma oficina com os pedagogos da escola para propiciar o estudo e a reflexão entre a tecnologia e a educação, a partir do uso de objetos digitais de aprendizagem (ODA) com a ferramenta online Pixton na criação de histórias em quadrinhos.

Para o estudo de caso, adotou questionários, entrevistas semiestruturadas e observação para o levantamento de dados. Os resultados revelaram que os professores participantes conhecem as TDIC, mas tinham dificuldade e resistência em aplicar na sua prática pedagógica. Com a oficina, os participantes adquiriram novos conhecimentos tecnológicos, ampliaram e adquiriram novas oportunidades para suas práticas pedagógicas em sala de aula e laboratório de informática. A autora concluiu que é preciso que sejam oferecidas formações, cursos, treinamentos e experiências significativas, que sejam compartilhadas através de pesquisas na área, para que o educador possa se tornar letrado digitalmente e que tenha segurança para explorar as tecnologias da educação.

Cunha (2020) dissertou com o objetivo de investigar de que modo as orientações legais para o uso educacional das tecnologias digitais da informação e comunicação estão sendo contempladas na formação inicial dos professores de língua portuguesa. Para responder ao objetivo, realizou a análise documental dos Planos de Desenvolvimento Institucional, dos Projetos Político Pedagógicos dos cursos de Letras e das ementas das disciplinas que tematizam o uso das TDIC em seis universidades públicas do estado de São

Paulo. Esta análise se deu a partir dos padrões de competência para a formação docente em tecnologias da UNESCO, de 2008, contemplando a alfabetização em tecnologia, o aprofundamento do conhecimento e a criação do conhecimento.

Com isso, a autora observou que o entendimento sobre a potência educativa das TDIC como meio de transformação social ora é orientado pela racionalidade instrumental, ora é entendido sob um enfoque humanista. Além disso, a maioria dos cursos aloca as TDIC para disciplinas optativas, sem garantia de que todos os egressos tenham tido formação sobre a temática que fica circunscrita às disciplinas pedagógicas. Concluiu que a instabilidade das políticas públicas para formação inicial de professores e as desigualdades sociais são dois grandes desafios a serem superados na construção de um projeto educacional orgânico para o uso das TDIC nos cursos de Letras das universidades públicas do estado de São Paulo.

No período analisado, alguns pesquisadores percebem que a tecnologia permeia cada aspecto da sociedade e, consequentemente, a capacidade de integrar as ferramentas digitais no ambiente educacional torna-se uma competência fundamental para os educadores.

CONCLUSÃO

As pesquisas retratam muitos desafios enfrentados pelos professores enquanto estavam em formação, durante o período da pandemia. Mostraram que a maior dificuldade foi dominar a tecnologia digital na prática docente, independente do nível de ensino (básico ou superior).

Por conseguinte, apontaram a necessidade da formação de professores (inicial e continuada) abranger as ferramentas educacionais digitais, não apenas como disciplinas optativas. Também destacaram que oportunizar discussões sobre o ensino híbrido e metodologias ativas é uma forma de capacitar os professores a atender às exigências deste novo paradigma educacional, sobre a formação de professores e a inclusão digital.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Julia Calheiros Cartela de. **Sentimentos e percepções de graduandos em pedagogia sobre inclusão digital no tempo da pandemia do Covid-19 no Brasil**. 24/03/2022 191 f. Doutorado em Educação Matemática e Tecnológica Instituição de Ensino: Universidade Federal de Pernambuco, Recife Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFPEL. Disponível em: https://acesse.one/krvO5. Acesso em 28 fev. 2024.

COSTA, Waldinelly Martha Alves. **Tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) e objeto digital de aprendizagem (ODA) no contexto da formação docente**. 12/04/2020 144 f. Mestrado em Ensino Instituição de Ensino: Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, Cuiabá Biblioteca Depositária: Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia do Estado de Mato Grosso. Disponível em: https://l1nk.dev/Si8N8. Acesso em 28 fev. 2024.

CUNHA, Shirlei Alexandra DA. **Formação inicial em letras nas universidades públicas do estado de São Paulo para o uso das TDIC**: humanizando ou instrumentalizando?' 30/06/2020 150 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos Biblioteca Depositária: UNIFESP. Disponível em: https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/64847. Acesso em 28 fev. 2024.

FERREIRA, Mariana Lettieri. **Formar-se ao formar**: pesquisa-formação sobre um curso de

formação docente em contexto e em tempos de pandemia. 30/08/2021 293 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos Biblioteca Depositária: EFLCH-UNIFESP. Disponível em: https://l1nk.dev/7nmgN. Acesso em 28 fev. 2024.

BNCC, CULTURA DIGITAL E INCLUSÃO ESCOLAR - UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DE EDUCADORES E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

Márcia Regina Souza de Souza[117]

Palavras-chave: Práticas Pedagógicas Inclusivas; Formação de Educadores; Base Nacional Comum Curricular; Cultura Digital; Metodologias Ativas; Tecnologias de Informação e Comunicação.

INTRODUÇÃO

Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Cultura Digital e Inclusão Escolar foi objeto de uma jornada formativa ocorrida entre os dias 22 e 26 de agosto de 2023, no município de Cachoeirinha/RS. Tal jornada foi intitulada Jornada Vivências da Rede de Inclusão e teve como objetivo fomentar a imersão dos profissionais envolvidos no processo de inclusão escolar – na perspectiva da educação inclusiva – atuantes no centro[118]e nas escolas municipais, a partir de ações pedagógicas, tais como: oficinas, palestras e ciclos de debates. Além disso, a comunidade externa teve livre participação como ouvinte nesse evento.

Nesse viés de jornada formativa, a oficina BNCC, Cultura Digital e Inclusão Escolar objetivou levar os educadores-ouvintes à reflexão sensível de como a prática pedagógica, permeada pela cultura digital e amparada pela BNCC, é capaz de promover a inclusão escolar e apontou o uso das metodologias ativas como a mola propulsora deste fazer pedagógico. Por metodologias ativas entende-se os processos nos quais há a possibilidade de o professor, além de lançar a proposta pedagógica, adotar a postura de mediador, visto que o protagonismo na construção do conhecimento cabe ao estudante. Assim, optar pelo uso das metodologias ativas em sala de aula implica, invariavelmente, numa "virada de chave" para aquele professor de perfil mais conservador, como bem pondera Moran (2017):

> [...] para o professor significa uma aprendizagem diferente do que ele tinha antes; antes ele se centrava no conteúdo, hoje ele se centra na aprendizagem significativa de cada aluno individualmente e a partir de projetos de grupo. É uma outra lógica (MORAN, 2017, n.p).

Cabe aproveitar o ensejo e ressaltar a condição ímpar ofertada na ocasião da oficina para que os educadores-ouvintes pudessem compreender o papel social da cultura digital na vida de todos os estudantes, mas principalmente dos estudantes com necessidades educativas especiais, cuja a vivência cotidiana visa ampliar suas oportunidades de aprendizagem e participação social. Sendo a cultura digital a soma de comportamentos, atividades e interações sociais que ocorrem através do uso de tecnologias digitais (FERREIRA, 2020), se mostrou pertinente frisar que a mesma é capaz de potencializar

[117] Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado Lampadinha, m81souza@gmail.com.

[118] Além das salas de atendimento educacional especializado existentes nas escolas públicas municipais, Cachoeirinha/RS conta com um centro municipal de atendimento educacional especializado.

recursos e ferramentas acessíveis que auxiliam no desenvolvimento de habilidades socioemocionais, cognitivas e comunicativas promovendo uma educação mais inclusiva e equitativa.

METODOLOGIA

A oficina BNCC, Cultura Digital e Inclusão Escolar contou com alguns passos ao longo de sua realização: I) exposição oral com suporte visual, II) problematização e III) socialização dos aspectos problematizados.

Assim, no item I a educadora-formadora convidou os participantes da oficina a revisitarem a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enquanto enfatizava a força deste documento – visto que ele norteia a educação básica estabelecendo quais conhecimentos, habilidades e competências devem ser construídos pelos estudantes ao longo de toda a escolarização. Neste passeio à BNCC, a educadora-formadora destacou uma das dez competências gerais da educação básica, quer seja a competência que diz respeito à cultura digital, onde se lê:

> Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva" (BNCC, 2018, p.9).

A exposição teve seguimento por meio da compreensão e análise de como as tecnologias digitais perpassam as áreas do conhecimento, incluindo as linguagens, a matemática, as ciências humanas, as ciências da natureza e o ensino religioso. Posteriormente a isso, a educadora-formadora adentrou nas metodologias ativas propriamente ditas – além de explicar qual a intencionalidade pedagógica desse tipo de prática, ilustrou por meio de ações que havia desenvolvido outrora com os estudantes atendidos no centro de atendimento educacional especializado. As práticas apresentadas foram: *design thinking*, *storytelling*, gamificação, cultura *maker* e aprendizagem baseada em projetos.

No item II, referente à problematização, a educadora-formadora lançou um desafio para que os educadores-ouvintes, em duplas ou trios, pudessem experienciar, mesmo que de forma breve, a elaboração de uma aula a partir da adoção de uma metodologia ativa para um público específico. Foi solicitado que pensassem em um estudante ou determinado grupo de estudantes, considerando suas especificidades, que fosse elencada uma área do conhecimento e que a partir disso uma metodologia ativa fosse escolhida, sobretudo fazia-se necessário indicar como os estudantes exerceriam o protagonismo.

Após dado período de tempo transcorrido, os educadores-ouvintes socializaram no grande grupo suas produções – item III. E assim a oficina foi concluída.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao longo da promoção da oficina BNCC, Cultura Digital e Inclusão Escolar, restou evidente que, de modo geral, os educadores ainda estão em processo de apropriação da BNCC. E para grande parte deles, havia o entendimento de que cada uma das dez competências poderia ou deveria ser atingida em sua plenitude ao fim de uma série/ano ou etapa de ensino. Não estava claro para esses educadores que cada uma das competências gerais conta com toda a etapa da educação básica para ser adquirida em sua profundidade.

Outro aspecto que chamou à atenção foi o fato de que alguns educadores não se sentem preparados para utilizarem as metodologias ativas em suas aulas. Alguns por desconhecerem até então essa abordagem pedagógica, outros por medo de perderem o domínio de classe a partir desse tipo de proposição (visto que sair da posição de detentor do saber para a posição de facilitador do conhecimento pode se configurar em tarefa desconfortável para alguns sujeitos).

Um último, mas não menos importante aspecto percebido, é a (in)apropriação das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs). Observou-se que alguns educadores, embora utilizem as TDICs para planejarem suas ações pedagógicas, no momento de empregarem-nas junto aos estudantes, ainda sentem receio e insegurança. São receios e insegurança de toda sorte, desde o medo de que a conexão não funcione no dia e horário planejados até a potencial exposição de um estudante à situação de perigo ou vexação.

CONCLUSÃO

Ao passo que a oficina BNCC, Cultura Digital e Inclusão Escolar destacou-se como uma oportunidade significativa de formação e reflexão para os profissionais da educação envolvidos no processo de inclusão escolar, também serviu para revelar a necessidade emergente de uma apropriação mais profunda e integrada da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) por parte dos educadores de modo geral.

É possível inferir que muitos educadores enfrentam desafios significativos na adoção e implementação de metodologias ativas em suas práticas pedagógicas. Esses desafios estão relacionados tanto ao desconhecimento sobre essa abordagem pedagógica quanto ao receio de mudar o papel que tradicionalmente desempenham em sala de aula. A transição entre ser o detentor do saber para atuar como facilitador do conhecimento pode ser percebida como uma mudança desconfortável e desafiadora para alguns educadores. Portanto, é evidente a necessidade de formações continuadas e suporte pedagógico para capacitar os professores a adotarem metodologias ativas de forma eficaz e confiante, promovendo uma aprendizagem mais participativa e centrada no estudante.

A apropriação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) também se mostrou como um campo de oportunidades e desafios para os educadores. Ainda que muitos utilizem essas tecnologias para planejar suas aulas, existe um receio e uma insegurança no momento de empregá-las junto aos estudantes. É fundamental promover formações continuadas que capacitem os educadores a utilizarem as TDICs de forma crítica, significativa e ética, garantindo um ambiente seguro e inclusivo para todos os estudantes.

Em suma, a oficina que foi objeto deste estudo reforçou a importância de fomentar práticas pedagógicas inclusivas, centradas no estudante e mediadas pela cultura digital, alinhadas às diretrizes da BNCC. A formação continuada dos educadores é essencial para superar os desafios identificados e para promover uma educação de qualidade, equitativa e inclusiva para todos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

CANAL METODOLOGIAS ATIVAS UNISUL. **Entrevista José Moran.** Santa Catarina: 2017. 1 vídeo (12:36 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=O4icT4Z8m6Q&t=595s. Acesso em: 22 abril 2024.

FERREIRA, J. DE L. Cultura Digital e Formação de Professores: uma análise a partir da perspectiva dos discentes da Licenciatura em Pedagogia. **Educar em Revista**, v. 36, p. e75857, 2020.

DECOLONIZAÇÃO DO AUTISMO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA, EMANCIPATÓRIA E CONTRA HEGEMÔNICA

Pedro Lucas Costa E Lopes de Lima[119]
Giovanna Caroliny Oliveira Nicolau[120]
Guilherme de Almeida Prazeres[121]

Palavras-chave: Autismo; Decolonização; Pedagogia.

INTRODUÇÃO

Este texto propõe uma discussão teórica sobre o autismo a partir de uma perspectiva crítica e contra-hegemônica, conduzida por pesquisadores autistas comprometidos com a formação de professores, com a diversidade e a inclusão. Decolonizar o autismo envolve questionar percepções convencionais e práticas terapêuticas e médicas, reivindicando a autorrepresentação e reconhecendo o autismo como parte da diversidade cerebral humana (NICOLAU; ASSIS, 2023).

A decolonização no contexto pedagógico desafia a patologização e exclusão, promovendo práticas educacionais que valorizam a diferença como oportunidade de crescimento coletivo. Ao adotar práticas contra-hegemônicas, a decolonização amplia as narrativas dos autistas, encorajando o diálogo, a reflexividade e a construção de comunidade. Este texto explora o impacto da decolonização do autismo, destacando seu potencial transformador para além das salas de aula, redefinindo o papel do educador, o ambiente educacional e o currículo em práticas anticapacitistas e inclusivas.

A EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DECOLONIZADORA

A decolonização do autismo busca desmantelar as abordagens que impõem padrões neurotípicos como norma, considerando características autistas como desvios a serem corrigidos (NICOLAU; CARLETTO, 2024; NICOLAU; ASSIS, 2023). Essa visão é fortemente influenciada por estruturas de poder que favorecem a normatividade cerebral, buscando a neurotipização e eliminando as neurodivergências. A decolonização do autismo propõe a rejeição da ideia de normalização e a aceitação da neurodiversidade como parte da variedade cerebral humana (WALKER, 2021).

No contexto da decolonização, a conformidade forçada dos autistas aos padrões neurotípicos é vista como uma forma de colonização que negligencia a diversidade neurológica. Esse processo pode ser particularmente estressante, exigindo que autistas abandonem suas características e reações neurodivergentes, o que prejudica seu bem-estar psicológico e emocional. A constante pressão para se adaptarem às normas sociais pode

[119] Universidade de Brasília, pedrolucascosta81@gmail.com.
[120] Universidade Federal de Santa Catarina, nicolaugiovanna9@gmail.com.
[121] Universidade Estadual de Campinas, g229669@dac.unicamp.br.

resultar em altos níveis de estresse e ansiedade (HERVÁS, 2023; GUERRERA et al., 2022), comprometendo a identidade autista e levando a uma fadiga de acesso (KONRAD, 2021).

A conformidade imposta dentro das estruturas sociais e sistemas de saúde pode criar barreiras significativas para que os autistas acessem serviços adequados. Historicamente, o tratamento do autismo envolvia tentativas de extermínio ou adequação social, uma prática que continua até hoje, impedindo que autistas recebam o suporte necessário (SHEFFER, 2019). Terapias de conversão, medicalização e o uso de medicamentos para controlar características autísticas perpetuam essa colonização, forçando a conformidade com expectativas sociais de comportamento.

A decolonização do autismo promove a inclusão e respeito às diferenças, incentivando que autistas se tornem protagonistas de suas vivências. Esse protagonismo é fundamental para que suas narrativas sejam respeitadas e incluídas socialmente. Promover ambientes sociais inclusivos e acessíveis permite que autistas participem plenamente da vida comunitária, fomentando o sentimento de pertencimento e bem-estar. A educação deve evoluir para um processo colaborativo, onde estudantes e educadores cocriam conhecimento em um ambiente de respeito mútuo transformando as estruturas de poder que perpetuam a exclusão.

A PEDAGOGIA COMO PRÁTICA CONTRA-HEGEMÔNICA

A história da Pedagogia envolvendo pessoas autistas foi marcada por uma educação centrada no controle e na normatização, baseada na análise do comportamento como única estratégia pedagógica. A participação ativa dos estudantes autistas é fundamental para superar o desequilíbrio de poder entre professores e alunos. A revolução na educação deve partir da experiência social coletiva e individual dos autistas, abordando de forma dialética e política as barreiras impostas a eles.

O trabalho pedagógico com estudantes autistas deve seguir uma abordagem dialética, em que o sujeito se objetifica e o objeto se subjetifica, conforme orientações de Vigotski (1995). Isso envolve uma produção de conhecimento centrada na cultura e na história, rejeitando visões biologicistas e espiritualistas. A aprendizagem e o desenvolvimento são impulsionados por motivos culturais e transformações nos processos de significação, com mediação social sendo essencial para o desenvolvimento de formas humanas de pensar e agir (VIGOTSKI, 2019).

Uma visão crítica e descolonizada do autismo deve substituir a perspectiva a-histórica e a-política das ciências funcionalistas. A Pedagogia deve respeitar as experiências sociais dos autistas e suas necessidades culturais, evitando a desumanização promovida por explicações mecanicistas. A constituição da personalidade autista ocorre na medida em que o aluno assume papéis sociais históricos e culturais, com a mediação e qualidade das relações, sendo cruciais para compensar o capacitismo e promover o desenvolvimento (PINO, 2010).

A ação pedagógica decolonizada exige que educadores promovam o protagonismo dos estudantes autistas na organização do suporte pedagógico. A educação inclusiva deve valorizar a interseccionalidade, construindo soluções pedagógicas a partir das narrativas e experiências dos próprios autistas (MORIÑA, 2010). É necessário um olhar individualizado para a complexidade da experiência autista, evitando a repetição das violências da colonização e patologização do autismo.

O letramento diverso e a neurodiversidade afirmativa são essenciais para uma educação verdadeiramente inclusiva e anticapacitista. A prática pedagógica deve refletir a narrativa autista como centro das decisões educacionais, rompendo com discursos

biologicistas e mecanicistas que perpetuam a segregação e desumanização. Este enfoque promove uma quebra no ciclo de violência e capacitismo, construindo um sistema educacional que valoriza e respeita a diversidade neurológica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fica claro, desde as perspectiva decolonizadora, que ao olhar do dominador ou daquele que faz valer sua cultura como cultura prevalente, o diferente de si pode ser submetido a qualquer espécie de barbárie, a partir de um paradigma de desumanização de todo e qualquer indivíduo que não se adeque, seja por questões raciais, de orientação sexual, de gênero, religiosas, étnicas ou, como se percebe hoje, por desenvolvimento cognitivo e neurológico diverso do grupo prevalente. Nesse sentido, se faz necessário a compreensão de que as interseções presentes nas dinâmicas de poder devem ser consideradas no âmbito da criação de políticas públicas, sob pena de que, se não o fizermos, o próprio tecido social que se busca tecer de modo inclusivo a todas as pessoas resulte em um arremedo de novos privilegiados ao invés de uma coletividade que receba as diferenças como marcadores da singularidade humana, que busca seu ideal de inclusão e pertencimento na ideia de que todos os seres humanos são iguais em dignidade.

Na prática pedagógica, no entanto, não podemos perceber o estudante como a soma de interseções preconcebidas, as quais impõem uma visão prévia do que significa, por exemplo, ser autista ou ser autista negro, ou ser autista negro trans, ou ser um autista negro trans e nordestino. Todas essas qualificadoras são incapazes de expressar a singularidade e a potencialidade que só pode ser compreendida a partir do momento que se estabelece a relação entre educadores e educandos, sem preconceitos, sem julgamentos, sem expectativas de incapacidade, mas ao contrário, compreendendo cada sujeito como um universo a ser conhecido e reconhecido em igual dignidade, mas com uma existência absolutamente singular e incomparável a qualquer outra.

REFERÊNCIAS

GIBSON, M. F.; DOUGLAS, P. Disturbing Behaviors: Ole Ivar Lovaas and the Queer History of Autism Science. California: **Catalyst: Feminism Theory Technoscience**, v. 4, n. 2, 2018, p. 1–28.

GUERRERA, S.; PONTILLO, M.; TATA, M. C.; et al. Anxiety in Autism Spectrum Disorder: Clinical Characteristics and the Role of the Family. **Brain Sci**. 12(12):1597, 2022. doi: 10.3390/brainsci12121597

HERVÁS, A. Autismo y depresión: presentación clínica, evaluación y tratamiento. **Medicina** (Buenos Aires), 83(Supl. 2), 2023, p. 37-42. Disponível em: https://www.medicinabuenosaires.com/PMID/36820481.pdf.

KONRAD, A. M. Access fatigue: The rhetorical work of disability in everyday life. **College English**, 83(3), 2021, p. 179-199.

MORIÑA, A.. **Investigar com histórias de vida: Metodologia biográfico-narrativa**. (Educação Hoje Estudos nº 142). Edição Espanhol. eBook Kindle. [S.l.: s.n.], 2010.

NICOLAU, G.; CARLETTO, G. Videocast #4: Decolonização do Autismo - convidada: psicóloga Giovanna Nicolau. **Mulheres Neurodivergentes**, 2024. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=cREnjrIScA8. Acesso em: 27 mai. 2024).

NICOLAU, G.; ASSIS, P. de. A decolonização do autismo a partir do protagonismo autista. **Revista Mundaú**, n. 13, 2023, p. 63–86. doi: 10.28998/rm.2023.13.14020

PINO, A.. A criança e seu meio: contribuição de Vigotski ao desenvolvimento da criança e à sua educação. **Psicologia USP** [online], v. 21, n. 4, 2010.

SHEFFER, E. **Crianças de Asperger: as origens do Autismo na Viena Nazista**. Tradução de Alessandra Bonrruquer. 1ª ed. Editora Record, 2019.

WALKER, N. **Neuroqueer Heresies: notes on the neurodiversity paradigm, autistic empowerment and postnormal possibilities**. Autonomous Press, 2021.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas III: problemas del desarrollo de la psique**. Madrid: Visor, 1995. (Originalmente publicado em 1927).

VIGOTSKI, L. S. **Obras Completas - V. Fundamentos de defectologia**. Cascavel: UNIOESTE, 2019.

DISPOSITIVO EDUCADOR ESTRUTURANTE: UM INSTRUMENTO PARA FORMAÇÃO DE EDUCADORES

Dorisnei Jornada da Rosa[122]
Jaqueline Inês de Lemos[123]
Maira Fabiana Brauner[124]
Vera Lúcia Stona[125]

Palavras-chave: Formação de educadores; Dispositivo para educação inclusiva; Educador Estruturante; Psicanálise em extensão.

INTRODUÇÃO

Atualmente, há um aumento de bebês e crianças que chegam à escola, apresentando quadros de sofrimento psíquico e seus consequentes diagnósticos de autismo. Essa fenomenologia direcionou a equipe da Clínica em Tempo a pensar caminhos para intervenções que abarquem essa causa. Tal estudo resultou na criação do *Dispositivo Educador Estruturante* – DEE – (ROSA et al., 2021) que, em 2022, foi submetido a uma pesquisa formal[126].

O objetivo do dispositivo é servir de recurso instrumental para a formação de educadores reflexivos na construção de estratégias que, para além de pedagógicas, também contemplem os aspectos psíquico-subjetivos na constituição de um aluno-sujeito (KUPFER; PATTO & VOLTOLINI, 2017). Neste sentido, o DEE sustenta-se na lógica e na ética da psicanálise em extensão, partindo do pressuposto da indecidibilidade dos processos de constituição psíquica e do desenvolvimento infantil.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada foi a pesquisa-intervenção (FERRARI et al., 2013), de caráter qualitativo e longitudinal, constituída por 26 educadores de duas escolas de Educação Infantil, conveniadas à Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (SMED/POA) e que possuem o Sistema de Apoio e Suporte ao Educador (SASE). Cada educador elencou uma criança, entre 2 até 11 anos de idade, com sofrimento psíquico e entraves em sua aprendizagem para preencher o DEE.

O dispositivo foi aplicado pelos educadores, após uma formação sobre as operações constituintes de um sujeito e a reaplicação foi realizada, após um intervalo de três meses. Após, foi realizada em cada escola, uma roda de conversa com os educadores e a coordenação pedagógica sobre os efeitos do processo de aplicação do dispositivo. Depois, de forma individual, os educadores responderam uma entrevista semiestruturada sobre a

[122] Clínica em Tempo, dorisneijornada@yahoo.com.br.
[123] Clínica em Tempo, jaquepsicomotricidade@gmail.com.
[124] Clínica em Tempo, mfbrauner@gmail.com.
[125] Clínica em Tempo, stona.vera@gmail.com.

[126] Pesquisa da Clínica em Tempo - equipe interdisciplinar de cunho clínico - que tem como uma das suas propostas a assessoria a educadores - aprovada pelo Comitê de Ética da Secretaria Municipal de Saúde de Porto Alegre/RS, sob nº CAEE/58165622.2.0000.5338 – Plataforma Brasil.

validade do instrumento para o seu fazer cotidiano em relação à criança que selecionou para a pesquisa.
O DEE contempla 40 questões e foi desenvolvido com base nos protocolos do IRDI[127] e do APEGI[128], bem como na experiência teórico-prática de Rosa (2019). O dispositivo foi elaborado a partir das cinco operações psíquicas de constituição de um sujeito, sendo elas:

Quadro 1: Operações Constituintes do Sujeito.

1	Suposição de um Sujeito Desejante/SSD
2	Estabelecimento da Demanda na Educação/EDE
3	Alternância Presença/Ausência dos educadores e dos Objetos de Conhecimento/PAO
4	Alteridade e Função Paterna na Escola/FPE
5	Quem é e o que quer esse aluno-sujeito/QQA

Fonte: Rosa et al., 2021.

Assim, debruçou-se em observar as posições discursivas dos educadores antes, durante e após o preenchimento do DEE, a partir de dois eixos, a saber:
a)Eixo longitudinal: utilizou-se diários de campo, rodas de conversas (gravadas e transcritas), duas aplicações do dispositivo, construção do caso, filmagens dos casos e entrevista semiestruturada;
b)Eixo transversal: utilizou-se os três tempos lógicos da operação com o saber – instante de ver, tempo de compreender e momento de concluir (LACAN, 1998), para refletir sobre a posição discursiva dos educadores no encontro com seus alunos-sujeitos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para analisar a posição discursiva dos educadores nos três tempos lógicos da operação com o saber proposto por Lacan (1998), utilizou-se o estudo feito por Brauner (2003), que ancorado nessa proposta, transita e dialoga com o campo da educação. A saber, apresentamos alguns resultados finais da pesquisa:

Quadro 2: Resultados da pesquisa.

Tempos lógicos da operação com o saber	Respostas das educadoras
I - Instante de Ver: trata-se de um tempo de alienação[129] ao outro semelhante. No dispositivo, os educadores relataram dificuldades na operação *Suposição de um Sujeito Desejante/SSD*, em supor o que as crianças não-verbais diziam com seus atos de bater, chorar e gritar. Neste primeiro tempo, as educadores não conseguiam questionar-se sobre sua própria	a) *Ele não fala nada comigo!* b) *A mãe diz que ela tem autismo e eu já fiquei apreensiva, pois em muitos momentos, ela se desorganiza [...] a gente, para não contrariar, vai dando outras opções …*

[127] São indicadores clínicos de risco psíquico para o desenvolvimento infantil, surgindo a partir da pesquisa multicêntrica desenvolvida por Kupfer et al. (2009).
[128] Instrumento para acompanhamento psicanalítico de crianças em escolas, grupos e instituições criado por Kupfer, Bernardino e Pesaro (2018).
[129] Para Lacan (1964/1998), a *alienação* é a operação fundante do sujeito que lhe permite a entrada no campo simbólico da linguagem. A operação de *separação* transcorre concomitante, a partir da transmissão das leis, interdições e traços civilizatórios da humanidade.

implicação na ação da criança, ao se desorganizar e gritar, e diziam:	
II - 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 a criança. Eles se perguntam na roda de conversa:	*a) Mas, há a possibilidade de autismo, então, no tempo dele, dele vir a falar?* *b) Acho que, de repente, vai ser uma questão mais de como a gente saber lidar com essa criança!*
III - 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 seus alunos-sujeitos. Nesse tempo, o educador começa a criar intervenções estruturantes. Notamos que a maioria dos educadores, no primeiro preenchimento do DEE e apresentação dos casos, 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. Exemplos de falas dos educadores em referência ao terceiro tempo:	*a) A gente recebeu primeiro o diagnóstico, depois a criança! Hoje falávamos, que, às vezes, a problemática, daquela situação ali, é mascarada pela falta de limites ou pela falta de carinho. Tu não sabe! [..]* *b) Porque a gente também viu que a função paterna não significa ser a presença masculina, né? Mas, alguém que diga "não"!*

Fonte: Dados organizados pelos autores, com base na pesquisa realizada.

CONCLUSÃO

Na pesquisa observou-se que os educadores realizaram questionamentos e apontamentos das operações constituintes que estavam fraturadas ou em suspensão no encontro e desencontro com seu aluno-sujeito. Essa experiência teceu um caminho inovador na formação desses educadores, pois sustentou um encontro de desejo, na aprendizagem subjetivante e diversificada de cada criança. O educador mostrou-se um pesquisador em construir caminhos estruturantes fora das suposições curriculares universais.

Apostamos que, a posteriori, o educador vá desconstruir um imaginário do diagnóstico do autismo, ou de outra patologia, e assim, ver o sujeito na criança, com o seu potencial singular de aprender e conviver com o outro. Destacamos também, que interlocuções interdisciplinares são necessárias para a construção de novas formas discursivas, no cotidiano educativo do educador com seu aluno-sujeito que apresenta entraves estruturais ou problemas em suas aprendizagens.

REFERÊNCIAS

KUPFER, M. C.; PATTO, M. H. S. VOLTOLINI, R. (Orgs.). **Práticas inclusivas em escolas transformadoras.** São Paulo: Escuta/FAPESP, 2017, p. 51- 67.

BRAUNER. M.F. **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, 2003.

FERRARI, A. G.; Silva, M. R; Cardoso, J. L. **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, 2013.

KUPFER, M. C. M. et al. Valor preditivo de indicadores clínicos de risco para o desenvolvimento infantil: um estudo a partir da teoria psicanalítica**. Revista Latino-Americana de Psicopatologia Fundamental**, v.13, n.1, p. 31-52, 2009.

KUPFER, M.C.M. BERNARDINO L. M. F.; PESARO, M. E. Validação do instrumento "Acompanhamento Psicanalítico de Crianças em escolas, Grupos e Instituições" (APEGI): primeiros resultados. v.23, n.3, **Revista Estilos da Clínica**, São Paulo, 2018, p. 558-573.

LACAN, J. O tempo lógico e a asserção da certeza antecipada: um novo sofisma. In: J. Lacan. **Escritos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998, p. 197-213. Publicação original em 1945.

ROSA, D. J. **O educador e a assessoria EP/PI: uma intervenção psicanalítica com crianças pequenas com sinais de autismo**. Editora Appris, 2019.

ROSA, D. J. et al. 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, 2021.

ESTUDO COLABORATIVO: PARA ALÉM DA SIMPLES TRADUÇÃO/INTERPRETAÇÃO EM LIBRAS

Luciana Moraes Soares[130]
Claudete da Silva Lima Martins[131]

Palavras-chave: Formação de professores; Libras; Surdos.

INTRODUÇÃO

Apresentaremos um estudo que analisou as práticas desenvolvidas coletivamente entre os tradutores/intérpretes de Libras, a tutora de uma turma bilíngue e os cursistas surdos durante a realização de um curso de formação de professores, realizado na modalidade de educação a distância entre os meses de dezembro de 2022 a maio de 2023, totalizando, portanto, seis meses de formação.

A pesquisa foi realizada tendo por campo de investigação o curso desenvolvido pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), por meio do Programa de Extensão Tertúlias Inclusivas, numa ação específica do Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão e Diversidade na Educação Básica e no Ensino Superior (INCLUSIVE), denominado Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEE) para educandos público-alvo da Educação Especial na perspectiva inclusiva, foi formatado como curso de aperfeiçoamento tendo em vista a carga horária de 180h. Bem como, a necessidade de realização de atividade final avaliativa como um dos critérios para certificação.

METODOLOGIA

Como contexto deste trabalho, cabe dizer que utilizamos a metodologia dialética (VASCONCELLOS, 1992), na modalidade a distância, utilizando as plataformas *Google Meet e Whatsapp* como principais meios de interação. A equipe destacada para o atendimento da turma bilíngue esteve composta por três profissionais diretamente, sendo dois tradutores/intérprete de Libras: Alini Mariot e Ringo Bez de Jesus e uma tutora também especialista em tradução/interpretação em Libras, Luciana Soares.

A turma bilíngue, objeto deste estudo, era composta por 25 cursistas, sendo nove cursistas surdos sinalizantes e 16 cursistas ouvintes, os quais apresentavam algum nível de fluência na Libras.

O objetivo principal consistiu em promover um espaço bilíngue que possibilitasse autonomia aos cursistas surdos na construção de conhecimento (SKLIAR, 2017). Sendo assim, o foco foi a organização de um espaço colaborativo para mobilização, construção e síntese do conhecimento (VASCONCELLOS, 1992).

[130]Unipampa, lucianamoraes.aluno@unipampa.edu.br.
[131] Unipampa, claudetemartins@unipampa.edu.br

Esse espaço de estudo virtual consistia num grupo de *Whatsapp* denominado “Estudo colaborativo”, através desse grupo eram organizados os encontros síncronos específicos, para além dos encontros do curso em questão. Durante os estudos colaborativos, a principal língua utilizada era a Libras.

Os dados da pesquisa foram coletados a partir da observação do grupo colaborativo, bem como dos feedbacks apresentados pelos cursistas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Skliar (2017) argumenta que a educação bilíngue de surdos vai além do domínio de duas línguas, mas entende-se que, necessariamente, o processo formativo deva ocorrer em Libras predominantemente. Além disso, houve um cuidado em fugir da regra hegemônica existente no que tange a educação de surdos, principalmente na formação de professores, ao que Skliar (2017) denomina “ouvintização pedagógica”.

Podemos pensar o conceito do termo ouvintismo a partir de Skliar (2016), quando o autor argumenta que historicamente o surdo esteve preso a uma autorrepresentação a partir do olhar dos ouvintes, sem necessariamente participar de um espaço de percepção e reflexão a partir da surdez como diferença.

Sendo assim, os principais objetivos do estudo colaborativo foram: desenvolver um espaço bilíngue de estudo e consequentemente de formação de professores surdos, que fugisse ao ouvintismo (SKLIAR, 2016), identificar e analisar possíveis barreiras enfrentadas pelos cursistas surdos e promover estratégias para garantir, além da presença, a participação e a aprendizagem dos cursistas, respeitando assim a cultura surda. Conforme Strobel (2008): cultura surda pode ser entendida como as percepções e criações de mundo a partir das vivências do surdo envolvendo assim a língua, crenças, ideias, hábitos e produções artísticas variadas.

Nessa perspectiva, os próprios cursistas surdos participaram ativamente desse processo, atuando na prática da sua formação, cada um trazendo sua bagagem e sua cultura. Podemos entender que o curso de aperfeiçoamento em SAEE, através da turma bilíngue, atuou na formação de professores surdos e não para professores surdos.

Os encontros do estudo colaborativo aconteciam semanalmente, tendo em média 1h de duração, contavam com a participação dos cursistas surdos e ouvintes, além dos tradutores/intérpretes de Libras. Durante o encontro, era feito o estudo do caderno formativo, além de identificar e analisar possíveis barreiras à aprendizagem dos cursistas surdos. Pensamos o conceito de barreira, a partir de Sassaki (2009), quando explica que barreira consiste em todo e qualquer entrave que dificulte ou impossibilite a plena participação das pessoas.

Nesse sentido, quando identificada alguma barreira nas atividades do curso, além do relato sobre o entrave, solicitava-se uma sugestão para solução ou quebra de barreira (SASSAKI, 2009), trazemos, portanto aqui, o movimento “nada sobre nós, sem nós” (SASSAKI, 2007), pois os próprios cursistas surdos tinham espaço e “sinal” para se posicionar e apontar possíveis melhorias. Posteriormente, a demanda era reportada à coordenação do curso que tratava o assunto nas reuniões técnicas e, em conjunto, era feita a devida adequação.

Cabe destacar, que durante os estudos colaborativos utiliza-se exclusivamente a Libras como meio de comunicação, a leitura dos cadernos formativos, os esclarecimentos de dúvidas e até mesmo a explanação sobre eventuais barreiras ocorriam na língua visual, fugindo do português-sinalizado ou bimodalismo, conforme Quadros (2008).

Outro ponto relevante, levantado na prática dos estudos colaborativos, foi a experiência da tradução à vista. Segundo Vargas (2021), a tradução à vista está na fronteira da tradução e interpretação porque combina traços de ambas as modalidades. Além disso, diz respeito à leitura inicial ou crua de um determinado tema, notadamente este conceito está vinculado à formação do profissional tradutor/intérprete de Libras, porém pode-se perceber que a utilização desse recurso na perspectiva bilíngue pode contribuir positivamente para o desenvolvimento do estudante surdo.

A tradução à vista ainda é um termo relativamente novo na área da Libras, grande parte dos estudos em relação a essa prática dizem respeito às línguas orais, porém é sabido que os profissionais tradutores/intérpretes de Libras utilizam quase que diariamente esse recurso na sua rotina de trabalho.

Considerada por Sampaio (2022) como um fenômeno híbrido que mescla tradução e interpretação, a tradução à vista foi tratada nessa experiência como uma possibilidade de construção de conceitos pelo próprio cursista surdo, deixando a passividade de receber somente a informação repassada pelo tradutor/intérprete de Libras.

CONCLUSÃO

A partir da pesquisa realizada, percebemos que desde a coordenação do curso de aperfeiçoamento em SAEE, houve um direcionamento para que a turma bilíngue se constituísse como um espaço interativo entre Surdos e ouvintes. A experiência profissional e o *Know-how* dos dois tradutores/intérpretes de Libras foi fundamental durante o processo formativo, o que nos leva a considerar a importância de uma seleção de profissionais para além da fluência na língua, mas que considere também aspectos como empatia e senso de inclusão.

Podemos destacar aqui também, um exercício de autoavaliação posto em prática durante os seis meses de formação pela coordenação do curso, a cada reunião as práticas que estavam sendo desenvolvidas eram analisadas e se fosse o caso, replanejadas, isso demonstra o compromisso assumido com uma formação verdadeiramente inclusiva.

Destacamos também a experiência com a tradução à vista durante os estudos colaborativos, a qual se demonstrou como uma potente ferramenta na educação de estudantes surdos dentro do contexto apresentado no curso de aperfeiçoamento em SAEE, ou seja, considerando um público-alvo formado por adultos e com graduação completa na área da Educação.

Com a prática da tradução à vista foi possível promover um espaço para que os próprios cursistas surdos construíssem conhecimento, e não apenas recebessem a informação repassada pelos tradutores/intérpretes de Libras, atendendo ao objetivo principal do trabalho. Entendemos que essa experiência poderá ser o ponto de partida para o desenvolvimento de outras práticas ou até mesmo para realização de pesquisa científica envolvendo a tradução à vista no contexto da Língua de Sinais.

REFERÊNCIAS

GESSER, Audrei. **LIBRAS?: Que língua é essa?:** crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

QUADROS, Ronice Muller de. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SAMPAIO, Glória Regina Loreto. Tradução à prima vista: pesquisas, contextos e desdobramentos. **Tradução em Revista.** PUC, nº 32. 2022. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/rev_trad.php?strSecao=article_sp&fas=59769&numfas=11&nrseqcon=59681&NrSecao=11. Acesso em: 20 dez.2022.

SASSAKI, Romeu K. Nada sobre nós, sem nós: da integração à inclusão. **Revista Nacional de Reabilitação**. SINPRODF, ano X, n. 58, set./out. 2007. Disponível em: https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/nada-sobre-n%C3%93s-sem-n%C3%93s2.pdf. Acesso em: 15 jun. 2023.

SASSAKI. Romeu Kazumi. **Inclusão**: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. Revista Nacional de Reabilitação, São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, pag. 10-16.
SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez:** um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2016.

SKLIAR, Carlos (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2017. V.1.

VASCONCELLOS, Celso. Metodologia Dialética em Sala de Aula. In: **Revista de Educação AEC**. Brasília: abril de 1992. n. 83. Disponível em: http://www.celsovasconcellos.com.br/Textos/MDSA-AEC.pdf. Acesso em: 10 out. 2023.

VARGAS, Camila S. R. **A Tradução à Vista no Cotidiano Profissional dos Tradutores/Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais**. Trabalho de Conclusão de Curso. UFRGS. Porto Alegre, 2021.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA ÁREA DO AUTISMO

Vanessa Alves Marques Perius[132]

Palavras-chave: Formação de professores; Autismo; Inclusão.

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) é um termo utilizado para descrever um grupo de condições que afetam o desenvolvimento neurológico e que geralmente se manifestam nos primeiros anos de vida. O TEA é caracterizado por dificuldades na comunicação social, padrões de comportamento repetitivos e interesses restritos ou intensos. Alguns indivíduos podem apresentar sintomas mais leves e serem capazes de funcionar de forma relativamente independente, enquanto outros podem ter necessidades mais intensas de apoio e enfrentar desafios significativos na comunicação, interação social e funcionamento diário. Desde 2012, por meio da lei Berenice Piana, a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência para todos os efeitos legais.

Os professores desempenham um papel crucial na promoção da inclusão e no apoio aos alunos com TEA em ambientes educacionais regulares. Uma formação adequada pode capacitá-los a compreender as necessidades específicas desses alunos e a implementar estratégias eficazes para o ensino e a inclusão efetiva.

A legislação brasileira prevê uma formação docente adequada para que os alunos com TEA possam desenvolver-se de maneira equitativa aos demais alunos, recebendo o atendimento e estrutura necessária para seu desenvolvimento. Mas para que a escola se torne realmente inclusiva, ainda é preciso uma mudança profunda de perspectiva no sistema de ensino.

Prieto (2006) afirma que as escolas frequentemente não atendem à demanda da inclusão social, nem acolhem as diferenças, deixando de promover aprendizagens essenciais para a vida em sociedade. A autora considera injustificável que ainda estejamos apegados à ideia de escola transmissora de conhecimentos fixos, uma vez que o conhecimento e a relação que temos com ele mudou radicalmente neste século. Nesse sentido, Freire (1996) defende que o professor crítico deve estar propenso à mudança e à aceitação do diferente.

Assim, revela-se imprescindível uma formação continuada de professores para o ensino de alunos com TEA. Para Nóvoa (2022), a formação continuada deve acontecer na escola e com a participação do corpo docente. E isso não significa desvalorizar saberes científicos ou teóricos, mas sim ressignificar esses saberes no espaço da profissão. Para que ocorra uma verdadeira transformação, é preciso que os profissionais trabalhem coletivamente, construindo práticas pedagógicas diferentes. Nesse sentido, Gatti et al. (2011) afirmam que é preciso abandonar as formas tradicionais de formação e voltar-se para modalidades nas quais os docentes participem ativamente, sendo instigados ao

[132] Universidade Federal do Rio Grande do Sul, vanessa.alvesmarques@gmail.com.

desenvolvimento pessoal e profissional por meio do estudo e pela constante reflexão sobre suas práticas.

Dito isso, torna-se necessário investigar se as formações continuadas no âmbito da inclusão de alunos com TEA realmente acontecem e se são eficientes para que o professor se sinta seguro e apto para trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais. Mantoan (2015) assevera que mesmo após muitos anos de implantação da inclusão nas escolas brasileiras, os professores do ensino regular ainda se sentem despreparados para ensinar a todos os alunos, julgando-se incompetentes para tratar das diferenças em sala de aula.

A presente pesquisa tem como objetivo principal investigar a formação continuada na área do autismo com foco nos professores do ensino fundamental II, da rede municipal de Canoas/RS. Como objetivos específicos, irei averiguar se essa formação ocorre, como ocorre, qual a eficácia e, com isso, propor estratégias de formação continuada para os professores da rede no âmbito do TEA.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada consiste em uma pesquisa exploratória qualitativa, com as seguintes etapas de desenvolvimento:

a) Revisão abrangente da literatura existente sobre formação de professores e formação continuada na área do autismo, buscando identificar lacunas no conhecimento e estabelecer um contexto para a pesquisa;
b) Seleção dos participantes da pesquisa de acordo com o perfil determinado: professores em exercício da rede municipal de Canoas que lecionam para o ensino fundamental II e professores do atendimento educacional especializado (AEE);
c) Análise de documentos da Secretaria de Educação de Canoas referente à formação continuada de professores;
d) Coleta de dados sobre a implementação de programas de formação de professores na área do autismo, utilizando questionários e entrevistas;
e) Análise e avaliação acerca da efetividade dos programas de formação de professores na área do autismo com base em critérios como mudanças no conhecimento, habilidades e atitudes dos participantes, impacto na prática pedagógica, satisfação dos participantes e resultados dos alunos com TEA;
f) Interpretação e divulgação dos resultados da investigação à luz dos objetivos e questões de pesquisa, fornecendo recomendações para a prática e políticas educacionais.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A pesquisa aponta resultados parciais, uma vez que se trata de uma tese em andamento.

Um estudo *do Centers for Disease Control and Prevention* revelou que, em 2024, a prevalência global de crianças na faixa dos 8 anos com TEA, nos EUA, é de 1 a cada 36. Isso justifica o crescimento de matrículas de alunos com autismo no ensino regular. Conforme o Censo Escolar 2023, divulgado pelo Inep, há no Brasil 1,8 milhão de matrículas na educação especial e 62,9% desse número pertence ao ensino fundamental. Houve um aumento de 41,6% dessas matrículas com relação a 2019. Com isso, é possível identificar a necessidade

de investimento na formação continuada de professores da rede municipal de Canoas, na área do autismo, devido à demanda por profissionais especializados para atender alunos com TEA.

No município de Canoas, há uma escola permanente de formação docente, que desenvolve formação continuada com os professores de anos finais da rede municipal. São ministrados encontros formativos mensais (presenciais ou on-line), em que ocorrem reflexões sobre as práticas pedagógicas, planejamentos das aulas, metodologias e avaliação dos processos, bem como apresentação de dados de avaliações externas. No ano de 2023, ocorreram onze formações, sendo que apenas uma delas relaciona-se ao tema do TEA, intitulada “Inclusão no Ensino Fundamental: práticas e possibilidades”. Isso revela uma nítida escassez de formações a esse respeito.

No Brasil, são exíguos os estudos sobre formação continuada de professores na área do autismo. Em uma busca feita no catálogo de teses e dissertações da CAPES, utilizando como palavras-chave “formação continuada de professores+autismo”, foram apresentados 25 resultados que envolvem dissertações e teses. Esses 25 trabalhos foram publicados entre 2000 e 2023. Com isso, pode-se ter uma noção do quão escassa é a pesquisa acadêmica acerca do tema formação continuada de professores na área do autismo. O dado revela que existe uma lacuna a ser explorada nesta área do conhecimento, propiciando um vasto campo para a realização de futuras pesquisas.

CONCLUSÃO

Conclui-se que ainda são muitos os desafios para o sistema educacional tornar-se inclusivo, garantindo escola para todos e com qualidade, mesmo havendo dispositivos legais que tratam da inclusão escolar. É preciso compreender que não se trata de matricular alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns apenas para atender a uma exigência legal, é necessário dar-lhes as condições adequadas para permanência e efetiva inclusão no ambiente escolar.

Diante dos resultados parciais, fica evidente a necessidade de criação de programas específicos de formação continuada de professores na área do TEA, considerando o aumento acentuado de diagnósticos de alunos com autismo, a fim de garantir que eles recebam o treinamento e o suporte necessários ao longo de suas carreiras para atender às necessidades dos alunos.

Por fim, constata-se que, devido à progressão de matrículas de alunos com autismo em classes comuns, a pesquisa sobre a formação de professores na área do TEA é essencial para promover a inclusão, melhorar a qualidade da educação, reduzir disparidades educacionais e garantir o desenvolvimento global de todos os alunos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: jan. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2023.** Brasília – DF, 2024.

BRASIL. **Lei Nº 12.764/12.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Lei Berenice Piana. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm> Acesso em: mar. 2024.

CTD - **Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.** Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/> Acesso em: fev. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa / São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernardete Angelina. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte / Bernardete Angelina Gatti, Elba Siqueira de Sá Barretto e Marli Eliza Dalmazo de Afonso André. Brasília: UNESCO, 2011. 300 p.

MAENNER MJ, WARREN Z, WILLIAMS AR, et al. **Prevalence and Characteristics of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years** — Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2020. MMWR Surveill Summ 2023;72(No. SS-2):1–14. Disponível em:<http://dx.doi.org/10.15585/mmwr.ss7202a1.> Acesso em: mar. 2024.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? (Novas Arquiteturas Pedagógicas) 2015. Summus Editorial. Edição do Kindle.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos / Maria Teresa Eglér Mantoan, Rosângela Gavioli Prieto; Valéria Amorim Arantes, organizadora. São Paulo: SUMMUS, 2006.

NÓVOA, António. **Escolas e professores**: proteger, transformar, valorizar. Antônio Nóvoa, colaboração Yara Alvim. Salvador: SEC/IAT, 2022, 116p.

FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EQUITATIVA AOS ESTUDANTES COM DISLEXIA

Izabella Rodrigues Bertagnolli
Andréa Tonini
Clariane do Nascimento de Freitas
Katiusce Giacomelli Tambara
Lauriane Oliveira Moro

Palavras-chave: Equidade; Dislexia; Formação Docente; Educação Inclusiva.

INTRODUÇÃO

Recentemente foi aprovada no Brasil a Lei nº 14.254 (2021) que dispõe sobre o acompanhamento integral para estudantes com dislexia, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. O acompanhamento integral é compreendido pela lei como "a identificação precoce do transtorno, o encaminhamento do educando para diagnóstico, o apoio educacional na rede de ensino, bem como o apoio terapêutico especializado na rede de saúde". Ademais, consta na lei que deve ser assegurado o acompanhamento específico aos estudantes que apresentam alterações no desenvolvimento da leitura e da escrita, que repercutam na aprendizagem, pelos seus educadores no âmbito da escola na qual estão matriculados.

No caso específico da dislexia, Shaywitz e Shaywitz (2023, p.37) consideram que "envolve uma disfunção no sistema da linguagem, especificamente no nível do módulo fonológico". Tal disfunção fonológica tem como consequência as dificuldades nas áreas da leitura e escrita.

Os estudantes com dislexia não são apoiados pela Educação Especial no Atendimento Educacional Especializado nas salas de recursos multifuncionais, mas são apoiados pelo professor de Educação Especial por meio do trabalho colaborativo. O Curso de Licenciatura em Educação Especial – diurno da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) contempla, na matriz curricular, a formação nesta área do conhecimento, ou seja, dos transtornos específicos da aprendizagem, caso este da dislexia.

Desse modo, o presente trabalho tem o intuito de apresentar as ações desenvolvidas por um projeto de extensão vinculado à UFSM e realizado em uma escola municipal. O objetivo geral deste projeto é contribuir na formação continuada de professores a partir de ações potencializadas pelo esforço coletivo, tendo como foco o trabalho colaborativo, a qualificação da ação pedagógica e a educação inclusiva e equitativa de qualidade aos estudantes com dislexia. Conforme este objetivo, a ação pedagógica inclusiva que se pretende alcançar é da equidade na educação que "implica em reconhecer que nem todos aprendem ou devem ser ensinados da mesma forma igualitária" (TENÓRIO et al., 2015, p.8).

Nesse viés, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) apresenta-se como uma abordagem fundamental para uma educação inclusiva e equitativa por considerar práticas universais que atendam as especificidades individuais de aprendizagem existentes em uma sala de aula.

METODOLOGIA

A ação extensionista ocorreu de abril a dezembro de 2023 em uma escola municipal de educação infantil e ensino fundamental da cidade de Santa Maria (RS).

No primeiro momento, as ações foram desenvolvidas com cinco professores que atuavam em turmas do 5º, 6º e 8º ano onde havia estudantes com o diagnóstico de dislexia. Adotou-se como metodologia, grupos de discussões sobre a dislexia e práticas didáticas inclusivas, os quais ocorriam quinzenalmente, totalizando 13 encontros. Nestes encontros também ocorriam planejamentos coletivos e colaborativos a serem implementados semanalmente no contexto da classe comum por meio do ensino colaborativo na perspectiva do DUA. Esta proposta do ensino colaborativo foi realizada através da participação das acadêmicas do Curso de Educação Especial.

No segundo momento, as acadêmicas do Curso de Educação Especial fizeram o acompanhamento específico dos estudantes com dislexia que apresentavam alterações no desenvolvimento da leitura e da escrita que repercutem na aprendizagem. O acompanhamento ocorreu individualmente, no âmbito da escola na qual estão matriculados, no contraturno, uma vez por semana, com duração de 50min. Esta atuação da Educação Especial foi implementada por meio de projetos didáticos articulados com os professores da classe comum.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A prática foi desenvolvida no contexto da classe comum com uma professora dos anos iniciais e quatro professores dos anos finais nas disciplinas de Ciências, História, Matemática e Português, tendo como base o ensino colaborativo e o DUA. Os resultados sinalizam que as ações do projeto contribuíram na formação e atuação profissional dos professores no que se refere aos planejamentos de atividades, na relação de ensino-aprendizagem com os estudantes com dislexia, no entendimento dos assuntos abordados nos encontros quinzenais sobre a dislexia, o ensino colaborativo e o DUA, de modo a terem uma compreensão e articularem com as ações práticas realizadas pelo projeto no contexto da classe comum, bem como, por meio do retorno do acompanhamento específico dos estudantes com dislexia no atendimento individualizado. De acordo com Bulcão et al. (2022, p.7):

> Os saberes proporcionados pelas formações auxiliam ao professor pensar e efetivar com mais qualidade o seu fazer docente, isso não significa individualizar o planejamento, mas pensar na sala de aula em sua heterogeneidade e necessária visão inclusiva.

Diante dessa perspectiva de planejar e de implementar o ensino de forma colaborativa no contexto da classe comum, a proposta de ensino baseada no DUA visa ao acesso ao conhecimento para todos os estudantes pois, “considera as especificidades individuais do aprendizado, pressupõe que todos os indivíduos são diferentes e possuem ritmos e estilos variados para aprender” (ZERBATO; MENDES, 2021, p.4). Assim sendo, “os materiais didáticos precisam ser acessíveis a uma variabilidade de estudantes, promovendo o aprendizado através das diferenças, que compõem a diversidade, estimulando as

potencialidades individuais" (WIEDEMANN et al., 2020, p.2). Portanto, as ações implementadas por meio do ensino colaborativo e a implementação do DUA colaboraram de alguma forma para o processo de inclusão com equidade aos estudantes com dislexia, entre outros estudantes, dado que no decorrer dos planejamentos desenvolvidos na classe comum, os quais foram organizados por meio de projetos didáticos, os princípios do DUA (o quê da aprendizagem; o como da aprendizagem; o porquê da aprendizagem) foram seguidos, possibilitando assim, diversos meios para aprimorar as aprendizagens dos estudantes.

CONCLUSÃO

Diante do exposto, considera-se fundamental que sejam geradas condições de melhoria das práticas profissionais, curriculares e organizacionais da escola para o atendimento educacional dos estudantes com dislexia, por meio de ações extensionistas que promovam uma interação dialógica entre universidade e escola.

Portanto, a partir das ações do projeto, sendo os grupos de discussão com ênfase nas práticas de ensino colaborativo e do DUA, considera-se que os professores participantes observaram os efeitos principalmente quanto ao uso de diferentes recursos para contemplar os diversos estilos de aprendizagem e as necessidades educacionais específicas dos estudantes, bem como, favorecer as aprendizagens e habilidades dos estudantes com dislexia.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021. Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. Brasília: Diário Oficial da União, 2021.

BULCÃO, A.; DA SILVA, F.; ALVES, K. Formação continuada: concepções e práticas para uma educação inclusiva no Ensino Fundamental I. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 3, n. 1, p. 1-11, 2022.

SHAYWITZ, S.; SHAYWITZ, J. **Entendendo a dislexia**. Um novo e completo programa para todos os níveis de problemas de leitura. 2.ª edição, editora penso. Porto Alegre, 2023.

TENÓRIO, R.; FERRAZ, M.; PINTO, J. **Eficácia e Equidade**: Indicadores de Qualidade da Educação Básica no Brasil, 2015.

WIEDEMANN, A. P. Z; MATOS; E. A. S. A. SILVA, R. G. **O desenho universal para aprendizagem e sua prática pedagógica**. Ponta Grosa, 2020.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas. **Educ. Pesqui**, São Paulo, v. 47, e.233730, 2021.

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: REVISÃO DE LITERATURA

Patrícia de Oliveira Luz[133]
Helena Venites Sardagna[134]

Palavras-chave: Formação de professores; Educação inclusiva; Estudos pós-críticos; Michel Foucault.

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta resultados parciais de uma pesquisa de mestrado que está em andamento. Com o objetivo de investigar os discursos, conforme Foucault (2014), presentes na produção científica sobre a formação inicial de professores na perspectiva da educação inclusiva, o estudo se justifica pela importância de se olhar para o que vem sendo produzido sobre o tema. Uma das razões que se pode mencionar é a recorrência de ditos no contexto escolar de professores sobre "não se sentirem preparados" para atuar na perspectiva da educação inclusiva. Numa perspectiva de indissociabilidade entre teoria e prática, conforme Veiga-Neto (2015), compreende-se que o estudo pode contribuir para o entendimento de como normativas sobre o tema vêm sendo colocadas em funcionamento durante a formação inicial de licenciandos. Ainda que a educação inclusiva tenha uma abrangência maior, incluindo questões que envolvem as relações étnico-raciais, diversidade socioeconômica e de gênero, entre outras, para fins desta pesquisa, estamos considerando o público-alvo da educação especial – PAEE. Considerando ainda que "os discursos devem ser tratados como práticas" (FOUCAULT, 2014, p. 50), esta revisão de literatura possibilita compreender quais formações discursivas estão presentes na formação inicial de professores que atuarão na educação básica. Este não é um trabalho que tem a intenção de buscar verdades absolutas, mas sim que compreende os achados de uma pesquisa como algo que diz respeito a um contexto específico. Olhamos para este contexto, entendendo que ele produz regimes de verdade que irão estabelecer os tipos de discursos acolhidos e que funcionam como verdade para determinados grupos, em determinado tempo e que se constituem em relações de saber e poder, conforme Foucault (2021).

METODOLOGIA

A pesquisa é bibliográfica, do tipo revisão de literatura, desenvolvida por meio de busca por trabalhos científicos nas seguintes plataformas: Portal de Periódicos da CAPES (artigos), Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e LUME - Repositório Digital da UFRGS (dissertações e teses). O levantamento ocorreu entre os meses de novembro de 2023 e janeiro de 2024, com a utilização dos descritores "formação de professores", "inclusão" e "Michel Foucault", em diferentes arranjos. Foram considerados trabalhos publicados a partir de 2008, por conta de ser o ano da publicação da Política Nacional de Educação Especial na

[133] Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS, patricia-luz@uergs.edu.br.
[134] Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS, helena-sardagna@uergs.edu.br.

Perspectiva da Educação Inclusiva. Como critérios de inclusão considerou-se pesquisas em que os estudos pós-críticos fossem o referencial teórico-metodológico e em que o tema contemplasse a formação inicial de professores, independentemente do curso, na perspectiva da educação inclusiva. Alguns trabalhos que, pela análise do título e do resumo, poderiam ter uma aproximação com o tema deste trabalho não estavam disponíveis. A análise dos trabalhos encontrados envolveu a leitura de todos os títulos, havendo aproximações com o tema de pesquisa, a leitura dos resumos e a leitura do trabalho na íntegra dos selecionados.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A pesquisa possibilitou observar que há um quantitativo expressivo de trabalhos envolvendo questões relacionadas à formação de professores na perspectiva da educação inclusiva. Com dois arranjos dentre os descritores definidos: 1) “formação de professores e inclusão”; e 2) “formação de professores, inclusão e Michel Foucault”, foram encontrados 6039 trabalhos. Importante considerar que dentre eles, por conta da repetição de descritores, haverá trabalhos que aparecem mais de uma vez. Ainda assim, é um volume considerável de produção sobre o tema. No entanto, com a leitura do material e utilização dos critérios de inclusão, especialmente o critério relacionado ao referencial teórico, o número de trabalhos selecionados diminui muito. Do total de trabalhos encontrados, apenas nove (POSSA e NAUJORKS, 2013; MACHADO, 2016; HEINLE, 2016; LIMA e SILVA, 2018; OLIVEIRA e WESCHENFELDER, 2018; MILONE, 2019; ELSNER, 2020; CALDEIRA, 2021; MACHADO, 2022) foram selecionados.

Nas análises desses estudos, é possível observar uma legitimidade do discurso da inclusão como imperativo. Com relação a isso, importa destacar que outros estudos já vêm apontando para a questão. Sardagna, ressalta que “para os especialistas envolvidos”, trata-se de “um imperativo que se traduz tanto no controle dos alunos quanto no controle de sua própria conduta frente às novas demandas” (2013, p.58). No caso desta pesquisa, um imperativo presente no percurso formativo desses professores, o que tende a torná-lo presente também em suas práticas pedagógicas nas escolas. Um dos riscos da educação inclusiva, como imperativo, está em uma possível restrição de espaços para a problematização dos modos de efetivação desse processo, já que como imperativo torna-se inquestionável. Outro aspecto observado nos estudos diz respeito aos processos formativos que constituem os modos de ser professor. Neste sentido, foi possível observar a presença de discursos, a insuficiência da formação para uma educação na perspectiva inclusiva e o relato de experiências, que provocam uma ampliação de possibilidades nos modos de ser professor. Dentre elas, pode-se citar a convivência com estudantes com deficiência, a partir de projetos junto à educação básica, durante a formação e um espaço de diálogo mais ampliado sobre a educação inclusiva em determinadas disciplinas.

CONCLUSÃO

Considera-se que os objetivos do trabalho tenham sido alcançados, já que foi possível ter um panorama das pesquisas sobre o tema e quais discursos estão presentes nos trabalhos encontrados. Bem como, fazer aproximações com a literatura sobre o assunto. Os achados instigam novos estudos sobre o tema.

Entende-se que a educação numa perspectiva inclusivadeva estar em constante discussão, pois assim é possível compartilhar experiências em busca de novos caminhos em que o percurso seja feito com os sujeitos, e não numa perspectiva de que se sabe *a priori* o que é melhor para o outro. Neste processo, a pesquisa pode ser uma potente aliada.

REFERÊNCIAS

CALDEIRA, Maria Carolina da Silva. Currículo de formação docente inicial e inclusão de estudantes PAEE: uma análise do Projeto Imersão Docente. **Revista do Centro de Educação UFSM**, Santa Maria, v. 46, 2021. ISSN: 1984-6444.

ELSNER, Raisa de Matos. **"A gente não está preparado para ser professor"**: efeitos discursivos da disciplina de libras nas licenciaturas da UFSM**.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, Santa Maria, 2020.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

HEINLE, Vivian. **Da educação especial à educação inclusiva**: uma análise dos trabalhos de conclusão do curso de Pedagogia da UNISINOS (1964-2014). Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo, 2016.

LIMA, Madiel Correa de; SILVA, Daiane Gasparetto da. A formação inicial de professores em Ciências Biológicas na perspectiva da Educação Inclusiva: uma análise da literatura**. Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 5, n. 1, p. 67-82, jan.-jun., 2018. ISSN: 2358-8845.

MACHADO, Roseli Belmonte. **A inclusão como rede**: uma análise de práticas de professores de Educação Física na contemporaneidade. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

MACHADO, Roseli Belmonte**.** Formação em Educação Física e a questão da diferença: um olhar a partir da Resolução 06/2018**. Movimento** – Revista da Educação Física da UFRGS, v. 28, e28027, 2022. ISSN: 1982-8918.

MILONE. Julian de Camargo. **Formação docente para a educação inclusiva:** fragilidades e potencialidades expressas pelos licenciados na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

OLIVEIRA, Sandra de; WESCHENFELDER, Viviane Inês. A docência como matriz de experiência e a constituição do/a professor/a em uma sociedade inclusiva. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 26, n. 3, nov. 2018. ISSN 1982-9949.

POSSA, Leandra Boer; NAUJORKS, Maria Inês. Efeitos da racionalidade neoliberal nos discursos sobre inclusão: o silêncio docente. **Revista do Centro de Educação UFSM**, Santa Maria, v. 38, n. 2, p. 319-328, maio-ago. 2013. ISSN: 0101-9031.

SARDAGNA, Helena Venites. Da institucionalização do anormal à inclusão escolar. In: FABRIS, Elí T. Henn e KLEIN, Rejane Ramos (Orgs). **Inclusão e Biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

VEIGA-NETO, Alfredo. Anotações sobre as Relações entre Teoria e Prática**. Educ. foco**, Juiz de Fora, v. 20, n. 1, p. 113-140, mar. 2015 / jun. 2015.

INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO: AÇÕES DO PROJETO DE EXTENSÃO POR UMA DOCÊNCIA INCLUSIVA

Eduarda Vieira de Souza[135]
Fernanda Jardim Dias da Piedade[136]
Ângela Brum Soares[137]
Alessandro Cury Soares[138]
Bruno dos Santos Pastoriza[139]

Palavras-chave: Inclusão; Desenho Universal para a Aprendizagem; Ensino de Química.

INTRODUÇÃO

O termo inclusão, no seu sentido mais amplo, pode sofrer mudanças no seu significado de acordo com o contexto e os referenciais teóricos utilizados. Neste caso, as discussões referentes a este trabalho, bem como aquelas relacionadas aos demais estudos envolvendo este grupo de autores, levam em conta os apontamentos de Freire (2008) quando conceitua Inclusão como uma ação que permeia diversos espaços da sociedade, sejam eles educacional, social ou político, com o intuito de defender os direitos de todas as pessoas no que se refere à participação. Mas sobretudo, serem aceitas e respeitadas na sociedade independentemente das características que as diferenciam umas das outras.

Além disso, o movimento de inclusão, no que tange à participação humana, é sobre mudanças, sobre transformar um grupo, um espaço ou uma organização e, por isso, pode ser considerado um processo contínuo, que, embora não tenha fim, é capaz de minimizar as ações de exclusão em todos os setores da comunidade (MANTOAN, 2003).

Sob essa perspectiva, originou-se o “Projeto de Extensão Por uma Docência Inclusiva”, a fim de contribuir para a formação e a transformação de futuros professores em Química, que estejam atentos à diversidade do espaço escolar e que sejam capazes de tornar efetivas as ações de inclusão neste âmbito. Para tanto, o projeto contou com uma parceria com o Departamento de Atendimento Educacional Especializado (DAEE) da Associação Escola Louis Braille, uma instituição especializada para pessoas com deficiência visual da cidade de Pelotas e região, através do qual tornou-se possível o desenvolvimento de apoios educacionais especializados em Química e Ciências.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE), de acordo com as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o AEE na educação básica, tem como função “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009, p. 3). Sobretudo, este atendimento se institui como um

[135] Universidade Federal do Rio Grande do Sul, vieirasdu@gmail.com.
[136] Universidade Federal de Pelotas, fernanda.jardiim@gmail.com.
[137] Associação Escola Louis Braille, soaresbangela@gmail.com.
[138] Universidade Federal de Pelotas, alessandrors80@gmail.com.
[139] [5] Universidade Federal de Pelotas, bspastoriza@gmail.com.

complemento para a escolarização de alunos apoiados pela Educação Especial, de modo que não tenham sua frequência no espaço comum dificultada ou impedida. Com base nesta organização, o DAEE da Escola Louis Braille preza pelas ações colaborativas entre a escola especializada e os espaços comuns, sob a proposta de contribuir para o processo de inclusão dos alunos.

Assim, levando em conta esses cenários e os apontamentos acima descritos, este trabalho tem como objetivo relatar e disseminar as ações desenvolvidas pelo apoio especializado em Química, dentro do projeto Por uma Docência Inclusiva, juntamente com o DAEE, a fim de incentivar outras ações neste sentido que potencializem o movimento de inclusão nos diversos espaços educacionais.

METODOLOGIA

A proposta do Projeto Por uma Docência Inclusiva, vinculado à Universidade Federal de Pelotas por meio do curso de Licenciatura em Química, tem se constituído, principalmente, a partir da oferta dos apoios de Química e Ciências. Sua criação foi no ano de 2020, durante o período de pandemia. Inicialmente, essas ações aconteciam de forma remota através das plataformas digitais. Nesse período, grande parte das atividades eram desenvolvidas pelos próprios alunos e seus familiares sob orientação da professora.

Posteriormente, com o retorno das atividades presenciais, os apoios passaram a acontecer no âmbito da escola. Assim, no período de 2022 a 2024, as atividades do projeto se estruturam em dois turnos semanais, com um total de sete alunos participantes, sendo esses matriculados na rede pública de Pelotas e região.

Cabe destacar que as atividades são realizadas, ou deveriam ser, em parceria com a escola de origem. Dessa forma, as bolsistas responsáveis pelo apoio de Química e Ciências elaboram as atividades de acordo com o que os alunos estão estudando em suas respectivas escolas, ou seja, parte-se primeiramente, de um contato com os professores da escola comum. Quando esse contato não acontece, o próprio projeto, junto com os professores do DAEE, é responsável pelo desenvolvimento de atividades, materiais e adaptações, de acordo com as especificidades de cada aluno.

Assim, utiliza-se a abordagem do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), considerando que, embora esses materiais estejam sendo desenvolvidos para atender as demandas de um determinado aluno em um contexto especializado, a ideia é que também possam ser utilizados em turmas de escolas comuns. Isso porque os princípios do DUA pretendem colaborar para uma educação equitativa, através de práticas e ações universais que buscam atender ao objetivo proposto.

Ao considerar a organização do projeto acima disposta, bem como os referenciais teóricos evidenciados, buscou-se, nesta ocasião, destacar as ações desenvolvidas para um dos alunos participantes do projeto, que será discutido a seguir.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com a implementação do atendimento especializado em Química e Ciências, o projeto pode ter como resultados gerais: a produção de materiais adaptados aos estudantes; a modificação de práticas e contribuição para o processo de aprendizagem; e a compreensão acerca do trabalho colaborativo. Assim, no decorrer das suas ações, as produções seguiam a seguinte organização: após identificar o perfil do aluno e os conteúdos que estavam sendo trabalhados na escola comum, estabelecia-se um objetivo para as próximas ações e, com base nesse objetivo, eram planejados os recursos. Nessa perspectiva, criava-se materiais com fonte ampliada, escrita braille, modelos, texturas, cores em contraste, entre outros,

sempre tendo como base teórica e prática os três princípios norteadores da abordagem do DUA, que envolvem oferecer múltiplas formas de envolvimento, representação e ação e expressão.

Nessa vertente, as professoras responsáveis passaram a desenvolver materiais sob a abordagem do DUA, de modo que trouxesse uma mudança significativa na dinâmica da inclusão na sala de aula comum, permitindo ao aluno, que anteriormente não recebia as atividades adaptadas e nem participava das mesmas, como os demais, ter oportunidades de envolvimento e aprendizado.

É evidente que, quando se trata de um espaço especializado, a abordagem do DUA não se torna de fato efetiva, afinal, conforme destacam Zerbato e Mendes (2021), esta é uma proposta que visa sobretudo a construção de práticas universais para que os alunos, que constituem uma turma heterogênea, possam interagir sob condições equitativas. E, neste caso, os apoios aconteciam em virtude de um aluno específico em um contexto delimitado. No entanto, a proposta do projeto é que os recursos desenvolvidos neste âmbito, embora levem em conta características do indivíduo, não sejam limitantes em um contexto comum. Por isso, institui-se a proposta do DUA única e exclusivamente para as produções, e não na ação do apoio especificamente.

Dentro do contexto de utilizar essa abordagem em relação à Educação Inclusiva, entende-se o conhecimento individual e específico, para um determinado aluno, como um elemento importante para o progresso desses estudos, pois

> (...) antes de se alcançar o todo, há de se considerar, que o processo envolve uma construção que se dá a partir de pequenas etapas. É como um quebra-cabeça, para chegar ao desenho que se deseja, uma peça por vez vai sendo encaixada e dentro daquilo que se conhece desta atividade, entende-se que sem essas pequenas peças (etapas) não é possível atingir o objetivo final (SOUZA, p. 101, 2024).

Dessa forma, assim como ao montar um quebra-cabeça, em que cada peça é encaixada gradualmente até formar a imagem completa, o processo de aprendizagem também exige a compreensão progressiva de pequenas partes do conhecimento, pois cada etapa é importante para a construção do conhecimento como um todo.

CONCLUSÃO

Com base no exposto, evidenciamos que a Educação Inclusiva não se trata apenas de adaptações curriculares, mas de um compromisso contínuo em proporcionar que cada aluno tenha as condições necessárias para participar e permanecer. Concluímos, portanto, que a inclusão educacional requer uma abordagem holística e persistente, centrada nas necessidades individuais de cada estudante dentro de um espaço comum.

Quanto ao projeto Por uma Docência Inclusiva, ao relatar suas ações e resultados, busca-se inspirar novas iniciativas que objetivam proporcionar um ambiente escolar mais justo e inclusivo. Logo, reiteramos a importância de se reconhecer a diversidade que existe na sala de aula, integrando práticas inclusivas que auxiliem todos os alunos independentemente de suas habilidades e características.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Sofia. Um olhar sobre a inclusão. **Revista da Educação**, 16(1), 5-20, 2008.

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

MEC, Ministério da Educação. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.** (1-3). Brasília: Brasil. 2009.

SOUZA, Eduarda Vieira de. **Ensino de Química**: um estudo de caso acerca das estratégias didáticas usadas com alunos deficientes visuais. 172 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Química, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2024.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia. O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas. **Educação e Pesquisa**, 47, 1-19, 2021.

LETRAMENTO RACIAL: ENSINO DA LÍNGUA INGLESA COM UMA PROPOSTA ANTIRRACISTA

Gabriela Oliveira de Castro[140]
Veronice Carmargo da Silva[141]

Palavras-chave: Lei nº 10.639/03; Língua inglesa; Letramento racial.

INTRODUÇÃO

A Lei nº 10.639/2003 tornou obrigatório o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e, posteriormente, a Lei 11.645/2008 passou a abranger também a história e a cultura indígena como componentes curriculares. Tais medidas resultaram diretamente da luta histórica dos movimentos negros no sentido de se fazer valer, respeitar e cumprir a Constituição Federal de 1988 e de valorizar a importância da população afro-brasileira e dos povos indígenas.

Nascimento (1980) explica que a ciência ocidental sempre buscou desqualificar as culturas africanas, sendo usada, geralmente, como instrumento de distorção, opressão e alienação dos africanos e afrodescendentes. De acordo com Nascimento (1980), as culturas africanas, além de possuírem sua valiosa ciência, trazem uma variedade de sabedorias necessárias ao desenvolvimento de seu povo.

As ações realizadas no projeto de extensão “Aprendendo Inglês com recursos antirracistas”, desenvolvido por uma das autoras, de junho a outubro de 2023, em um espaço de educação não escolar institucionalizado, na cidade de Porto Alegre, foram ao encontro dos objetivos preconizados pelas normativas citadas. A proposta partiu da premissa de que o letramento racial é capaz de desenvolver uma reflexão crítica nos educandos, sendo capaz de gerar mudanças no contexto social. Os estudos sobre letramentos estão focados nos contextos sociais e questionam o ensino/aprendizagem da língua como uma atividade “neutra” (STREET, 2014). O material didático utilizado para o aprendizado de uma língua estrangeira está intimamente associado a um modelo ideológico e também a relações de poder.

Considerando uma proposta diferenciada de abordagem da língua estrangeira em um projeto de extensão, surge a pergunta orientadora: quais as percepções da educadora ao focar em materiais como letras de músicas, vídeos e textos produzidos por autores(as) negros(as)?. Tendo como objetivo geral: apresentar as percepções da educadora acerca das atividades realizadas em sala de aula, em um espaço de educação não escolar, utilizando letras de músicas, vídeos e textos produzidos por autores(as) negros(as).

[140] Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, gabriela-oliveira@uergs.edu.br.
[141] Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, veronice-silva@uergs.edu.br.

METODOLOGIA

A pesquisa participante com análise qualitativa foi a metodologia utilizada para que o objetivo geral deste estudo fosse alcançado, tendo como principais métodos de coleta de informações a observação participante, as rodas de conversa e o caderno de memórias para registros. A pesquisa participante é uma abordagem de pesquisa qualitativa que visa à colaboração e à participação ativa dos pesquisados no processo de investigação, recriando, "de dentro para fora, formas concretas dessas gentes, grupos e classes participarem do direito e do poder de pensarem, produzirem e dirigirem os usos de seu saber a respeito de si próprias" (BRANDÃO, 1990, p. 09). A concepção principal dessa abordagem é a ideia de que a pesquisa deve ser realizada em colaboração com as pessoas ou grupos que estão sendo pesquisados para que a pesquisa se apresente relevante, significativa e útil para essas pessoas, para a sociedade e para a ciência.

Os encontros do projeto de extensão aconteceram semanalmente com a duração de uma hora/aula. A temática e/ou o(a) autor(a) a ser abordado eram previamente introduzidos através de uma apresentação em *power point* e compartilhamento de conhecimentos prévios dos educandos acerca da temática abordada. Na sequência, a música ou texto eram trabalhados para que as discussões fossem fomentadas e a língua inglesa praticada e revista, visto que muitos educandos também já traziam algum conhecimento da língua estrangeira em questão.

O projeto desenvolvido totalizou quinze encontros, nos quais foram trabalhadas textos e músicas, como: Bob Marley[142] (*Is this love*, *Three little birds*, *Redemption song*, *War*, *Get up Stand up*), Beatles[143] (*Blackbird*), Michael Jackson[144] (*Black or White*), Chimamanda Ngozi Adichie[145] (texto *The danger of a single story*), Malcolm X[146] (frases), Martin Luther King[147] (discurso *I have a dream*).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

As práticas pedagógicas com letras de músicas, vídeos e textos auxiliaram no despertar da consciência para a diversidade cultural e social na sociedade em que vivemos. A leitura do mundo em diferentes contextos é de suma importância para a formação de um sujeito crítico e transformador, com uma ampla visão do mundo globalizado e das consequências do não entendimento ou não aceitação da diversidade cultural e social. O ensino/aprendizado de uma língua estrangeira proporciona um alargamento na visão de mundo aos educandos, além de ser uma habilidade importante e necessária para a sobrevivência no mundo moderno e tecnológico em que vivemos.

Os materiais didáticos para o ensino da língua inglesa são produzidos por autores estadunidenses e ingleses, refletindo questões de representatividade social, econômica, religiosa ou cultural. Considerando-se que a educação e a língua não são neutras, estes materiais são carregados "de significação para as relações de poder e para a ideologia" (STREET, 2014, p. 130), neste caso as ideologias dominantes, eurocêntrica e

[142] Cantor e compositor jamaicano (1945 – 1981).

[143] Banda inglesa composta por homens brancos, a música foi incluída nas aulas a pedido de um dos educandos e por abordar a temática étnico-racial.

[144] Cantor-compositor e dançarino estadunidense (1958 – 2009).

[145] Escritora nigeriana (1977).

[146] Ativista dos direitos humanos afro-americano (1925 – 1965).

[147] Ativista político estadunidense (1929 – 1968).

estadunidense. Nascimento (2019b, p. 20) explica que os “livros em geral são feitos para cursos de línguas para gente branca e de classe média, e neles há gente branca e de classe média narrando suas histórias em lugares elitizados”. O silenciamento da memória e da história dos negros produz uma percepção de que todo o conhecimento a que temos acesso é resultado do trabalho de pessoas brancas.

Segundo Meinerz, Kaercher, Rosa (2021, p. 4), um aprendizado baseado no diálogo sobre a diversidade e o preconceito desenvolve a capacidade “de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferente pertencimento étnico-racial”. Segundo Jones (1973, p.54), o preconceito “é o julgamento negativo e prévio dos membros de uma raça, uma religião ou um dos ocupantes de qualquer outro papel social significativo, e mantido apesar de fatos que o contradizem”. Portanto, o preconceito está relacionado com um conceito anterior, um julgamento prévio que grupos majoritários ou dominantes encontram para manterem sua supremacia. Corroborando o conceito de Jones, Gomes (2005, p. 54) afirma que o “preconceito é um juízo de valor ou opinião que são formados antecipadamente, sem haver conhecimento dos fatos ou ponderação”.

Ao utilizar materiais antirracistas, os jovens tiveram a oportunidade de aprender sobre a história e a cultura de diferentes grupos étnicos e raciais, bem como de compreender como o racismo está presente na sociedade e como ele pode afetar a vida das pessoas. Isso pode levar a uma maior sensibilidade e empatia em relação a pessoas de diferentes origens e a uma conscientização sobre a importância da luta contra o racismo.

A inclusão de autores e perspectivas de diferentes países e culturas, bem como o uso de diferentes variedades do inglês falado, escrito e cantado nos materiais estudados enriqueceram o conhecimento acerca da diversidade linguística e cultural que a língua inglesa representa. Verificou-se que os estudantes trazem conhecimentos prévios acerca dos temas, nesse sentido aponta-se a necessidade da realização de mais projetos inter e transdisciplinares que sejam elaborados com vistas ao letramento racial. O letramento racial envolve um processo educativo voltado para a reavaliação das atitudes e crenças arraigadas na sociedade, tanto em relação a pessoas negras quanto brancas.

CONCLUSÃO

Através da exposição a diferentes perspectivas e realidades, os jovens tiveram a oportunidade de refletir acerca das desigualdades existentes e do impacto do racismo em suas vidas e na sociedade como um todo. Isso tenciona a promoção de uma mudança de mentalidade e uma maior sensibilidade em relação às questões raciais.

Além disso, a análise e interpretação de músicas e textos que abordam o racismo e o preconceito estimularam a reflexão crítica e o diálogo sobre essas questões. Os jovens foram encorajados a compartilhar suas opiniões, discutir suas experiências e ouvir as perspectivas de seus colegas. Isso contribuiu para a construção de uma consciência coletiva e para o desenvolvimento de habilidades de empatia e respeito pela diversidade.

O combate aos estereótipos e preconceitos e a promoção do respeito pela diversidade cultural estão intimamente relacionados a propostas de ensino/aprendizagem dialógicas e inclusivas. Ao promover o diálogo, a reflexão crítica e o respeito pela diversidade, a atividade demonstrada neste estudo contribui para a formação de jovens cidadãos engajados, capazes de agir de forma responsável e democrática na construção de uma sociedade mais justa e antirracista.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, C.R. **Pesquisa Participante**. 8ª ed. São Paulo, Brasiliense, 1990.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. IN: SECAD. **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

JONES, James M. **Racismo e preconceito**. Tradução: Dante Moreira Leite. São Paulo, Edgard Blücher, Ed. da Universidade de São Paulo, 1973.

MEINERZ, C. B., KAERCHER, G. E. P. da S. & ROSA, G. O. N. da. Ações Afirmativas, Obrigatoriedade Curricular da Educação das Relações Étnico-Raciais e Formação Docente. **Educação & Sociedade**, vol. 42, 2021.

NASCIMENTO, Abdias do. **O quilombismo**. Petrópolis: Vozes, 1980.

NASCIMENTO, G. **Racismo linguístico**: os subterrâneos da linguagem e do racismo. Belo Horizonte: Letramento, 2019, 124 p.

STREET, Brian. **Letramentos Sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução: Marcos Bagno. 1º ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

LETRAMENTOS ACADÊMICOS DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA PÓS-GRADUAÇÃO

Mariana Baierle[148]

Palavras-chave: Letramento acadêmico; Diversidade; Deficiência visual; Pós-graduação; Linguística Aplicada.

INTRODUÇÃO

A perspectiva dos letramentos acadêmicos, conforme Lea e Street (2016), concebe a leitura e a escrita como práticas sociais que variam conforme o contexto, a cultura e o gênero. Apesar do tema ser estudado de forma eloquente dentro da Linguística Aplicada, as práticas de letramento ainda são pouco exploradas no contexto da pós-graduação e em relação a grupos minoritarizados. Considerando o segmento das pessoas com deficiência, embora o censo do IBGE de 2010 indique 23,9% da população com algum tipo de deficiência, o percentual daqueles que atingem o ensino superior é de menos de 7% (SHASTA, 2023). Do total de matrículas no ensino superior, menos de 1% são de alunos com deficiência. E quando analisamos o acesso a cursos de mestrado e doutorado, os números são ainda menores.

Adotamos a perspectiva proposta pelos Novos Estudos do Letramento (*New Literacy Studies*) e a concepção de leitura na perspectiva interacionista, baseada na concepção bakhtiniana de linguagem (MARTINEZ et al., 2022). Para Soares (2002, p.144), “letramento são as práticas sociais de leitura e escrita e os eventos em que essas práticas são postas em ação, bem como as consequências delas sobre a sociedade.”

Em um dos textos basilares ao se tratar de letramento acadêmico, Lea e Street (2014) trazem novos entendimentos que desafiam o modelo dominante do déficit sobre escrita boa ou ruim. Eles sustentam a sobreposição de três modelos. a) Modelo de habilidades de estudos; b) Socialização acadêmica; c) Modelo de letramentos acadêmicos. Os três modelos mencionados são associados a definições particulares tanto da teoria da língua quanto da teoria da aprendizagem, cada qual, por sua vez, associada a suas próprias origens e tradições.

O modelo de habilidades de estudo concentra-se no ensino de aspectos formais da língua, por exemplo, estrutura da sentença, gramática e pontuação. Os modelos de socialização acadêmica reconhecem que áreas temáticas e disciplinares utilizam diferentes gêneros e discursos para construir conhecimento de maneiras particularizadas. O modelo de letramentos acadêmicos dá ênfase a uma teoria da aprendizagem que coloca, em primeiro plano, poder, identidade e agenciamento como papel da linguagem no processo de aprendizagem.

Segundo os autores (2014), até o momento, tanto em nível universitário quanto em nível fundamental e médio, os modelos de habilidades e de socialização acadêmica têm guiado o desenvolvimento de currículos, de práticas didáticas, bem como de pesquisas.

Os três modelos, analisam Dilli et al. (2019), diferem em termos de reproduzir ou contestar os discursos institucionais e oficiais, sendo que podemos ensinar habilidades para

148 Universidade Federal do Rio Grande do Sul, mariana.baierle@ufrgs.br.

reproduzir vozes hegemônicas, por exemplo, ou para se adequar a uma cultura vista como homogênea ou, ainda, para compreender as práticas dominantes, contestá-las e participar legitimamente, tendo em vista as identidades, vozes e autorias implicadas.

Nessa esteira, segundo Dilli et al. (2019), para a construção do significado de um texto é necessário estar inserido em uma prática social da qual esse texto faz parte, ter um propósito de leitura, reconhecer atitudes e valores relacionados ao texto. Assim, ao encontro desse entendimento, Moita Lopes (1994, p.358) afirma que essa concepção de leitura integra "saber-se envolvido em uma interação com alguém em um momento sócio-histórico específico e saber que o escritor, como qualquer interlocutor, usa a linguagem a partir de um lugar social marcado. Ler é se envolver em uma prática social".

O segmento das pessoas com deficiência visual divide-se em pessoas cegas e com baixa visão, representando um dos mais diversos grupos dentro do universo das pessoas com deficiência. A presente pesquisa, assim, tem como objetivo principal compreender como vem ocorrendo os letramentos acadêmicos de indivíduos com deficiência visual no âmbito da pós-graduação.

METODOLOGIA

A pesquisa constitui-se através das seguintes etapas:

a) Revisão bibliográfica sobre letramento acadêmico e revisão sistemática sobre letramento acadêmico no âmbito da diversidade e inclusão social de grupos minoritarizados;
b) Busca, identificação e contato com aproximadamente vinte pós-graduandos com deficiência visual inseridos em diferentes programas de pós-graduação e áreas do conhecimento do país, com base na amostragem em bola de neve (VINUTO, 2014);
c) Proposta e convite para que estes pós-graduandos compartilhem suas narrativas autorais acerca de suas práticas de letramento acadêmico com a finalidade de ser publicada em capítulo de livro. Não julgamos interessante a realização de entrevistas e o anonimato dos participantes, tendo em vista o silenciamento histórico ao qual o segmento já foi submetido, cabendo de forma pertinente a publicação necessária acerca de suas práticas de letramento acadêmico;
d) Organização e publicação das narrativas dos pós-graduandos com deficiência visual em um livro digital acessível, no qual cada um deles será autor de um capítulo da obra. Na referida publicação valorizamos e evidenciamos o protagonismo desses indivíduos a partir de seu lugar de fala (RIBEIRO, 2017), enquanto acadêmicos, pesquisadores e produtores de conhecimento;
e) Análise qualitativa das narrativas coletadas;
f) Elaboração de um compêndio das sugestões e demandas dos pós-graduandos com deficiência visual a partir de suas trajetórias no que diz respeito a suas práticas de letramento para orientar e auxiliar as coordenações de programas de pós-graduação.

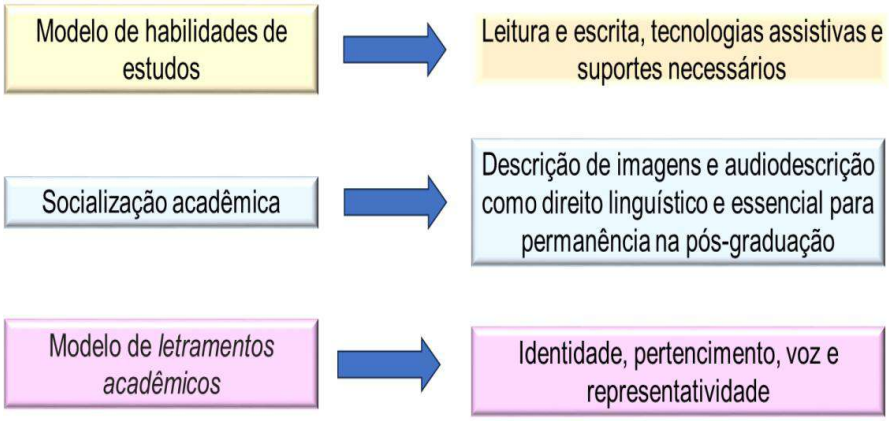
RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir de revisão sistemática em teses e dissertações no Catálogo da Capes nos últimos seis anos (2018-2023), sobre o tema letramento acadêmico no âmbito da diversidade e inclusão social, mapeei dez trabalhos dentro da Linguística Aplicada. Os grupos minoritarizados foram representados em pesquisas exclusivamente sobre indivíduos surdos,

negros, indígenas e nordestinos. Não foi encontrada qualquer pesquisa envolvendo letramento acadêmico de pessoas com deficiência (física, visual, auditiva ou intelectual).

A partir da revisão de literatura já desenvolvida, e do meu próprio conhecimento de mundo acerca do universo das pessoas com deficiência visual, proponho a aplicação dos modelos de Lea e Street (2014) a este segmento da população no âmbito da pós-graduação, conforme o esquema a seguir:

Figura 1: Aplicação do Modelo de letramentos acadêmicos de Lea e Street (2014) a mestrandos e doutorandos com deficiência visual na pós-graduação.



Fonte: Elaborado pela autora.

CONCLUSÃO

A não existência de nenhuma tese ou dissertação, nos últimos anos, envolvendo letramento acadêmico e pessoas com deficiência evidencia uma lacuna de estudo e um vasto campo para futuras pesquisas, trazendo um caráter inédito e pioneiro a este trabalho.

O fato da pesquisadora ser uma pessoa com deficiência visual também é valorizado e entendido como de extrema relevância para ampliação da diversidade na produção científica.

As narrativas dos pós-graduandos com deficiência visual, compiladas em livro, estruturam-se a partir da proposta de aplicação do Modelo de letramentos acadêmicos de Lea e Street (2014) a este segmento. A estrutura da futura publicação, em partes ou seções, corresponde às temáticas que derivam da aplicação desses modelos.

Até o momento, identificamos cinco indivíduos com deficiência visual em cursos de mestrado e doutorado dentro da UFRGS, os quais revelam-se potenciais autores da referida publicação, cabendo agora iniciarmos a busca em outras instituições de ensino superior.

REFERÊNCIAS

DILLI, C. *et al*. O ensino de leitura voltado a universitários indígenas: análise de uma unidade didática a luz dos estudos de letramento acadêmico. **Calidoscópio**, São Leopoldo, v.7, n 1, p. 11-23, jan./abr. 2019.

LEA, M. R.; STREET, B. V. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. Tradução: Fabiana Komesu, Adriana Fischer. **Filol. Linguíst. Port**., São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477-493, 2014.

MARTINEZ, A. B. C. *et al*. Letramentos de estudantes cegos do Brasil e de Portugal: uma análise sobre os usos da leitura em diferentes espaços sociais e educacionais. **Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 64, 2022.

MOITA LOPES, L. P. Linguagem, interação e formação do professor. **Rev. Bras. Estud. Pedagog**., Brasília, v.75, n. 179-80-81, p. 355-366, 1994.

RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?.** 1 ed. Belo Horizonte: Letramenta, 2017. 96 p.

SHASTA, L. Pessoas com deficiência e a universidade. **Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.** Cruz das Almas, BA, 2023. Disponível em: https://www.ufrb.edu.br/ppgcom/pt-br/noticias/509-pessoas-com-deficiencia-e-a-universidade. Acesso em: 27 mar. 2024.

SOARES. M. Novas práticas de Leitura e Escrita: Letramento na Cibercultura. **Educ. Soc**., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/zG4cBvLkSZfcZnXfZGLzsXb/. Acesso em: 27 mar. 2024.

TAMY, N. *et al*. O letramento digital no ensino superior: o uso das Tecnologias Assistivas como suporte na educação dos alunos com Deficiência Visual (DV). In: CONEDU - **VIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**. Anais VIII CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/88149>. Acesso em 27 mar. 2024.

VINUTO, J. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**. Campinas, SP, v. 22, n. 44, p.203-220, agosto-dezembro. 2014.

LETRAMENTOS ACADÊMICOS E OS GÊNEROS DISCURSIVOS NO CONTEXTO DA DISCIPLINA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DO NOVO ENSINO MÉDIO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA ÀS DIVERSIDADES

Clarice Portela G. Teixeira[149]
Veronice Camargo da Silva[150]

Palavras-chave: Letramentos acadêmicos; Projeto didático de gênero; Letramentos; Práticas discursivas; Gêneros discursivos.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho possui como objetivo compreender o impacto de uma abordagem direcionada para os modelos didáticos de gênero a partir da perspectiva dos letramentos acadêmicos no contexto da disciplina de Iniciação Científica em uma escola estadual do Litoral Norte do Rio Grande do Sul. O estudo parte de um recorte de uma experiência com três turmas de segundo ano do Ensino Médio, no ano de 2023, que estavam inseridas na grade curricular proposta pelo Ensino Médio Gaúcho.

O Novo Ensino Médio Gaúcho foi implementado em 2022 e, de fevereiro a dezembro de 2023, os estudantes tiveram parte de sua carga horária preenchida com Itinerários Formativos[151]. Dentre as disciplinas, a Iniciação Científica surge como uma proposta de inserção de projetos e experiências de introdução ao universo acadêmico no âmbito da educação básica. Apesar de sua relevância na formação dos alunos, as matrizes curriculares daquele ano, bem como as formações, não apresentaram suporte, muito menos recursos para que os docentes - que não possuíam formação específica para a área - pudessem atuar de modo satisfatório. Além disso, as diretrizes curriculares não trazem, em sua orientação geral, um currículo que ampare um trabalho voltado para as diversidades presentes em sala de aula.

É nesse contexto que surge o presente objeto de pesquisa. A experiência inicia-se a partir da construção do Planejamento Anual, que não possuía parâmetros institucionais a serem seguidos e, portanto, necessitava de um conhecimento prévio por parte da docente que ministrou a disciplina. Diante disso, a docente pautou-se em seu referencial da área de conhecimento, a Letras, para a construção do seu projeto.

Considerando a diversidade de realidades encontradas nas turmas – que iam desde alunos distanciados do ambiente escolar, com amplas defasagens na aprendizagem, adolescentes em situação de vulnerabilidade social, até estudantes neuro divergentes – foi realizada uma adaptação do modelo de Sequência Didática de Gênero (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004) e de Projeto Didático de Gênero (KERSCH E GUIMARÃES, 2015), partindo das concepções de Letramentos (KALANTZIS, COPE e PINHEIRO, 2020) e Letramentos Acadêmicos (LEA, STREET, 2014) para montar um projeto de ensino que abrangesse as

[149] clarice-teixeira@uergs.edu.br.
[150] veronice-silva@uergs.edu.br.
[151] A Matriz Curricular foi alterada e a disciplina passou a ser parte do Currículo do 1º ano do EM a partir de 2024.

práticas acadêmicas dentro das possibilidades de atuação desses discentes. A partir do exposto, foi desenvolvido um projeto de ensino que teve por objetivo abranger os gêneros discursivos comuns ao âmbito acadêmico, bem como do âmbito digital e escolar para o desenvolvimento de projetos de pesquisa a partir de diversas realidades apresentadas pelos alunos. Além disso, o projeto tinha como foco estimular temas de pesquisa que partissem de interesses pessoais e que ampliassem as práticas discursivas e atuação dos estudantes dentro das limitações estruturais e de recurso da escola.

A escolha pela adaptação dos modelos de Sequência Didática de Gênero e Projeto Didático de Gênero (SCHNEUWLY E DOLZ, 2004) se justifica pelo caráter dialógico e amplo que os modelos possibilitaram para a exploração de diversos gêneros em contextos diferentes de atuação. Além disso, ambos partem da perspectiva de gêneros discursivos de Bakhtin (2016). Conforme Schneuwly e Dolz (2004), uma sequência didática possui como objetivo "dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis" (p.97). Os gêneros textuais que permeiam as práticas científicas ainda são pouco comuns em escolas de educação básica e, portanto, necessitam de abordagens que direcionam o olhar para as estruturas dos gêneros, para os registros linguísticos que permeiam os textos acadêmicos e, principalmente, para as possibilidades de ampliação de discurso e experiências que a pesquisa acadêmica proporciona.

Em consonância com os autores, Kersch e Guimarães (2015) ampliam a proposta da SDG a partir da possibilidade de inserção de mais de um gênero dentro de uma mesma sequência. O trabalho com PDG parte de uma perspectiva de que a metodologia não está voltada apenas para o desenvolvimento do aluno, mas também do docente: "Em projetos dessa natureza, ambos se envolvem, ambos são autores, ambos aprendem." (2015, p. 17). Nesse sentido, no contexto de desenvolvimento de projetos de pesquisa em uma disciplina de Iniciação Científica, é necessário que haja o envolvimento do docente como orientador, co autor e, consequentemente, também pesquisador.

No que diz respeito ao contato com as práticas discursivas acadêmicas, o presente trabalho possui como parâmetro o modelo de Letramentos Acadêmicos (LEA; STREET, 2014), pois busca estabelecer a "relação com a produção de sentido, identidade, poder e autoridade; colocar em primeiro plano a natureza institucional daquilo que conta como conhecimento em qualquer contexto acadêmico específico." (2014, p. 479).

METODOLOGIA

Diante do desafio de apresentar gêneros discursivos variados presentes na esfera acadêmica a estudantes que não possuíam experiência prévia, a disciplina foi construída da seguinte maneira: o projeto desenvolvido pelos alunos foi de caráter anual, tendo como produto final textos de três gêneros discursivos principais: apresentação oral para banca, resumo para submissão, artigo científico e relato de experiência.

Para isso, as etapas da construção de um projeto foram subdivididas. Cada subdivisão trimestral abrangeu diversos gêneros discursivos, escritos, orais e digitais – que não se limitavam à esfera discursiva acadêmica – , tais como parágrafo de justificativa, mapa mental, apresentação oral, slides, gestor de tarefas, formulários, resumos para eventos, fichamento, resumo, entrevista, debate, e-mail, cartaz, folder, panfleto, ensaio, artigo científico e relato de experiência.

As etapas da construção da disciplina foram pautadas a partir da adaptação dos modelos de Schneuwly e Dolz (2004) e Kersch e Guimarães (2015). Para isso, a cada trimestre era apresentado um gênero inicial, com as seguintes etapas: 1) Produção inicial; 2) Apresentação do gênero a partir de um modelo; 3) Comparação da estrutura entre os

gêneros; 4) Análise linguística; 5) Desenvolvimento de ficha de correção; e 6) Reescrita. A partir de um gênero base, os alunos eram apresentados a outros gêneros concomitantes, que auxiliavam na compreensão e construção do projeto. Diante disso, os alunos passaram a ter contato com gêneros da esfera acadêmica – como fichamentos, leituras de artigos e resumos acadêmicos -- intercalados com gêneros que já estavam familiarizados e pertenciam a outros espaços discursivos – como resumo simples, chats.

A partir das modalizações, foram criados critérios de análise para comparar as práticas discursivas dos estudantes no início e final de cada trimestre e uma análise das expressões registradas por meio dos relatos de experiência.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O desenvolvimento do Planejamento Anual da disciplina de Iniciação Científica a partir da adaptação dos modelos didáticos de gênero se mostrou profícuo na medida em que os alunos tiveram possibilidade de promover impactos significativos no ambiente escolar e na sua trajetória acadêmica. Como resultados iniciais, todos os estudantes apresentaram seus projetos em uma Mostra Científica organizada pela comunidade escolar, em que tiveram a oportunidade de versar sobre temáticas selecionadas a partir de suas experiências pessoais e interesses de pesquisa. Ademais, um dos estudantes participantes da Mostra foi selecionado para a etapa regional de projetos e apresentou seu trabalho na modalidade pôster.

Além do exposto, cinco grupos foram selecionados, a partir da submissão de resumos de seus trabalhos, a uma Mostra de Iniciação Científica promovida pela UFRGS -- Litoral Norte, sendo um grupo premiado com a segunda colocação em sua categoria.

Como resultado final, os alunos apresentaram em seus relatórios finais as percepções de aprendizagem, mudanças percebidas em suas práticas escolares, bem como o nível de satisfação com o desenvolvimento da disciplina e com o desempenho geral. Em grande parte dos relatos coletados, os alunos apresentaram uma boa percepção de aprendizagem e satisfação com o seu desempenho individual e coletivo, bem como apontaram uma percepção clara de modificação no seu repertório linguístico e de perspectiva de futuro no âmbito acadêmico. Vale ressaltar que os estudantes pontuaram as apresentações orais e oportunidades de vivenciar uma experiência em Mostras e eventos científicos como determinantes para a percepção da relevância da disciplina e dos gêneros estudados.

CONCLUSÃO

O presente relato parte de uma experiência exitosa a partir de um cenário pouco promissor. O modelo de projeto de ensino teve resultados positivos apesar da ausência de diretrizes seguras e bem delimitadas que amparam o trabalho do professor que, nesse contexto, necessita construir uma base teórica sólida que o possibilite desenvolver um planejamento eficaz e comprometido com a aprendizagem dos estudantes.

No âmbito de uma disciplina direcionada para a familiarização com gêneros acadêmicos, os multiletramentos se tornam essenciais para um trabalho amplo e crítico. Cabe concluir que a abordagem de gêneros não acadêmicos no contexto do desenvolvimento de projetos é fundamental para que as práticas discursivas tenham um impacto positivo no processo de letramento dos estudantes.

Mesmo com a revogação do Novo Ensino Médio, a disciplina de Iniciação Científica fornece um contexto essencial para o processo de letramento acadêmico na educação básica. Apesar disso, há uma necessidade de construção de parâmetros claros e diretrizes

seguras para o trabalho do docente, pois, em outras circunstâncias - em que o docente não possui respaldo para a sua prática -, o trabalho com os gêneros e práticas discursivas acadêmicas se mantêm apenas no modelo de socialização acadêmica (LEA; STREET, 2014), reduzindo a disciplina a um espaço de reconhecimento de gêneros acadêmicos, sem o processo dialógico e crítico essencial para o letramento dos discentes.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução posfácio e notas Paulo de Bezerra; notas da edição russa Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.

GUIMARÃES, A. M. M.; KERSCH, D. F. E então...Caminhos da construção de projetos didáticos de gênero – da comunidade de indagação ao desenvolvimento de professoras(es) e das pesquisadoras. In: GUIMARÃES, A. M. M.; CARNIN, A.; KERSCH, D. F. (Org.). **Caminhos da construção**: reflexões sobre projetos didáticos de gênero. Campinas: Mercado de Letras, 2015, p. 7-26.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos**. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.

LEA, M. R.; STREET, B.V. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. **Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477-493, 2014.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e Organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

MULTILETRAMENTOS E O ENEM: DISCUSSÕES TEÓRICAS INICIAIS

Gabriela Oliveira de Castro[152]
Veronice Carmargo da Silva[153]

Palavras-chave: Enem; Multiletramentos; Inclusão; Diversidade.

INTRODUÇÃO

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) foi criado em 1998 pelo Ministério da Educação (MEC) com o objetivo de avaliar o aprendizado dos alunos que estavam finalizando o Ensino Médio (EM). O Enem foi considerado uma inovação quando da sua criação, pois se constituía em um exame unificado aplicado em todo o país, contando com uma prova com 63 questões objetivas e uma prova discursiva, aplicadas em apenas um dia. A partir de 2009, a prova passou a contar com 180 questões e uma prova discursiva (redação) divididas em dois dias, sendo 90 questões e a redação em um dia (duração de 5 horas e 30 minutos) e o restante das 90 questões em outro dia (duração de 5 horas).

As questões do Enem foram organizadas a partir de competências e habilidades publicadas no Artigo 2º da Portaria MEC nº 438, de 28 de maio de 1998. Com mudanças efetivadas em 2009, as questões ficaram mais complexas, com enunciados mais longos e com caráter ainda mais interdisciplinar. Devido ao foco da análise, este estudo recai sobre as competências e habilidades relativas à Matriz de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, que se referem à prova, abrangendo as matérias de língua portuguesa, literatura, inglês ou espanhol, artes, educação física e tecnologia da comunicação e informação.

As competências do Enem foram organizadas de forma que se espera que os estudantes, ao final do Ensino Médio, possuam tais habilidades e estejam aptos a desenvolvê-las nas questões da prova. Muitas dessas habilidades pressupõem o domínio dos multiletramentos, ou seja, a capacidade de gerar significado a partir de diferentes meios de comunicação e numa ampla diversidade social. A dimensão social e cultural são os pontos de partida para a análise e resolução das questões, Halliday (1978) afirma que a linguagem não pode ser analisada de maneira isolada, sem vínculo com a sociedade e a cultura à qual pertence. Considerando os múltiplos contextos de práticas sociais e o caráter democrático e inclusivo da prova do Enem, surge a pergunta orientadora: a prova do Enem de 2023 foi contemplada com questões sobre inclusão, sobretudo, deficiências e diversidades?. Tendo como objetivo geral analisar a prova do Enem do ano de 2023 para verificar questões que contemplem a pauta da inclusão (sobretudo deficiências e diversidades).

[152] Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, gabriela-oliveira@uergs.edu.br.
[153] Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, veronice-silva@uergs.edu.br.

METODOLOGIA

Uma pesquisa de natureza qualitativa documental, caracterizando-se como um estudo de caso interpretativista, foi realizada para o desenvolvimento deste estudo. Os espaços educacionais, especialmente as salas de aula, provaram ser ambientes privilegiados para a condução de pesquisa qualitativa, desenvolvidas com base no interpretativismo (BORTONI-RICARDO, 2008). Dissertações, teses, livros e *sites* da internet foram utilizados para a pesquisa de informações e conceitos e para a busca da prova do Enem do ano de 2023.

A matriz Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do Enem de 2023 foi utilizada, sendo as questões o *corpus* da pesquisa, a fim de verificar os multiletramentos requeridos considerando a temática da inclusão (sobretudo deficiências e diversidades). Portanto, as 50 questões da prova referentes à matriz Linguagens, Códigos e suas Tecnologias foram lidas e analisadas, sendo elas cinco de língua inglesa, cinco de língua espanhola e 45 de língua portuguesa e afins.

Ao analisar as questões da prova à luz do conceito dos multiletramentos, torna-se possível quantificar e identificar como a temática da inclusão é abordada em diferentes contextos linguísticos e culturais, em diferentes idiomas (inglês e espanhol) e os conceitos e valores implícitos ou explícitos transmitidos através das questões. A compreensão das competências e habilidades necessárias relacionadas com os multiletramentos podem auxiliar os estudantes no desenvolvimento da prova ao se depararem com questões referentes à inclusão em diferentes idiomas e culturas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Optou-se, neste estudo, por abordar a inclusão de dois grandes grupos, o das pessoas com deficiência e da comunidade LGBTQIAPN+. Outrossim, entendemos que o conceito de inclusão “[...] compreende todas as ações que tenham como objetivo central o combate às opressões e violências com base nas diferenças, tornando possível um mundo com relações cada vez mais equânimes, justas e que perceba as singularidades” (AGUIAR; BRITO DOS SANTOS; PARANHOS, 2021, p. 249). Neste sentido, apontamos que a prova, de uma maneira geral, abordou temas atuais e pertinentes em suas questões, trazendo pautas relacionadas à diversidade e inclusão e outras temáticas igualmente relevantes concernentes a uma ampla gama de grupos e identidades.

Esta pesquisa tem como objetivo mapear as questões que contemplem a pauta da inclusão relacionada, sobretudo, a deficiências e a diversidades (comunidade LGBTQIAPN+ - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Queer, Intersexuais, Assexuais, Pansexuais e outras identidades não-binárias ou de gênero não convencional). No entanto, não podemos nos furtar em mencionar as temáticas de questões que abordam a inclusão de outros grupos minoritários. Das 50 questões, identificamos, além das questões objeto deste estudo, 12 questões que abordam o problema dos refugiados, a escravidão, o racismo, a xenofobia, a cultura africana, a identidade da mulher negra, as religiões afro-brasileiras e os povos originários. A presença dessas temáticas na prova reflete um compromisso com as questões sociais, étnicas e culturais relevantes, promovendo uma maior conscientização, compreensão e engajamento dos estudantes com as realidades complexas e multifacetadas da sociedade contemporânea.

Das 50 questões analisadas, três delas abordam o objeto deste estudo, nas matérias de literatura, língua portuguesa (gramática) e educação física. A questão de literatura apresenta um homem que possui o fetiche de usar as roupas da falecida mãe, a questão de gramática de língua portuguesa aborda as variações linguísticas da Língua Brasileira de

Sinais (Libras) e a de educação física trata de uma mulher transgênero nos esportes.

Observa-se que o Enem considera o estudante como um sujeito inserido em práticas sociais, tendo que "[...] lidar com com uma imensa diversidade linguística, cultural e social" (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, pág. 16). As competências e habilidades requeridas no Enem exigem do estudante o domínio dos multiletramentos, que considera a diversidade dos contextos sociais e a multimodalidade para a construção de significados.

CONCLUSÃO

A análise da prova do Enem de 2023 sob a perspectiva dos multiletramentos (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020) e da temática da inclusão revelou uma abordagem ampla e significativa das questões sociais, étnicas e culturais. Ao investigar especificamente as competências e habilidades relacionadas à matriz de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, foi possível identificar não apenas questões que contemplam a inclusão de pessoas com deficiência e da comunidade LGBTQIAPN+, mas também uma diversidade de temas que abordam outras formas de marginalização e opressão.

Além disso, a análise das três questões específicas relacionadas à inclusão de pessoas com deficiência e da comunidade LGBTQIAPN+ evidenciou a diversidade de contextos sociais e culturais presentes na prova. Desde a representação de diferentes identidades de gênero, a abordagem das variações linguísticas da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a inclusão de mulheres transgênero nos esportes, o Enem demonstra um compromisso em refletir a complexidade e a diversidade da sociedade.

A análise realizada neste estudo destaca a importância do Enem como um instrumento de avaliação que não apenas testa o conhecimento dos estudantes, mas também os desafia a refletir sobre questões fundamentais de inclusão, diversidade e justiça social. Ao considerar os multiletramentos e as competências requeridas pela prova, os estudantes são incentivados a desenvolver uma compreensão mais profunda e crítica das dinâmicas sociais e culturais que moldam o mundo contemporâneo, preparando-os para uma participação ativa e engajada na construção de uma sociedade mais inclusiva e justa.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, N. E.; BRITO DOS SANTOS, E.; PARANHOS, W. R. Diversidade e inclusão em organizações de saúde: Como, quando e para quem? **Cadernos de Gênero e Diversidade**, [S.l.], v. 7, n. 3, p. 246–271, 2021. DOI: 10.9771/cgd.v7i3.46904. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/cadgendiv/article/view/46904. Acesso em: 12 mar. 2024.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008. 136p.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Provas e Gabaritos**. Brasília, DF, 14 nov. 2023. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem/provas-e-gabaritos. Acesso em: 12 mar. 2024.

BRASIL. Portaria Ministerial Nº. 438, de 28 de maio de 1998. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio –ENEM. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1 jun. 1998. Disponível em: http://www.editoramagister.com/doc_348638_PORTARIA_N_438_DE_28_DE_MAIO_DE_1

998.aspx. Acesso em: 12, mar. 2024.

HALLIDAY, Michael. **Language as social semiotic**: the social interpretation of language and meaning. London: Edward Arnold, 1978.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos**. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.

O CONTEXTO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA INCLUSÃO ESCOLAR DO DISTRITO FEDERAL

Loyane Guedes Santos Lima[154]
Shirleide Pereira da Silva Cruz [155]
Kátia Augusto Curado Pinheiro Cordeiro da Silva[156]

Palavras-chave: Formação de Professores; Inclusão Escolar; Distrito Federal.

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta uma pesquisa como parte da Dissertação de Mestrado Acadêmico, intitulado "A profissionalidade docente no contexto da inclusão escolar", concluída no ano de 2019 na Universidade de Brasília. Desse modo, aborda o contexto histórico, cultural, social e político da formação de professores da inclusão escolar do Distrito Federal. Sob o viés dos pressupostos do Materialismo Histórico Dialético (MARX, 1989), da Teoria Histórico Cultural (VIGOTSKI, 1997) e dos sentidos construídos por professores efetivos e temporários da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal-SEEDF, os quais trabalhavam em escolas públicas inclusivas, nos anos iniciais do ensino fundamental, durante a pesquisa.

Nos estudos de Cruz (2017, p. 44), pode-se compreender a profissionalidade docente como um "processo de aprendizagem profissional que está, portanto, estritamente ligado à formação docente, com destaque para os processos de formação inicial e continuada, e mais especificamente para o efetivo exercício profissional (...)". Seguindo essa premissa, compreende-se a função docente o objetivo de "ensinar algo a alguém" (ROLDÃO, 2007) ou instruir, garantido a passagem tranquila de um nível de desenvolvimento para outro (PRESTES, 2012). Com a intenção de promover a quebra das barreiras culturais e físicas, em prol do desenvolvimento de todas as pessoas (BRASIL, 2015).

Fala-se aqui sobre o processo de desenvolvimento, aprendizagem e da profissionalização docente. Essa última inicia na formação de inicial, como condição para o ingresso na carreira docente, e deve permanecer com a formação continuada. Pois, a formação inicial não define o profissional, nem sua competência, sucesso e insucesso. A formação de professores é um processo contínuo de desenvolvimento pessoal, profissional e político-social" (CURADO SILVA, 2011, p. 15).

No contexto da inclusão escolar, com a atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (BRASIL, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão-LBI (BRASIL, 2015). Há uma preocupação maior com a "preparação" do professor ao receber um público diverso e com pouca atenção do Estado. Diante da democratização do acesso à educação, conforme as demandas sociais e políticas, mas que ainda ignora as necessidades peculiares da pessoa com deficiência.

METODOLOGIA

[154] Universidade de Brasília – UnB, loyaneunb@gmail.com.
[155] Universidade de Brasília – UnB, shirleidesc@gmail.com.
[156] Universidade de Brasília – UnB, katiacurado@unb.br.

Para alcançarmos a síntese dessa pesquisa, realizou-se um trabalho de investigação para além das aparências, com a produção e análise dos dados por meio das categorias da contradição, da mediação, da historicidade e da totalidade, e na fundamentação conceitual do método materialista histórico-dialético. A pesquisa foi realizada com o uso de questionário com perguntas abertas e fechadas. Foram aplicados 600 questionários com o retorno de 179 respondentes, professores da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal-SEEDF, os quais estavam atuando em todos os tipos de turma do ensino fundamental, em todas as coordenações regionais de ensino (contexto organizacional da SEEDF, que contemplam as escolas em cada região administrativa ou grupo dessas regiões).

Após a análise categorial das respostas dos questionários com base no arcabouço teórico que norteou esta pesquisa, foram construídas as categorias que se constituíram os elementos da profissionalidade docente no contexto da inclusão escolar, a saber: i) a visão de escola inclusiva no processo de humanização, ii) as formas de organização do trabalho pedagógico e iii) o enfrentamento das marcas do trabalho docente, com as discussões sobre o contexto da formação docente, objeto deste estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A relevância sobre o estudo da formação de professores na escola inclusiva destacou-se na pesquisa tanto em relação ao Estado do Conhecimento com 56.86% das produções acadêmicas nessa temática, quanto no campo da valorização dos professores, cujo 26,28% das respostas afirmaram a importância da formação como valorização docente. Entre as opções de plano de carreira, gratificação, remuneração, condições de estrutura física, organização pedagógica, apoio do monitor e valorização social.

Com os resultados obtidos dessa pesquisa, os professores apontam valorização da formação dos professores para o contexto da inclusão escolar em duas categorias: 1) valorização do trabalho pedagógico com atualização dos saberes e 2) condição necessária e imposta diante do novo contexto educacional, configurando o interesse pelo desenvolvimento profissional. Como é possível constatar na resposta a seguir, com sua respectiva questão: *O que mudou em você ao ser professor da inclusão escolar?* “Na prática, você percebe o quanto a **formação continuada contribui para melhorar seu trabalho** e atender de maneira mais efetiva as necessidades dos alunos. Mudou meu olhar para as necessidades dos alunos [...] (Professor 04 – CRE – Plano Piloto)”.

Quando a pergunta se trata diretamente sobre a temática da formação de professores, algumas respostas referem-se à formação inicial e continuada. Como pode ser visto na seguinte questão: *O que você sugere para melhorar a formação do professor para a inclusão escolar?* “Revisão dos currículos de **formação superior nos cursos de Pedagogia**. **Exigência da SEEDF de cursos de formação** para todas (profissionais) que atuam na educação, em especial para escolha de turma”. (Professor 6 - CRE – Samambaia).

Formosinho (2009), explica que no início da democratização da escola pública, os professores utilizavam a própria experiência prática para organizar suas aulas, sem devida formação para a nova escola tão diversa. Diante dessa pesquisa, questiona-se, então, será que na atual realidade vive-se isso? As respostas dos professores indicam essa necessidade de mudanças na formação inicial e continuada. Na LBI (BRASIL, 2015) é mencionada a importância da inclusão de conteúdos curriculares com temas direcionados à pessoa com deficiência e a Resolução CNE/CP n.º 2/2019 , aponta a organização de estratégias de acessibilidade e de recursos pedagógicos direcionados à inclusão na Educação Básica. Todavia, percebe-se que ainda é preciso maiores transformações ou revoluções.

CONCLUSÃO

Neste sentido, o professor é um sujeito histórico e cultural. E, necessita do espaço formativo para compreender a cultura na qual ele está imerso, ou seja, o processo educacional do público alvo da Educação Especial Inclusiva. Consoante os estudos de Curado Silva (2019), a importância de o professor buscar conhecimento é pelo motivo de fazer um processo de reflexões contínuas num determinado contexto, deixando um espaço aberto para os questionamentos e a construção de novos saberes. Saberes que constituíram de modo dialético a profissionalidade docente numa perspectiva da epistemologia da práxis, unidade entre os aspectos teóricos e práticos (CURADO SILVA, 2019).

Enfim, defende-se a formação de professores como elemento da profissionalidade docente e do trabalho, proporcionando aos estudantes da inclusão escolar, o desenvolvimento da apropriação da cultura humana, autonomia e preocupação com a formação da classe trabalhadora para a qualidade e emancipação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 10 dez. 2017.

BRASIL. **Lei n.º 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: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 11 abr. 2024.

BRASIL. **Resolução n.º 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União, Brasília-DF, ed. 28, seção 1, p. 87, 10 fev. 2020.

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. **Professor polivalente**: profissionalidade docente em análise. Curitiba: Appris, 2017.

CURADO SILVA, Kátia A. Curado P. Cordeiro. **Epistemologia da práxis na formação de professores**: perspectiva crítico-emancipadora. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2019. (Série Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada do educador).

CURADO SILVA, Kátia A. Curado P. Cordeiro. A formação de professores na perspectiva crítico emancipadora. **Linhas Críticas**, Brasília - DF, v. 17, n. 32, p. 13-31, jan./abr. 2011.

FORMOSINHO, João. Formação de Professores: Aprendizagem profissional e ação docente. Porto: Porto Editora, 2009.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. Tradução por Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1989. Livro 1, v. 1, t. 1. (Os economistas).

PRESTES, Z. Quando não é quase a mesma coisa. Campinas: Autores Associados, 2012.

VIGOTSKI, Liev Semionovich. **Obras Escogidas V**: Fundamentos de defectologia. Visor Dis, S. A. Madrid, 1997.

O ESTÁGIO EM CONTEXTO ESCOLAR EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE BAGÉ/RS E O DESPERTAR PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

Drieli Gasso Colman[157]
Francéli Brizolla[158]
Agência Financiadora: CAPES

Palavras-chave: Estágio Escolar; Adaptações Pedagógicas; Educação Especial; Inclusão.

INTRODUÇÃO

Este relato descreve a jornada de estágio de uma licenciada em Letras Línguas Adicionais -- Inglês e Espanhol e Respectivas Literaturas pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), realizada em uma escola pública estadual no coração de Bagé/RS, no ano de 2022. Centrado em três turmas do terceiro ano do ensino médio, o estágio foi uma imersão nos desafios e recompensas da implementação de práticas inclusivas na educação. Através deste documento, compartilho as observações e aprendizados obtidos ao integrar alunos com diversas necessidades educacionais, particularmente aqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e dificuldades auditivas, enfatizando a importância de adaptações pedagógicas e uma comunicação eficaz para promover um ambiente de aprendizado acessível e equitativo para todos.

METODOLOGIA

Esse relato é a experiência de uma aluna, agora formada, do curso de Licenciatura em Letras Línguas Adicionais – Inglês, Espanhol e respectivas literaturas na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) - Bagé/RS, no seu estágio curricular obrigatório do idioma de Inglês no ano de 2022. A escola onde foi realizado o estágio é uma escola pública estadual de ensino médio na região central da cidade de Bagé/RS.

As aulas foram ministradas em três turmas de terceiro ano de ensino médio, que serão mencionadas aqui como turmas A, B e C, para preservar o anonimato dos alunos. Cada turma tinha em média 20 a 25 alunos matriculados. As aulas tinham duração de 45 minutos uma vez por semana. Não houve preferência por parte da professora na escolha das turmas, mas sendo as turmas do mesmo ano era possível usar o mesmo planejamento nas três, o que, por poupar tempo de elaboração, possibilitava uma dedicação maior para a elaboração de um mesmo plano com pequenas alterações de acordo com cada turma. Ao total, foram 20 horas de estágio, em que houve duas observações de aulas de inglês de cada turma com a professora titular, totalizando outras 6 horas de observação participativa (GIL, 2008), para que a professora estagiária pudesse acompanhar a dinâmica das salas de aula e preparar suas aulas.

[157] UNIPAMPA, drielicolman.aluno@unipampa.edu.br.
[158] UNIPAMPA, francelibrizolla@unipampa.edu.br.

Nas observações a estagiária analisava o comportamento dos alunos entre si, com a professora titular e com a disciplina de inglês, como se sentiam com o idioma, se pareciam gostar de como o conteúdo era exposto e aplicado. Tudo que era essencial, do ponto de vista da estagiária, era anotado para uma futura discussão com as professoras da disciplina de estágio da universidade e para corroborar para a elaboração dos planos de aula. Por exemplo, se os alunos se distraiam muito em aula, conversando ou com celular, se chegavam atrasados na primeira aula da manhã, se pareciam gostar de inglês, o quanto pareciam saber do idioma, se eram participativos e se gostavam da dinâmica da aula.

Na turma A, a professora titular não mencionou nenhum aluno com necessidades especiais com ou sem laudo. Na turma B, foram apresentadas três alunos com laudo de Transtorno do Espectro Autista (TEA) e uma aluna sem laudo, a qual a professora tinha suspeitas que também fosse autista, mas não esclareceu se levou a situação para a professora da sala de recursos ou para a secretaria da escola. Na turma C, não foi mencionado nenhum aluno com necessidades especiais.

Após as observações e debates em sala de aula com as professoras e colegas de estágio, as aulas começaram a ser elaboradas. Eram organizadas em um documento *word* as aulas, com introdução da aula, recapitulação da aula passada quando necessário, conteúdo, atividades, dever de casa quando necessário, possíveis interações e como a aula seria aplicada, se os alunos estariam em grupo, duplas ou individualmente, tempo previsto para cada parte da aula e detalhamento de quais materiais seriam usados na aula, como *data show*, cartazes, folhas impressas ou demais materiais. Para garantir que o planejamento estivesse adequado, as professoras da disciplina de estágio supervisionado revisavam as aulas com, pelo menos, uma semana de antecedência, permitindo tempo suficiente para ajustes. A professora titular da turma não participava da elaboração das aulas, nem as revisava antes de serem aplicadas.

As aulas eram ministradas pela professora estagiária sem a supervisão da professora titular ou de outro funcionário da escola, o que frequentemente resultava em falhas de comunicação e dúvidas. Muitos alunos faltavam regularmente às aulas, e não estavam presentes durante as observações. Apesar de haver entre 20 e 25 alunos matriculados por turma, era comum ter menos de 10 alunos em sala.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste relato, o foco são as turmas B e C, sendo a primeira a turma que tinha alunos TEA e a segunda turma sem casos informados. Na turma B, normalmente havia entre 15 e 20 alunos, era uma turma muito dividida, onde os alunos brigavam entre si por desavenças particulares. Na primeira aula, os alunos precisavam se apresentar em inglês para a professora e para o restante da turma, foi observado que pelos conflitos do alunos eles não gostavam de falar em inglês na frente dos colegas e serem julgados por possíveis erros de pronúncia. Por isso, a professora optou por sempre trabalhar em grupos de no máximo três ou quatro alunos para tentar evitar as brigas da turma. Com o passar das aulas era possível observar o desenvolvimento das alunas com TEA, que inicialmente pediam para não participar das atividades que era necessário falar em inglês, mesmo que apenas em seu grupo, e nas últimas aulas discutiam entre si para ver quem seria a primeira a apresentar para professora.

Na turma C, normalmente havia entre cinco e 15 alunos, era uma turma muito individual, alguns alunos eram amigos e ficavam juntos, mas como eram poucos, a sala ficava espaçada, aprofundando ainda mais a distância dos alunos. Nessa turma, os alunos eram poucos dispostos a participar das atividades, era difícil de elaborar trabalhos em grupos por serem poucos e individualmente havia pouco empenho dos alunos. Nessa turma, alguns

alunos ficaram em recuperação de nota, a qual precisou ser aplicada mais de duas vezes, pois como os alunos faltavam à aula, não sabiam o dia da recuperação nem mesmo que estavam em recuperação. Em uma das datas previstas para a recuperação, a professora foi até a turma no horário e chamou os nomes dos alunos que não tinham nota igual ou superior a 6,0, alguns dos alunos a professora não conhecia, como foi o caso do aluno Jota, que tinha perda de audição e usava aparelho auditivo, não sabia Libras e tinha muita dificuldade na pronúncia e audição o que foi um grande empecilho, visto que a recuperação era oral e sem consulta. Ao começar a recuperação, o aluno tinha muita dificuldade para ouvir as perguntas, e não conseguia falar para respondê-las, sendo assim, a professora o avaliou por outros aspectos, como interesse pelo idioma, e se o mesmo buscava ter acesso ao conteúdo das aulas de inglês nas quais não estava presente para ter o conteúdo.

A falta de comunicação prévia sobre a presença do aluno surdo, destacou a importância de protocolos de inclusão efetivos nas escolas. Como Mantoan (2015) enfatiza, um dos maiores desafios da inclusão escolar é transformar as escolas em locais onde a diversidade é valorizada como um recurso, e não vista como um obstáculo. Pois com a identificação das necessidades desse aluno, as atividades das aulas e a recuperação caso fosse necessária seria adaptada às suas demandas, para atendê-lo da forma mais eficaz visando seu aprendizado. Quanto às alunas com TEA na turma B, técnicas como a utilização de rotinas claras, estímulos visuais e a criação de um espaço confortável e seguro para possíveis erros e dúvidas ajudaram a melhorar seu engajamento e aprendizado.

CONCLUSÃO

A experiência como estagiária revelou os desafios e oportunidades da educação inclusiva no contexto do ensino médio, destacando a complexidade e a necessidade de adaptações contínuas para atender a todos os alunos de forma equitativa. Esta jornada evidenciou que, além das adaptações imediatas, é crucial que haja uma comunicação eficaz entre todos os membros da equipe escolar. Tal comunicação é essencial para coordenar esforços e garantir que as necessidades de cada aluno sejam compreendidas e atendidas adequadamente. Durante o estágio, tornou-se evidente que a inclusão efetiva vai além do simples ajuste de práticas pedagógicas; ela exige uma revisão constante dos métodos de ensino e uma reflexão sobre as estruturas educacionais existentes. A capacidade de responder prontamente a situações variadas, como as necessidades dos alunos mostrou ser uma habilidade indispensável para a criação de um ambiente de aprendizado inclusivo. Garantir que todos os alunos, independentemente de suas necessidades, possam beneficiar-se de um ambiente educacional justo e igualitário não é apenas uma obrigação legal ou moral, mas uma prática que enriquece toda a comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social. 6.** ed. São Paulo: Atlas, 2008

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2015.

O PAPEL DO PROFISSIONAL DE APOIO: UMA ANÁLISE A PARTIR DA LEGISLAÇÃO VIGENTE

Clariane do Nascimento de Freitas[159]
Fabiane Adela Tonetto Costas[160]
Graziele Martins da Silva Fernandes[161]
Jéssica Pontes Aires[162]
Jordana Lima de Moraes de Lima[163]

Palavras-chave: Profissional de apoio; Educação Especial; Inclusão.

INTRODUÇÃO

Desde a década de 1990, o Brasil vem construindo seu arcabouço legal seguindo como preceito, a educação inclusiva. Consequentemente, em 2008 foi promulgada a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (BRASIL, 2008), que preconiza estudantes com necessidades educacionais especiais (NEEs) estarem matriculados e frequentando o ensino regular. Para garantir este e outros direitos, foram – e continuam sendo criados – diferentes dispositivos normativos.

Com a inclusão destes sujeitos na escola, surge a necessidade (cada vez maior) e o direito da presença de um profissional de apoio para estes estudantes. Logo, a função e a formação deste profissional tem se tornado alvo de problematizações no campo educacional. Afinal, qual a atuação deste profissional?; Cabe a ele auxiliar nas tarefas pedagógicas ou somente alimentação, higiene e locomoção?; Que formação deve ter para poder atender as NEE destes estudantes?.

A partir das pesquisas e das experiências na educação básica de algumas destas autoras, propomos, neste texto, refletir sobre as atribuições do profissional de apoio num cenário educacional inclusivo tendo como base a legislação vigente.

METODOLOGIA

Esta é uma pesquisa qualitativa documental exploratória, que possui como fonte documentos normativos vigentes sobre a Educação, Educação Especial (EE) e o profissional de apoio. Conforme Gil (1991), pesquisas exploratórias aproximam o pesquisador ao problema da pesquisa, permitindo a construção de hipóteses ou tornar a questão mais clara.

Neste texto, as matrizes de análise constituíram-se das normativas governamentais elaboradas a partir da PNEEPEI (BRASIL, 2008), que contemplam algo referente ao

[159] Rede Municipal de Ensino de Santa Maria/RS, clarianenf26@gmail.com.
[160] Universidade Federal de Santa Maria, fabiane.costas@ufsm.br.
[161] Universidade Federal de Santa Maria, grazitst@gmail.com.
[162] Universidade Federal de Santa Maria, jepaires@gmail.com.
[163] Universidade Federal de Santa Maria, jozinhalm@gmail.com

profissional de apoio junto aos estudantes com NEEs. Tais fontes estão hospedadas em sites oficiais e de acesso público.

O ORDENAMENTO NORMATIVO E O PROFISSIONAL DE APOIO

A PNEEPEI (BRASIL, 2008) indica que a EE esteja presente em todos os níveis de ensino, assegurando a inclusão escolar de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação. Para tanto, orienta que, dentre outros aspectos, deve haver "[...] oferta do atendimento educacional especializado (AEE); formação de professores para o AEE e demais profissionais da educação para a inclusão; [...]" (BRASIL, 2008, p. 14).

Contudo, a política menciona, mas não especifica a formação desses outros profissionais da educação para a inclusão. Nesse sentido, entendemos ser o profissional de apoio, um agente pedagógico da inclusão escolar.

Conforme a política, é responsabilidade dos sistemas de ensino organizar a EE e disponibilizar "monitor ou cuidador aos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar" (BRASIL, 2008, p. 17).

A referência ao profissional de apoio como "monitor ou cuidador", sublinha o seu papel em relação às atividades de vida diária e cita "outras atividades que exijam auxílio constante no cotidiano escolar" porém não especifica, deixando dúvidas sobre o papel do profissional em relação às atividades pedagógicas no contexto escolar. A política limita-se a esta breve menção ao profissional, sem especificar sua formação e funções.

A Resolução nº 4/2009 indica estar no projeto pedagógico das escolas regulares e na sua organização "[...] outros profissionais da educação, como tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente nas atividades de alimentação, higiene e locomoção" (BRASIL, 2009, p. 2). Causa confusão a afirmação de que "outros que atuem no apoio" estejam elencados como "outros profissionais da educação" e, ao mesmo tempo, delimite a alimentação, higiene e locomoção como principais atividades, sem especificar quem são esses outros profissionais e sem fornecer mais informações sobre seu trabalho.

A Nota Técnica nº 19/2010 introduziu o termo 'profissional de apoio' para os estudantes com deficiência e/ou TGD matriculados na rede pública de ensino e ressalta que "esse apoio ocorre conforme as especificidades do estudante, relacionadas à sua condição de funcionalidade e não à condição de deficiência" (BRASIL, 2010, p. 2).

A Lei 12764 de 2012, no parágrafo único do Art. 3º, preconiza que "Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, [...], terá direito a acompanhante especializado" (BRASIL, 2012). A Nota técnica nº 24/2013 e o Decreto nº 8368/2014 orientam os sistemas de ensino para a implementação desta Lei. No Decreto 8368/2014, em seu Art. 4º § 2, infere-se como atribuições deste profissional o "apoio às atividades de comunicação, interação social, locomoção, alimentação e cuidados pessoais" (BRASIL, 2014).

A Lei Nº 13146 de 2015 visa garantir e promover, em condições de igualdade, os direitos fundamentais da pessoa com deficiência, intencionando sua inclusão social e cidadania.

Considera o profissional de apoio escolar aquele responsável pela alimentação, higiene e locomoção e que "atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, [...], excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas (BRASIL, 2015).

Esta Lei documenta e amplia o conceito da profissão ao acrescentar o termo “escolar”, limitando tais funções às atividades escolares. Porém, conforme o documento, esse profissional deve atuar em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessário, o que poderia suscitar questionamentos, como, por exemplo, qual seria o envolvimento deste profissional nas atividades pedagógicas?. Contudo, podemos encontrar resposta na própria Lei, quando entendemos que esse profissional não pode realizar técnicas e procedimentos de outras profissões. Desse modo, entende-se que o processo pedagógico, é do professor, o que torna as atribuições do profissional de apoio escolar mais restritas.

O entendimento em relação às pessoas com deficiência vem mudando ao longo da história, assim como a educação e, portanto, os atores envolvidos nesse processo, também vêm sofrendo mudanças. Entendemos que, em alguns casos, faz-se necessário um profissional que dê suporte ao professor da sala de aula comum, trabalhando de forma articulada também com outros profissionais da escola. Logo, compreende-se que este profissional deve possuir, minimamente, conhecimento da área da EE, causando preocupação a falta de normativas que definam explicitamente qual a função desse profissional e também a formação que deveria possuir para a atuação junto ao público da EE.

CONCLUSÃO

Após análise dos dispositivos normativos atuais e, considerando a diversidade do público da EE, com características específicas, as questões iniciais desta pesquisa não se esgotaram. Evidenciou-se que este profissional tem como tarefa principal os aspectos de cuidado relacionados à higiene, alimentação e locomoção. Entendemos que as tarefas pedagógicas não seriam de sua alçada, mas isto não está explícito nos documentos. Restam ainda algumas questões: A quem caberia definir o tipo de apoio?; Qual a sua função?; Qual a formação necessária para atuação?; E ainda, qual a sua real necessidade?.

Nesse sentido, urge a necessidade do reconhecimento da realidade para que, a partir desta, se possam conjecturar estratégias e melhorias para legitimar o trabalho realizado por este profissional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, 2008. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192> Acesso em: 20 de Março de 2024.

BRASIL. **Resolução Nº 4**, que Institui diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf> Acesso em: 01. Março de 2024.

BRASIL **Nota Técnica nº 19**, de 08 de setembro de 2010, destinado aos profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede públicas de ensino. Brasília, 2010. Disponível em: https://lepedi-ufrrj.com.br/wp-content/uploads/2020/09/Nota-t%C3%A9cnica-n%C2%BA.-19-Profissionais-de-apoio.pdf Acesso em: 01 Março 2024.

BRASIL. **Lei nº 12764** de 27 de dezembro de 2012. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista. Presidência da República, Casa Civil.

BRASIL. **Nota técnica nº 24**. Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12764/2012. Brasília, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13287-nt24-sistem-lei12764-2012&Itemid=30192 Acesso em: 15 março 2024

BRASIL. **Decreto nº 8368 de 2 de dezembro de 2014**. Regulamenta a Lei nº 12764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/decreto/d8368.htm Acesso em: 08 Março. 2024.

BRASIL. **Lei n. 13146**, de 6 de jul. de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm Acesso em: 08 Março. 2024.

GIL, Antônio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 1991.

O PAPEL DO PSICÓLOGO FRENTE AO “ALUNO PROBLEMA” NO CONTEXTO ESCOLAR

Ana Luíza Lago de Araújo
Vitória Saccol Bitencourt
Milena Honegner de Oliveira

Palavras-chave: Aluno Problema; Psicologia; Estigma; Contexto Escolar.

INTRODUÇÃO

Historicamente, o termo “aluno problema” está atrelado ao estigma que estudantes enfrentam quando não se encaixam nos padrões socialmente estabelecidos de “normalidade”. Segundo Patto (1992), essa categorização de corpos como “normais” e “anormais”, “ajustados” e “desajustados” está profundamente ligada às condições sociais, culturais e étnicas dos indivíduos. Com a introdução da psicologia no âmbito escolar, a partir dos anos cinquenta, observou-se uma significativa contribuição desse campo para o processo de rotulação e estigmatização, reforçando a distinção entre “capazes” e “incapazes” no contexto educacional.

Essa perspectiva psicológica tradicional frequentemente ignorava as complexidades e diversidades dos processos de aprendizagem dos alunos, contribuindo para a perpetuação de rótulos que marginalizavam aqueles que não se adaptavam aos métodos de ensino padronizados. Nesse sentido, a partir dos fatos supramencionados, o presente estudo tem como objetivo investigar o papel do psicólogo escolar contemporâneo frente ao “aluno problema”, buscando compreender como essa atuação pode mitigar os efeitos negativos da estigmatização e promover um ambiente educacional mais inclusivo.

METODOLOGIA

Para atender aos objetivos propostos, o presente trabalho caracterizou-se como uma revisão narrativa, realizada através de uma pesquisa qualitativa, com o intuito de descrever e aprofundar a temática escolhida. Conforme Rother (2007), a revisão narrativa permite a análise de diversas fontes e perspectivas sobre o tema, oferecendo uma visão abrangente e detalhada das questões envolvidas por meio da articulação da análise da literatura e análise crítica do autor.

A metodologia qualitativa, por sua vez, facilitou a compreensão das nuances e complexidades relacionadas ao papel do psicólogo escolar e à estigmatização dos chamados "alunos problema”. Dessa forma, foi possível explorar de maneira aprofundada as influências sociais, culturais e institucionais que impactam a experiência escolar desses alunos tendo em vista que esta modalidade de pesquisa propicia o aprofundamento de um fenômeno através da interpretação dos significados atribuídos (GIL, 2021).

Para coleta de dados foi realizada uma busca no Google Acadêmico, utilizando os descritores “aluno problema” (*and*) “psicologia” (*and*) “estigma” (*and*) “contexto escolar”. O critério de inclusão baseou-se em artigos dos últimos 10 anos e no idioma português, de

modo que estudos, que não cumpriram estes critérios e não abrangeram o tema, foram descartados. Sendo assim, o corpus do estudo foi composto por cinco artigos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A influência de uma sociedade capitalista, que busca enquadrar os indivíduos dentro de regras sociais para atender a interesses próprios, reflete-se no contexto escolar através da persistência de uma metodologia padrão imposta a todos os alunos. Essa abordagem desconsidera as singularidades no modo de aprender e desenvolver de cada sujeito, reforçando a estigmatização do aluno dentro do ambiente escolar. As consequências negativas dessa prática incluem a desmotivação, a evasão e o fracasso escolar (ALVES *et al*, 2016). Para encobrir os reais motivos dessas consequências, a culpabilização é frequentemente direcionada às crianças e às suas famílias, especialmente as de baixa renda e negras.

De acordo com Alves et al (2016), estudos apontam que os estigmas recaem predominantemente sobre alunos pobres e negros, evidenciando um caráter preconceituoso e etnocêntrico. Essa visão desqualifica os responsáveis por não fornecerem experiências culturais "adequadas" e considera esses alunos prejudiciais ao desempenho dos demais. Este preconceito estrutural reforça a marginalização desses estudantes, perpetuando ciclos de exclusão e fracasso escolar.

No entanto, a psicologia escolar contemporânea busca romper com essa visão restritiva, voltando-se para a consideração dos contextos, das condições histórico-sociais, das relações e das práticas institucionais (MININ; LIMA, 2017). Essa abordagem entende a complexidade existente na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos, sem se fixar apenas no que o aluno não consegue fazer. O olhar da psicologia atual está mais atento às influências externas e às condições de vida que afetam o desempenho escolar, promovendo uma análise mais holística e inclusiva.

A atuação do psicólogo escolar envolve reconhecer e valorizar as diferenças individuais dos alunos, propondo intervenções que considerem suas realidades sociais e culturais. Em vez de reforçar estigmas, o psicólogo pode ajudar a identificar e modificar práticas institucionais que perpetuam a exclusão. Além disso, o psicólogo pode trabalhar com professores e gestores escolares para desenvolver estratégias pedagógicas mais inclusivas, que respeitem as singularidades dos alunos e promovam um ambiente de aprendizagem mais equitativo (BARBOSA; MARINHO-ARAÚJO, 2010) .

Atualmente, a psicologia escolar busca não apenas compreender os desafios enfrentados pelos alunos considerados "problema", mas também atuar ativamente para transformar o ambiente escolar em um espaço mais acolhedor e inclusivo (CASTRO; VILELA-RIBEIRO, 2022). Ao focar nas condições históricas e sociais que moldam as experiências dos alunos, a psicologia pode ajudar a desmantelar preconceitos e estereótipos, promovendo a igualdade de oportunidades dentro da escola (LABADESSA; LIMA, 2017).

Dessa forma, a psicologia escolar contemporânea tem o potencial de contribuir significativamente para a construção de um ambiente educacional que valorize a diversidade e promova a inclusão. Conforme Minin e Lima (2017), ao enfrentar os desafios impostos pelos estigmas e preconceitos, os psicólogos podem ajudar a criar uma escola que reconheça e celebre as diferenças, oferecendo a todos os alunos a oportunidade de alcançar seu pleno potencial.

CONCLUSÃO

Percebe-se que, mesmo com muitos avanços da psicologia, embasada por referências técnicas, código de ética do psicólogo e pela Lei 13.935/2019, ainda existe resistência quanto ao papel do psicólogo no contexto escolar e à presença de métodos estigmatizantes. Esses métodos persistem, muitas vezes, por conta de práticas arraigadas e visões limitadas sobre a aprendizagem e o comportamento dos alunos.

A psicologia pode contribuir significativamente para mudar esse cenário, reconhecendo os processos psicológicos e as condições culturais que fundamentam a aprendizagem. Através da facilitação de um contexto escolar que valorize a autonomia da comunidade escolar como um todo, os psicólogos podem ajudar a enfrentar e modificar situações naturalizadas que perpetuam estigmas e preconceitos (MININ; LIMA, 2017).

Conforme o Conselho Federal de Psicologia (2019), a atuação do psicólogo escolar deve focar na promoção de um ambiente de comunicação aberta e crescimento institucional. Isso inclui romper com estereótipos e construir práticas alternativas que considerem as singularidades dos alunos. Ao fortalecer os papéis dentro do espaço escolar, a psicologia pode ajudar a criar um ambiente mais inclusivo e acolhedor.

Além disso, o psicólogo pode colaborar com professores e gestores na implementação de estratégias pedagógicas que respeitem as diversidades individuais e culturais dos alunos (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2019). Isso não só melhora o ambiente de aprendizagem, mas também promove a igualdade de oportunidades, permitindo que todos os alunos alcancem seu pleno potencial.

Portanto, mesmo diante das resistências, a psicologia escolar tem o potencial de transformar a experiência educacional. Ao promover um olhar mais abrangente e inclusivo sobre os alunos, a psicologia contribui para a construção de um ambiente escolar que valorize a diversidade e promova a inclusão, enfrentando e superando métodos estigmatizantes e preconceituosos.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, R. M.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. Psicologia escolar no Brasil: considerações e reflexões históricas. **Estudos de Psicologia** (Campinas) [online]. 2010, v. 27, n. 3, pp. 393-402. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0103-166X2010000300011.

BRASIL. **Lei nº 13.935 de 11 de dezembro de 2019.** Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Disponível em:https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/l13935.htm.

CASTRO, A. A. de; VILELA-RIBEIRO, E. B. O estigma presente nos discursos de professores sobre laudos e a relação com as queixas escolares: Análise a partir de um contexto neoliberal. **DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, Araraquara, v. 23, n. 00, p. e022008, 2022.Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/16203.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências técnicas para atuação de psicólogas (os) na educação básica**/ Conselho Federal de Psicologia - 2. ed. - Brasília: CFP, 2019. 67 p.

GIL, Antonio C. **Como Fazer Pesquisa Qualitativa**. Grupo GEN, 2021. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9786559770496/.

LABADESSA, V. M.; LIMA, V. A. Queixa escolar: repercussões na escola a partir do atendimento psicológico. **Psicologia Escolar e Educacional** [online]. 2017, v. 21, n. 3, pp. 369-377. Disponível em: https://doi.org/10.1590/2175-3539201702131116.

MININ, J.; LIMA , V. A. PSICOLOGIA ESCOLAR: breve histórico na construção de perspectivas críticas no Brasil. **Saberes da Amazônia**. Porto Velho, v. 03, n° 06, jan-jun de 2017. Disponível em:< https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/93901633/259-libre.pdf?1667929400=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DPSICOLOGIA_ESCOLAR_breve_historico_na_co.pdf&Expires=1721940317&Signature=GxfI6RwSLvWvupE8I1ZVIMjyPC9f0axatU--anldAUqoELQBOJsFSftEdtCKoysH5KOOQlWTuGw49bTe9onrcLApY7ekyzh9FunjIh9Bmnbd-BKPABnviUZqYSqDkn1vSlA4WV5DYQogaERG~ITCe5P-FhkhJbhLAHGRvHRLpi24BMVb1XPgr3jrLQ-BRb1ldCZY~GX2rna~1lQNlGDt1ayQQG44GbVcNMm7LWOevog~qWGQphj2LWBD-7-aDVzkFPfhQKrlMHvD-XLixvlAjNr4NvdZ~wyEt5jrVxcEbi95Cs4djPsqI-obYUzqM1AhwYYbfTJPa63jrux1Jj5KlQ__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA.

PATTO, M. H. S. **A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro**. Psicologia-USP, v.3, n.1/2, 1992. p.107-121.

ROTHER, E. T. Revisão sistemática X revisão narrativa. **Acta paul. enferm**. São Paulo, v. 20, n. 2, pág. v-vi, junho de 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-21002007000200001&lng=en&nrm=iso.

O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDICs) COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA A FORMAÇÃO DE DOCENTES DA ÁREA JURÍDICA

Flávia Ferreira Mendes Silva[164]
Maria Helena Padilha Bandeira Moraes Hernandes[165]
Gabriela Jurak de Castro [166]
Ieda Lourdes Gomes de Assumpção[167]
Ane Maciel Dias[168]

Palavras-chave: Tecnologia; TDICs; Formação Docente; Recursos Pedagógicos.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho objetiva relatar a experiência da utilização das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) como recurso pedagógico na formação de docentes da área jurídica, no contexto de uma instituição de ensino superior particular. De acordo com Rodrigues (2016, p. 15), as TDIcs podem ser definidas da seguinte maneira: "o conjunto total de tecnologias que permitem a produção, o acesso e a propagação de informações, assim como tecnologias que permitem a comunicação entre pessoas". Portanto, o uso das tecnologias digitais deve ser no sentido de promover um processo de ensino e de aprendizagem significativo, sendo possível de ser aplicado em todos os níveis de ensino, inclusive no superior, independentemente da área de atuação e da modalidade das disciplinas.

Atualmente, conforme Tardif (2014, p.114), "[...] constata-se uma ênfase maior na formação docente, e também na formação de professores e na organização do trabalho cotidiano". Nesse sentido, faz-se necessário um olhar mais atento aos programas de formação de professores das mais diversas áreas do ensino superior, para estarem preparados para um uso adequado e pedagógico dos recursos disponíveis, de maneira que façam a diferença em sala de aula e atendam as demandas da sociedade contemporânea, que está cada vez mais digitalizada, exigindo diferentes habilidades.

O ensino jurídico, especificamente na instituição aqui mencionada, conhecido por sua tradição, também está com constantes avanços no que se refere ao uso das TDICs, através do uso de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA). Os AVAs possibilitam um trabalho inclusivo, pois proporcionam o uso de diferentes objetos de aprendizagem, que podem ser desenvolvidos pelos próprios professores ou escolhidos mediante curadoria de conteúdo. Para realizar esse trabalho, após diversas pesquisas, a IES optou por um

[164] Universidade Católica de Pelotas, flavia.mendes@ucpel.edu.br.
[165] Universidade Católica de Pelotas, maria.hernandes@ucpel.edu.br.
[166] Universidade Católica de Pelotas, gabriela.castro@ucpel.edu.br. .
[167] Universidade Católica de Pelotas, ieda.assumpccao@ucpel.edu.br.
[168] Universidade Católica de Pelotas, ane.dias@ucpel.edu.br

ambiente que proporcionasse personalização por parte do docente, garantindo com que ele imprima a sua identidade mesmo em um espaço virtual, proporcionando uma linguagem direta e próxima aos discentes. Além disso, a escolha também se deu devido aos recursos de acessibilidade disponíveis na plataforma, tais como: ajustes de fontes e contraste, leitores de tela, teclado virtual, descritores de imagens, entre outros, os quais também garantem a inclusão dentro do AVA.

O AVA escolhido pela instituição, além das possibilidades de personalização e das ferramentas de inclusão, conta ainda com um catálogo de conteúdos prontos, com Unidades de Aprendizagem (UAs) de diversos temas, composta por exercícios, casos práticos, infográficos, entre outros. É importante salientar que essas UAs são pensadas para explorar as diferentes formas de aprendizagem e, ainda, proporcionar práticas, como no recurso intitulado desafio, que coloca o aluno diante de uma situação prática, fazendo com que ele resolva um problema e, de imediato, conte com um *feedback* automático. Esses momentos de prática possibilitam que o ambiente virtual de aprendizagem não seja apenas um local para exposição de teorias, garantindo o envolvimento e engajamento do estudante com o seu processo de ensino e de aprendizagem.

METODOLOGIA

Para a realização desta pesquisa, foram realizados os seguintes passos: em um primeiro momento, houve uma análise dos planos de ensino de oitenta e duas disciplinas que fazem parte da grade curricular do Curso de Direito, a serem ofertadas no primeiro semestre do ano de 2023, com o intuito de realizar uma análise prévia dos objetos de conhecimento e realizar a busca por recursos pedagógicos disponíveis dentro do catálogo disponível no AVA trabalhado na Universidade.

O segundo momento consistiu em uma sensibilização individual com o corpo docente, composto por 15 professores, que contou com a explanação do ambiente virtual de aprendizagem, apresentando os diferentes recursos disponíveis e as suas possibilidades de uso. Além disso, nesse momento, foram apresentados os recursos específicos disponíveis no ambiente virtual para as disciplinas específicas de cada professor, com uma curadoria realizada mediante as informações do plano de ensino, conforme mencionado anteriormente, para facilitar o trabalho de busca dos professores.

O momento de apresentação da ferramenta também foi importante para uma maior aproximação com os professores, assim como conhecer como eles trabalham nas disciplinas, alinhar as expectativas com o uso da ferramenta e explicar como utilizar o ambiente virtual de aprendizagem. Tudo isso corroborou para a elaboração de um *design* de aprendizagem potente, efetivo e moderno, que atendesse as necessidades dos discentes e docentes.

Ademais, para garantir a proximidade com a comunidade acadêmica, optou-se por chamar o AVA de Campus Digital. Como *template* a ser utilizado dentro da ferramenta, escolheu-se o *streaming* que, como o próprio nome já diz, assemelha-se às plataformas de *streaming* utilizadas atualmente. A escolha por esse *template* deu-se devido à possibilidade de uma melhor visualização dos recursos e organização dos estudos, tendo em vista que eles são dispostos de forma linear e os estudantes não precisam dar tantos cliques dentro da plataforma, tornando o ambiente mais acessível.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Tendo em vista o grande números de disciplinas ofertadas, para a realização deste trabalho, foi feito o seguinte recorte: das oitenta e duas disciplinas, quarenta e uma foram analisadas, seguindo os seguintes critérios: personalização do Campus Digital; engajamento dos alunos; semestre de oferta; contato do docente com a equipe de formação ao longo do semestre; recursos pedagógicos utilizados. Esses critérios foram adotados levando em consideração a concepção de que "[...] um dos objetivos do professor é criar condições que possibilitem a aprendizagem de conhecimentos pelos alunos, num contexto de interação com eles [...]", conforme cita Tardif (2014, p.120). Portanto, o objetivo final consistiu em analisar se os docentes conseguiram, através do uso de ferramentas digitais, tornarem os conteúdos acessíveis aos alunos, garantindo a compreensão, assimilação e engajamento.

Dessas quarenta e uma disciplinas, vinte e oito realizaram a personalização do AVA. Os recursos mais utilizados, seguindo uma ordem do mais frequente ao menos frequente, foram: PDF, Infográfico, Exercícios, Mapas Mentais e Casos Práticos. Em relação à personalização de linguagem e uso de imagens diferenciadas no AVA, quinze disciplinas fizeram uso desses recursos, mantendo um bom engajamento dos alunos. Além disso, esse mesmo grupo de professores realizou contatos frequentes com a equipe, para sanar dúvidas de uso do ambiente, bem como propor a criação de diferentes recursos pedagógicos. Foi possível analisar, ainda, que as disciplinas personalizadas, as quais os docentes conseguiram quebrar a barreira entre presencial e virtual, obtiveram um maior engajamento por parte dos alunos. Assim, é possível preparar estudantes que correspondam aos desafios da sociedade contemporânea, tornando-se sujeitos ativos e responsáveis pelo processo de ensino e de aprendizagem.

Nessas disciplinas de maior engajamento, os professores utilizaram não só os recursos disponibilizados pela plataforma, mas também criações próprias, fizeram uso de jogos — como o bingo, por exemplo –, além de dinâmicas pré-prova, utilizando fóruns de discussão. Aqueles docentes que estavam com mais dificuldade na utilização das ferramentas, foram contatados pela equipe de apoio para auxiliar na criação de diferentes recursos pedagógicos, como mapas mentais e infográficos. Os contatos foram bem aceitos pelos docentes, e os recursos elaborados foram aprovados e utilizados nas disciplinas.

CONCLUSÃO

Com a pesquisa realizada acerca do uso das TDICs, como recurso pedagógico para a formação docente, fazendo um recorte específico para a área jurídica, foi possível concluir que, cada vez mais, os professores estão buscando se familiarizar e fazer o uso das ferramentas digitais, seja para contribuir com a organização das disciplinas, seja para disponibilizar diferentes objetos pedagógicos, visando contemplar os diferentes tipos de aprendizagem. Para isso, contar com o apoio de uma equipe pedagógica, além de um AVA potente, é de extrema importância para colaborar com esse processo de digitalização que já estamos enfrentando há algum tempo; mas, há especificamente quatro anos atrás, foi potencializado, devido ao cenário pandêmico enfrentado.

Ademais, foi possível analisar que as instituições de ensino superior também estão em busca de inovação, até mesmo em cursos considerados mais tradicionais, com o intuito de acompanhar as demandas da sociedade atual e garantir uma formação completa e de qualidade aos futuros profissionais do mundo do trabalho. As TDICs possibilitam que os professores ultrapassem as barreiras físicas da sala de aula, oferecendo aos alunos a

oportunidade de aprender em seu próprio ritmo e de formas que se adequem melhor às suas preferências e necessidades. A pesquisa mostrou que disciplinas que adotaram metodologias ativas e personalização do AVA conseguiram maior engajamento dos alunos, refletindo um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e participativo.

Além disso, a inclusão também é promovida pela facilidade de acesso a materiais e recursos pedagógicos fundamentais para alunos com diferentes capacidades e estilos de aprendizagem. A interação frequente dos professores com a equipe de formação e o uso de recursos digitais personalizados contribuem significativamente para a criação de um ambiente de aprendizagem mais acessível e democrático. Dessa forma, portanto, atende-se à inclusão atitudinal.

REFERÊNCIAS

RODRIGUES, R. **Novas tecnologias da informação e da comunicação.** Recife, PE: IFSul, 2016. Disponível em: https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/413/2018/12/arte_tecnologias_informacao_comunicacao.pdf. Acesso em: 4 mar. 2024.

RODRIGUES, M.; BERNARDINO, J. L. F.; MOREIRA, M. V. Barreiras atitudinais: A exclusão que limita a acessibilidade de pessoas com deficiência. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 16, n. 2, 2021. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14437. Acesso em: 22 jul. 2024.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. 325 p.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA TEMÁTICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES-FORMADORES

Daniel Novaes[169]
Frank Jose Gutierrez Sivira [170]
Ana Paula de Freitas [171]

Palavras-chave: Teoria histórico-cultural; Professor-formador; Educação Especial; Educação Inclusiva.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo problematizar o que dizem professoras que participaram de uma formação continuada sobre a inclusão escolar de crianças com deficiência a partir das percepções de professores-formadores. Aqui, apresenta-se resultados iniciais que são frutos de uma pesquisa de pós-doutoramento do primeiro autor, sob supervisão da terceira, em parceria com o segundo (professor-visitante refugiado da Venezuela em uma Universidade privada-comunitária). A parceria de trabalho entre eles se deu mediante edital de solidariedade acadêmica da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES.

A pesquisa aqui apresentada aconteceu no contexto de atuação da prática escolar do segundo autor enquanto professor do segundo ano do ensino fundamental em uma sala de aula frequentada, também, por uma criança com autismo. A escola localiza-se em uma região de periferia de um município de pequeno porte do interior do estado de São Paulo, onde o segundo autor estudou no ensino fundamental e realizou sua pesquisa de doutorado.

O contexto de formação com as professoras é oriundo dessa relação do pesquisador com a escola, que recebeu um convite para ofertar a formação na temática da educação especial na perspectiva inclusiva em decorrência de suas pesquisas na área. Durante sua atuação como professor na escola, as professoras, suas colegas de trabalho, contavam a ele sobre suas dificuldades em relação ao ensino para alunos com deficiência e dos descasos presenciados, vividos e sentidos por elas.

Os conteúdos que elas buscavam com o trabalho de formação, perfaziam-se em subsídios para atuarem na prática com os alunos. Por exemplo: buscavam compreensão sobre concepções de deficiência, modelos de atividades pedagógicas, maior entendimento sobre as deficiências de seus alunos e orientações legais para instruírem os pais a buscarem, no Ministério Público, efetivação de seus direitos.

METODOLOGIA

[169] Universidade São Francisco, msdanielnovaes13@gmail.com.
[170] Universidade São Francisco, frankgutier@gmail.com.
[171] Universidade São Francisco, anapaula.freitas@usf.edu.br.

O referencial teórico-metodológico que ampara a pesquisa é histórico-cultural vigotskiano, que toma o caráter social da constituição humana, do papel do outro, do humano e do instrumento, como fundamentais para que ocorra a constituição do sujeito. Em diálogo com pesquisadores de uma perspectiva mais crítica da educação, como Paulo Freire, as concepções vigotskianos sobre o papel da educação escolar e do professor no processo de humanização do homem repercutem na postura dos professores-formadores. Tal referencial orienta que as interações dialógicas precisam focalizar o processo no qual o conhecimento humano é produzido, e não o produto, focalizar as trocas dialógicas entre os sujeitos, não o silenciamento, prima-se o humano em prospecção, e não a manutenção do *status quo.*

As professoras com as quais dialogou-se são formadas em Pedagogia, concursadas e/ou de processo seletivo e atuam nos anos iniciais do ensino fundamental (do primeiro ao quinto). Pontua-se que, embora a temática da formação tenha sido educação especial na perspectiva inclusiva, nem todas elas atuavam com alunos com deficiência. Conforme o referencial assumido na pesquisa orienta, os dizeres das professoras serão problematizados a partir das percepções dos professores-formadores.

As observações foram feitas na escola com os dois grupos de trabalho na primeira reunião, nas anotações de campo e áudio gravado imediatamente após as reuniões. Destacamos que: 1. As observações foram as mais abrangentes possíveis, de modo que não apenas a palavra falada das professoras foi levada em conta, mas também a linguagem manifestada em seus gestos e em suas corporalidades em geral; 2. Desde o início, houve uma atmosfera aberta e descontraída para as conversas que tivemos; 3. Em algumas ocasiões, houve tensões muito breves, mas, em geral, as reuniões foram calmas e fluidas. O trabalho de formação com as professoras aconteceu mediante quatro idas à escola, no momento de planejamento delas e nos períodos matutino e vespertino, conforme cronograma no quadro abaixo.

Quadro 1- Cronograma de execução do projeto na escola.

Idas à escola	Conteúdo programático	Bibliografia	Tarefa escrita
6/03/2024	Introdução à Educação Especial na Perspectiva Inclusiva	Educação especial e/na educação básica: entre especificidades e indissociabilidades [recurso eletrônico] / organizadoras Geovana Mendonça Lunardi Mendes, Márcia Denise Pletsch, Regina Célia Linhares Hostins. - 1. ed. - Araraquara [SP]: Junqueira & Marin, 2019.	O que é necessário em sua formação que você ainda não teve?
13/03/2024	Roda de conversa sobre as perspectivas de trabalho	FREITAS, A. P. de; SARMENTO, T. Narrativas de alunas de pedagogia: desvelando experiências formativas. **Práxis Educacional,** Vitória da Conquista, v. 19, n. 50, p. e12328, 2023.	Não
20/03/2024	Discussão de texto	FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 65° ed. Rio de Janeiro/São Paulo. Paz e Terra, 2020.	Não
27/ 03/2024	Roda de conversa sobre as perspectivas de trabalho.	Roda de conversa sintetizando os encontros	Quais suas percepções em relação ao primeiro encontro?

Fonte: Elaborado pelos autores.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Situação: o primeiro encontro foi realizado em um espaço de reunião exclusivo para professores na escola no meio da manhã de 6 de março de 2024. O objetivo foi nos conhecermos e combinarmos as reuniões futuras. Fomos recebidos pelo vice-diretor, que nos encaminhou ao local para fazer as respectivas apresentações como pesquisadores e facilitadores dos conteúdos a serem desenvolvidos. Iniciou-se a formação com um 'quebra-gelo', buscando conhecer as expectativas das professoras, que se apresentaram e contaram sobre suas responsabilidades dentro da escola, como a série ou ano em que estão alocados, bem como as disciplinas que lecionam. As primeiras conversas que surgiram após o esclarecimento dos objetivos das reuniões se concentraram nos problemas que os professores consideram que os afetam em relação ao atendimento de alunos com deficiências. Elas enfatizaram as dificuldades que têm para se adaptar a essa exigência.

Percepções: a partir da participação das professoras nos momentos de debate, os professores-formadores entendem que elas se encontram em uma situação desconfortável. Quando confrontados com a demanda e a responsabilidade de participar do programa de inclusão de crianças com deficiência, definidas como alunos que, de acordo com determinados diagnósticos feitos por médicos especialistas (laudos) ou por descrições feitas por pais e representantes, entende-se que esse alunado é descrito pela deficiência, seja ela de ordem cognitiva, física ou comportamental, o que reverbera na organização da prática

educativa, sempre em função dos níveis de comorbidade. Esse desconforto se baseia, de acordo com as narrativas dos professores-formadores, na falta de apoio dos órgãos governamentais responsáveis para oferecer suporte, tanto em termos de formação nas áreas de educação especial quanto de outros funcionários auxiliares para atender a essa demanda social.

A respeito da situação vivenciada na escola, entende-se que a formação passa por um processo. Em um processo de compreensão e da abordagem da experiência como um todo e observando o pano de fundo do que é narrado pelos professores, surge a reflexão sobre a alteridade, a capacidade de reconhecer o outro como diferente de si mesmo, de ter um senso de alteridade e de construir a consciência do outro como um legítimo outro; fatores que, quando não alcançados, tornam-se a causa dos grandes conflitos na sociedade para que se possa conviver em paz. O outro diferente, sua aceitação e respeito, e não apenas a tolerância, é um dos desafios que a sociedade como um todo tem enfrentado ao longo da história (FREIRE, 2021, SAVIANI, 2021, VIGOTSKI, 2021).

Além disso, apreende-se da fala das professoras que o que elas narram de suas situações vivenciadas na escola são denúncias de um trabalho voltado, não só às pessoas com deficiência. Razão pela qual concordamos com Padilha (2020), ao entendermos que esse projeto de falência da escola pública se mostra favorável a interesses de uma educação para todos, configurada sobre interesse de poucos.

CONCLUSÃO

Este trabalho teve como objetivo problematizar o que dizem professoras que participaram de uma formação continuada sobre a inclusão escolar de crianças com deficiência a partir das percepções de professores-formadores. A partir desse mote, compreende-se que ao longo da história humana, tem sido um desafio aceitar e respeitar o outro, independentemente de como esse outro se manifesta, o que gerou múltiplas formas de discriminação e rejeição. Algumas sociedades naturalizaram essa visão discriminatória do outro diferente e as dificuldades de coexistência se tornaram extremas. A dificuldade em aceitar o outro, seja na forma de discriminação baseada em raça, gênero, deficiência, classe social ou qualquer outro tipo de distinção constitui, estruturalmente, o sujeito.

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 65° ed. Rio de Janeiro/São Paulo. Paz e Terra, 2020.

PADILHA. A. M. L. Inclusão escolar e organização da prática pedagógica na educação básica. In: **Fórum Permanente de Educação Inclusiva do ES,** 2020.

SAVIANI. D. **Escola e Democracia.** 44. Ed. Campinas, SP. Autores associados, 2021.

VIGOTSKI, L. S. **Problemas da Defectologia,** v. 1. Organização e tradução: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

REFLEXÕES SOBRE O ESTADO DA ARTE ENVOLVENDO LETRAMENTO ACADÊMICO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO SOCIAL

Vanessa Alves Marques Perius[172]
Mariana Baierle[173]

Palavras-chave: Letramento acadêmico; Diversidade; Inclusão social; Linguística Aplicada.

INTRODUÇÃO

Os estudos sobre letramento acadêmico estão situados entre os principais focos de interesse da Linguística Aplicada. Conforme Segat e Sarmento (2022), estamos inseridos em uma sociedade regida e direcionada por práticas de letramento. Para a construção do significado de um texto, é necessário estar inserido em uma prática social da qual esse texto faz parte, ter um propósito de leitura, reconhecer atitudes e valores relacionados ao texto.

Até a década de 1980, os estudos sobre letramento acadêmico eram focados somente no que o indivíduo era capaz de fazer no âmbito da leitura e escrita, aliando-se ao modelo de habilidades acadêmicas. A partir de 1980, os pesquisadores passaram a levar em consideração para quem e em quais contextos os processos ocorriam. O letramento acadêmico passa a ser entendido dentro de uma prática socialmente situada (WARRINER, 2011 e DILLI et al., 2019).

Lea e Street (2014) concebem três modelos ou perspectivas, que se referem tanto a programas de ensino quanto a práticas instrucionais e à pesquisa, para abordar escrita e letramento em contextos acadêmicos: (1) o modelo de habilidades acadêmicas, que encara escrita e letramento essencialmente como um conjunto de habilidades cognitivas individuais; (2) o modelo de socialização acadêmica, em que é necessária a indução dos estudantes à participação na nova cultura acadêmica, entendendo-a como homogênea; e (3) o modelo de letramento acadêmico, que entende leitura e escrita como práticas sociais locais e situadas e relacionadas à construção de sentidos, identidade e poder.

Corroborando com esta visão, Moita Lopes (1994) compreende os processos de leitura, escrita e oralidade aprendidos na escola dentro de um contexto social do qual o aprendiz faz parte e que vai para além da escola. Segundo ele, ler é saber-se envolvido em uma interação com alguém em um momento sócio-histórico específico e saber que o escritor, como qualquer interlocutor, usa a linguagem a partir de um lugar social marcado. “Ler é envolver-se em uma prática social” (MOITA LOPES, 1994, p. 358).

Apesar das mudanças na concepção acerca do letramento acadêmico, essas práticas ainda são pouco exploradas em relação aos diferentes grupos e segmentos sociais. Este estudo propõe uma revisão sistemática da literatura para que possamos compreender o estado da arte da produção científica brasileira envolvendo letramento acadêmico no âmbito da diversidade e inclusão social, considerando grupos minoritarizados. Foram analisados trabalhos entre 2018 e 2023, buscando-se estabelecer um perfil e características dessas publicações.

[172] Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Programa de Pós-Graduação em Letras, vanessa.alvesmarques@gmail.com.
[173] Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Programa de Pós-Graduação em Letras, marianabaierle39@gmail.com.

METODOLOGIA

A pesquisa ocorreu a partir do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, onde inserimos no campo de busca o termo “letramento acadêmico”. Utilizamos os filtros “Grande área de conhecimento” e “Ano”. Com isso, delimitamos as dissertações e teses compreendidas no campo Linguística, Letras e Artes, entre 2018 e 2023. Com base nesse refinamento, o retorno foi de 68 resultados.

A partir da leitura dos respectivos 68 resumos, foi possível definir seis categorias, que correspondem a subtemáticas no campo do letramento acadêmico. São elas:

1) Letramento acadêmico no âmbito da graduação;
2) Letramento acadêmico no âmbito do curso de Letras;
3) Letramento acadêmico no âmbito da pós-graduação, Internacionalização das IES e publicações científicas em inglês;
4) Letramento acadêmico no âmbito escolar;
5) Letramento acadêmico no contexto das novas tecnologias e no ensino remoto;
6) Letramento acadêmico, diversidade e inclusão social.

Neste estudo, iremos debruçar-nos especificamente sobre a categoria 6 – Letramento acadêmico, diversidade e inclusão social. Com base na categorização apresentada e, refinando o olhar sobre esta Categoria, levantamos alguns aspectos que consideramos relevantes para serem investigados a fim de compreendermos o estado da arte envolvendo a produção científica brasileira a respeito do tema. São eles:

a) Levantamento dos trabalhos por regiões do país e instituição onde foram realizados;
b) Levantamento quanto ao gênero dos pesquisadores;
c) Levantamento quanto às metodologias utilizadas;
d) Levantamento quanto às temáticas de pesquisa.

Assim, os trabalhos pertencentes à Categoria 6 serão analisados dentro de cada um dos parâmetros aqui estabelecidos como foco da investigação.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Na Categoria 6 – Letramento acadêmico, diversidade e inclusão social – foram identificados dez trabalhos entre 2018 e 2023 a partir dos filtros de busca no Catálogo da Capes, sendo 5 dissertações e 5 teses. Passamos agora a detalhar os resultados encontrados para a análise que fizemos especificamente envolvendo estes dez trabalhos.

Com relação às regiões onde as pesquisas foram realizadas, localizamos seis trabalhos na região Sul, dois trabalhos na região Sudeste, um na região Nordeste e um na região Centro-Oeste. Com relação às instituições de ensino da região Sul, foram mapeados trabalhos nas seguintes universidades: Universidade Federal de Pelotas, Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade Estadual de Londrina, Universidade Federal do Paraná e Universidade Estadual de Maringá.

Na região Sudeste, identificamos trabalhos na Universidade Federal de Viçosa e na Universidade Estadual de Campinas.

Na região Nordeste, foi localizada uma pesquisa na Fundação Universidade Federal do Piauí – UFPI, enquanto na região Centro-Oeste, na Universidade Federal de Goiás.

Dos dez trabalhos, três foram realizados por pesquisadores do gênero masculino e sete por pesquisadoras do gênero feminino. Este dado, quando contextualizado em um universo maior de publicações, indica uma tendência a pesquisadoras do gênero feminino concentrarem-se na área das ciências humanas, tradicionalmente menos prestigiadas e valorizadas no país em comparação a outras áreas do conhecimento. Esta tendência precisa

ser analisada com atenção e criticidade envolvendo estudos de gênero, pois áreas como engenharias, ciências exatas, medicina, entre outras, tendem a ser ocupadas tradicionalmente por pesquisadores do gênero masculino, não havendo uma distribuição equitativa por áreas do conhecimento e gênero dos pesquisadores.

As metodologias utilizadas nos trabalhos foram as seguintes: pesquisa qualitativa e interpretativista (4 trabalhos); etnografia da linguagem (2 trabalhos); estudo de caso (2 trabalhos); pesquisa-ação (2 trabalhos).

Quanto às temáticas de pesquisa, foram identificados trabalhos que versam a respeito de quatro diferentes grupos minoritarizados ou subtemas dentro do tema geral “letramento acadêmico, diversidade e inclusão social”. São eles: indivíduos surdos, negros, indígenas e nordestinos. A distribuição dentro de cada um destes quatro grupos ocorre da seguinte forma:

Alunos, alunas e professores surdos (4 trabalhos);

Estudantes negras (1 trabalho);

Estudantes cotistas indígena, negro e branco (1 trabalho);

Estudantes e professores indígenas, currículo de escola indígena, direito de uso da língua (3 trabalhos);

Ideologias de linguagem envolvendo indivíduos nordestinos (1 trabalho).

CONCLUSÃO

Embora tenhamos mapeado dez trabalhos, parece-nos um número pouco expressivo se considerarmos a amplitude temática que pode ser abarcada dentro do tópico “diversidade e inclusão social” na Linguística Aplicada. As publicações ocorrem de forma descontinua e com poucos trabalhos entre as regiões brasileiras, instituições de ensino, metodologias utilizadas e ainda se considerarmos a linha do tempo dos últimos seis anos.

Os grupos minoritarizados ou menos favorecidos socialmente foram representados em pesquisas que envolveram exclusivamente indivíduos surdos, negros, indígenas e nordestinos. Não identificamos, ao longo dos seis anos de pesquisa, nenhuma tese ou dissertação sobre letramento acadêmico envolvendo pessoas com deficiência (física, visual, auditiva ou intelectual), de baixa renda, LGBTQIA+, quilombolas, refugiados, imigrantes, entre outros. As pesquisas aqui identificadas e categorizadas parecem-nos apresentar um recorte bastante limitado de toda a gama de possibilidades envolvendo a diversidade e inclusão social no contexto brasileiro que poderiam ser exploradas dentro da Linguística Aplicada.

A partir disso, surgem-nos alguns questionamentos. Por que motivo as pessoas com deficiência, por exemplo, sequer aparecem em teses e dissertações sobre letramento acadêmico entre 2018 e 2023?; Será que a academia – ou, especificamente, esta área do conhecimento -- ainda não está atenta a esta temática, mesmo este grupo fazendo parte de políticas públicas e ações afirmativas em todo o país?; De que forma a própria inexistência de trabalhos a esse respeito pode influenciar negativamente a implementação de tais políticas?; Como os baixos índices de escolarização em todos os níveis podem ser reforçados inclusive por não haver pesquisas a respeito do letramento acadêmico envolvendo estes grupos minoritarizados, reforçando-se um ciclo de exclusão social?

São diversas perguntas e inquietações que não serão aqui respondidas ou esgotadas, mas deixamos como provocação e reflexão para que se possa dar continuidade a este debate. Afinal, futuras pesquisas constituem-se a partir de trabalhos pré-existentes, mas também a partir das lacunas identificadas por pesquisas anteriores.

REFERÊNCIAS

DILLI, Camila; MORELO, Bruna; SCHLATTER, Margarete. O ensino de leitura voltado a universitários indígenas: análise de uma unidade didática à luz dos estudos de letramento acadêmico. In: **Calidoscópio. Unisinos**, vol 7, n 1, páginas 11-23, jan/abril 2019.

LEA, Mary; STREET, Brian. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. Tradução Fabiana Komesu, Adriana Fischer. **Filoll. Linguíst. Port**., São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477-493, 2014.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Linguagem, interação e formação do professor. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,** v. 75, n. 179-80-81, 1994, p. 355-366.

SEGAT, Giovana Lazzaretti; SARMENTO, Simone. Avaliação linguística em periódicos de Linguística Aplicada no Brasil: mapeamento das publicações. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, ano 21, n. 2, p. AG5, 2022.

WARRINER, Doris. Literacy. In: SIMPSON, James. **The Routledge Handbook of Applied Linguistics,** p. 529-540, 2011.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: OFICINAS DE SENSIBILIZAÇÃO PARA ALUNOS DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS SOBRE ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO

Maria Lúcia Bretanha[174]
Beatriz de Freitas Corrêa[175]
Rita de Cássia Cóssio Rodriguez[176]

Palavras-chave: Sensibilização; Inclusão; Graduação.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é parte de um artigo escrito outrora pelas autoras, baseado em estudos e vivências das mesmas. Entende-se que a inclusão de pessoas com deficiência deve ser tratada em todos os âmbitos da sociedade e, no momento em que a mesma é relacionada à Educação, se torna ainda mais relevante a abordagem desta temática em todos os níveis e modalidades de Ensino. Considerando os cursos da universidade, foi analisada a grade curricular do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Pelotas e percebeu-se que a mesma é uma das poucas grades que contam com disciplinas com ênfase nessa temática contemplada de forma interdisciplinar. Em seu primeiro semestre, o curso oferta a disciplina de Diversidade e Inclusão de forma obrigatória, a qual, nos demais semestres, prossegue como eixo transversal nas práticas pedagógicas, disciplinas e estágios supervisionados, propondo, entre outros pontos, a confecção de recursos didáticos que atendam a todos(as) os(as) alunos(as) em suas singularidades. Com exceção de alguns cursos e disciplinas, que são ofertadas no banco universal e não são obrigatórias, a grande maioria dos graduandos não veem nada relacionado com o tema durante a formação inicial, embora se tornarão profissionais de diversas áreas das quais necessitarão destes conhecimentos em suas profissões, além de serem conhecimentos fundamentais para que as barreiras que não são somente físicas mas atitudinais, conceituais entre outras sejam eliminadas. Através destas análises e considerando o cenário, da falta de conhecimento acadêmico sobre as deficiências, foi elaborada e apresentada a sala sensorial Sinto Muito, que teve sua exposição no Conlubra, sendo idealizada pela Professora Leila Macias, da qual tinha o objetivo de sensibilizar as pessoas e impressioná-las. Dessa forma, levando em consideração a realidade dos demais cursos da Universidade e inspirado na sala Sinto Muito, houve a elaboração e aplicação de um projeto de ensino objetivando que a reflexão sobre a temática presente e a disseminação de informações corretas e importantes, não só para quem vivencia ou já vivenciou situações excludentes e capacitistas, mas para toda a instituição.

[174] Universidade Federal de Pelotas, mariabretanha11@gmail.com.
[175] Universidade Federal de Pelotas, biatriz55hotmail@gmail.com.
[176] Universidade Federal de Pelotas, rita.cassia@ufpel.edu.br.

Em conjunto com o processo de inclusão, é possível observar no professores uma crescente dificuldade em trabalhar com alunos PCDs. Essa dificuldade resultante de uma formação incompleta ou falha. Com isso, o intuito de uma oficina desse modo é conscientizar não só os alunos que são professores em formação, como também abranger todos os alunos da Universidade para que sejam profissionais conscientes, portanto, possam atuar frente à diversidade humana e, principalmente, romper com o capacitismo. (OLIVEIRA Apud BRETANHA, 2023)

METODOLOGIA

O ato de conscientizar as pessoas através da oficina se torna eficaz por que podemos caracterizá-la como uma forma de construir conhecimento a partir da ação-reflexão-ação. A oportunidade de vivenciar situações concretas e significativas, baseada no tripé: sentir - pensar - agir, com objetivos pedagógicos (DO VALLE; ARRIADA, 2012).

Para um trabalho ser qualificado e possível, é necessário juntar um grupo engajado e experiente. Nosso projeto foi divulgado para o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Cognição e Aprendizado (NEPCA), dessa forma outras pessoas da área, ao entender a proposta, se interessaram em participar e outras tantas se colocaram à disposição em eventuais dúvidas. A equipe foi formada por três professoras e uma equipe de seis alunas de três cursos diferentes, a saber: curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, curso de Geografia e curso Letras-Português, constituindo o Projeto de Ensino “Oficina sensorial”.

O Projeto foi iniciado com a criação da identidade visual, tendo o próprio logotipo, para dar personalidade e cor aos informativos, após foi criado um e-mail e uma rede social para auxiliar nossa comunicação com a comunidade acadêmica e fazer com que o público se familiarize com a proposta, trazendo discussões sobre capacitismo, além de informes sobre cada etapa do projeto, a criação de folders pensados da forma abrangesse o maior número de pessoas, com tudo pensado, desde as cores, a arte do logo, as publicações informativas.

O projeto propõe, através de uma sala sensorial, onde, de forma individual, o participante vai passar por uma experiência única, aguçando seus sentidos. A sala estará o mais escura possível para conseguirmos fazer com que o participante aproveite o curso de cada acontecimento, mesmo com o auxílio de uma guia, ele conseguirá focar em cada situação que lhe for colocada a partir de obstáculos e desafios pelos quais as pessoas com deficiência passam diariamente em ambientes não inclusivos.

Ao concluir o percurso, o participante poderá compartilhar com os outros colegas sua experiência dentro da sala, escrevendo em um painel que ficará exposto durante o período de exposição. Serão distribuídos “cards” informativos pós trajeto dentro da sala. A Oficina Sensorial será apresentada em todos os câmpus da UFPel, para abranger o maior número de pessoas da comunidade acadêmica, como foi durante o SIEPE. Em datas diferentes compondo um itinerário organizado pela equipe, que será avisado periodicamente através das mídias sociais do projeto.

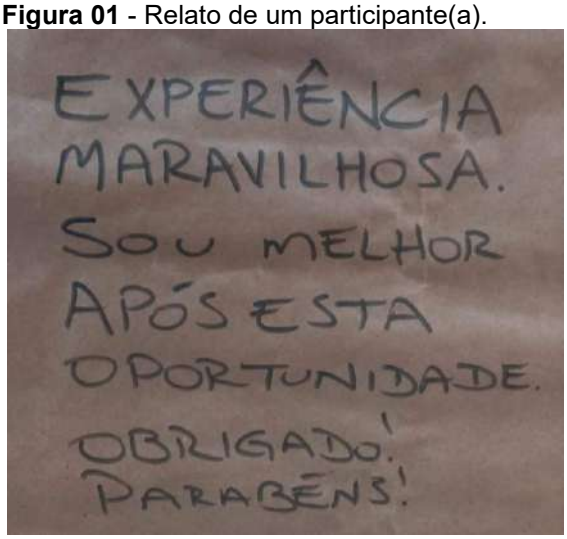
RESULTADOS E DISCUSSÕES

A escolha de fazer essa conscientização em forma de oficina se deu pelo efeito que tende a causar nas pessoas, pelas vivências e reflexões que oportuniza. “No âmbito educacional, a articulação entre teoria e prática encontra na metodologia das oficinas pedagógicas um recurso oportuno”(PAVIANI, 2009, pág.1)

Após o projeto da oficina ser apresentado na 9° Semana Integrada de Inovação Pesquisa e Extensão na Universidade Federal de Pelotas e obter destaque em sua sessão no Congresso de Ensino de Graduação, o conteúdo chamou a atenção e despertou interesse nos colegas presentes a comparecerem, o que resultou em uma procura pela sala, a mesma foi exposta para visitação contando com visitas de outras cidades que a rede social alcançou. A Oficina Sensorial contou com público diverso, sendo ele desde alunos da universidade tendo seu primeiro contato com esse tipo de experiência, a pessoas que tinham como método de aprendizado ou hobby visitar e aprender com as experiências de salas sensoriais, professores e servidores e comunidade acadêmica. Dessa forma, pode se obter diversas reações e retornos positivos e críticas construtivas e um compilado de experiências que enriqueceu não só os participantes, como também a equipe de alunas aplicantes e participantes do projeto.

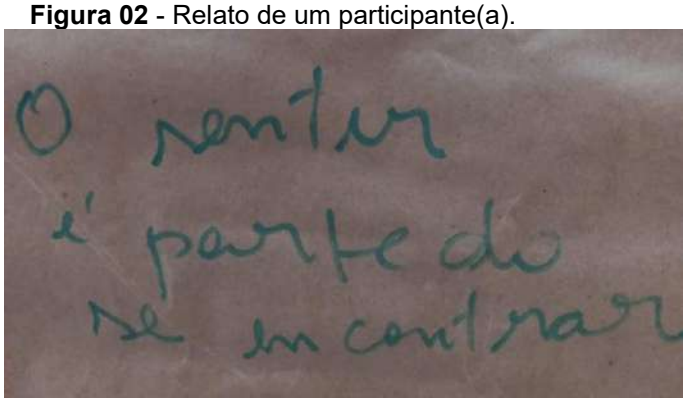
Diversos foram os relatos escritos no painel das impressões (figuras 01 e 02), em sua total maioria foi citado como o participante conseguiu perceber o ambiente em que estava e os obstáculos pelo qual passou e, ao mesmo tempo, ficou mais intrigante a reflexão com o ambiente externo se é tão perceptível como se imagina ou se as pessoas só vivem no automático que dificilmente perceberia algo gritante no próprio lado.

Figura 01 - Relato de um participante(a).



Fonte: Autoria própria.

Figura 02 - Relato de um participante(a).



Fonte: Autoria própria.

A reflexão parte da constatação de que vivemos experiências urbanas cada vez mais aceleradas e incitadas, sobretudo, pelas práticas de consumo que resultam em experiências urbanas esgotantes e alienantes. Disso resultam experiências urbanas de pouca ou nenhuma durabilidade, marcadamente efêmeras, sem implicações territoriais para além do mero consumo do próprio espaço (LEITE, 2022).

CONCLUSÃO

Praticar a inclusão não é fácil, tendo em vista a sociedade em que estamos inseridos. Deve ser constante o trabalho de conscientização e projetos como esse desempenham um papel fundamental na formação de novos profissionais. Com isso, sinalizar a importância da desaceleração no dia a dia resulta na percepção do ambiente, logo, na sensibilidade em ver o próximo e suas singularidades. A permanência da oficina se faz no formato de fácil acesso na internet, através de divulgação nas redes e e-mails com informativos. O que ocasionou a reflexão das autoras, como uma sala confeccionada com tão pouco, com elementos simples, mas bem pensados pode tocar tão fundo as pessoas. É crucial a difusão de projetos desse teor, no âmbito educacional, principalmente, na etapa norteadora que é a graduação. Elucidar as pessoas sobre questões tão necessárias e emergentes, faz com que no futuro tenham não trabalhos de conscientizar adultos, e sim preservar o respeito desde a infância

REFERÊNCIAS

BRETANHA, Maria. Oficinas De Sensibilização Para Alunos Dos Cursos De Graduação Da Universidade Federal De Pelotas Sobre Acessibilidade E Inclusão. In: SEMANA INTEGRADA DE INOVAÇÃO PESQUISA E EXTENSÃO, IX. 2023, Pelotas. **Anais Eletrônicos** [...]. Pelotas: Universidade Federal de Pelotas, 2023**.** Disponível em:https://cti.ufpel.edu.br/siepe/arquivos/2023/G1_06185.pdf. Acesso em 04/06/24.

DO VALLE, Hardalla Santos; ARRIADA, Eduardo. “Educar para transformar”: a prática das oficinas. **Revista Didática Sistêmica**, v. 14, n. 1, p. 3-14, 2012.

LEITE, Rogério Leite. Vida acelerada e esgotamento: ensaio sobre a mera-vida urbana contemporânea. **Caderno CRH**, *[S. l.]*, v. 35, p. e022039, 2022. DOI: 10.9771/ccrh.v35i0.49599. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/crh/article/view/49599. Acesso em: 22 set. 2023.

OLIVEIRA, T.N.de. **A empatia, a sensibilização e a formação de professores do ensino público para uma inclusão eficaz de aulas com necessidades educacionais especiais.** 2012. 57 f. Trabalho de conclusão de curso (licenciatura - Ciências Biológicas) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2012. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/crh/article/view/49599.

PAVIANI, Neires Soldatelli. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. **Conjectura: Filosofia E Educação,** v.14, n.1.2009.

AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
INTERVENÇÃO PRECOCE ALÉM DO DIAGNÓSTICO

Jussara Machado Ferreira
Cléia Demétrio Pereira

Palavras-chave: Autismo; Educação infantil; Intervenção precoce.

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta alguns resultados da pesquisa em andamento, vinculada ao Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (Profei), na Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), com o objetivo de analisar as possíveis contribuições dos professores da educação infantil para o diagnóstico e intervenção precoce de crianças com transtorno do espectro autista (TEA). Além disso, buscamos evidenciar se os professores se encontram preparados para atender crianças com sinais de autismo, mesmo sem diagnóstico efetivado.

Para isso, realizamos uma pesquisa bibliográfica (GIL, 2008) para compor a seleção de produções acadêmicas, que foram submetidas à análise temática, a partir das contribuições de Braun e Clarke (2006).

Com base nas análises empreendidas, constatamos que a atuação docente no contexto da educação infantil é fundamental para assegurar o pleno desenvolvimento de todas as crianças, especialmente, para desencadear o diagnóstico e intervenção precoce quando necessária. Supomos que a identificação de crianças com TEA decorre de conhecimento e estudo, por isso, a formação de professores se torna essencial nesse processo, considerando que os professores acompanham os marcos de desenvolvimento das crianças com quem atuam pedagogicamente. É aí que reside o potencial que os professores possuem para antecipar diagnóstico e intervenção precoce de crianças com TEA.

METODOLOGIA

O desenvolvimento dessa pesquisa seguiu pela abordagem qualitativa, por meio da pesquisa bibliográfica, proporcionando maior familiaridade com a temática apresentada (GIL, 2008). O levantamento de produções acadêmicas foi realizado nas bases de dados: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e Portal da Capes, entre 2017 e 2023, com base nos descritores: "autismo e diagnóstico precoce, autismo e educação infantil, criança autista e intervenção precoce.

Os dados foram submetidos à análise temática (BRAUN; CLARKE, 2006), por sua versatilidade em identificar, interpretar e descrever temas ou padrões, decorrentes de pesquisas qualitativas. Comum no levantamento de produções acadêmicas, a análise temática se torna um caminho eficaz quando envolve dissertações e teses, foco desta pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os procedimentos de identificação dos materiais de análise, por meio do levantamento das produções acadêmicas, ocorreram com o uso dos descritores: autismo e diagnóstico precoce, autismo e educação infantil, criança autista e intervenção precoce. Inicialmente, a primeira busca da materialidade foi delimitada pelo recorte temporal entre 2017 e 2023, da qual obtivemos um total de 114 artigos, 232 dissertações de mestrado e 45 teses de doutorado. Este universo de dados passou por um refinamento textual mais criterioso para obtermos a seleção final das produções que compuseram nossa materialidade de análise.

A partir desse processo de refinamento, a seleção final considerou a leitura detida do título, do sumário e do resumo, e quando necessário a introdução ou texto inicial das produções, analisando quais materiais teriam mais proximidade com a temática do estudo pretendido. Após o processo de filtragem textual, obtivemos os materiais de análise, sendo composto por um artigo científico, quatro dissertações de mestrado e duas teses de doutorado.

Diversos estudos discorrem sobre a importância do diagnóstico precoce em crianças com TEA para que se inicie o quanto antes as intervenções. A pesquisa de Brasil (2022) sinaliza que, na maioria das vezes, a primeira a orientar os pais sobre algum comportamento suspeito das crianças e na busca pelo diagnóstico é a escola. Como é a escola, corroboramos com Brasil (2022, p. 128) ao indicar que o diagnóstico “não é tido como rótulo, mas como caminho que direciona quais as necessidades daquele aluno e qual a melhor forma dele aprender”.

Na mesma direção, Couto (2017) evidencia que os professores são capazes de identificar sinais de autismo, podendo inclusive auxiliar no diagnóstico precoce, além de alertar os pais.

O estudo de Costa (2022) contribui para entendermos que os bebês ainda não possuem um laudo, cujos atrasos no desenvolvimento são considerados quando apresentam regressão ou atraso na fala, para possíveis encaminhamentos no tratamento em saúde mental ou reabilitativo. Este fato tem consequência, em que os apoios educacionais são direcionados quando da presença de diagnóstico.

Oliveira (2017) evidencia a insegurança dos professores ao lidar com crianças autistas na educação infantil, o que nos permite pensar na importância da formação continuada e permanente neste contexto. A autora salienta que além de qualquer diagnóstico, é preciso entender que a criança é um sujeito de direitos, histórico e cultural e que deve participar ativamente do processo educacional que se insere, na construção do conhecimento, como partícipe ativo na inclusão.

Constamos com Ratuche (2023) que os professores podem auxiliar na detecção de sinais de autismo, com assertividade nos encaminhamentos dados às famílias, e posteriormente, para uma equipe especializada. Na pesquisa, foram aplicados testes, com ênfase na identificação de indícios de TEA na educação infantil, em que as crianças indicadas pelas professoras que passaram pela triagem, demonstraram ter alto risco para o TEA. Decorrente dessa pesquisa, a maioria das crianças foi encaminhada para o acompanhamento de profissionais, inclusive com a efetivação de diagnóstico.

Nos estudos aqui empreendidos, conferimos que a escola é considerada um espaço essencial para visibilizar sinais que podem desencadear um diagnóstico de TEA na educação infantil. Também constatamos que ainda é recorrente e desafiador para os professores estabelecer uma prática pedagógica mais inclusiva e atenta às especificidades que as crianças com TEA possam apresentar. Por fim, tão importante quanto os demais aspectos, os direitos humanos são apontados como possibilidade de avanço na educação inclusiva,

que constitui em si, possibilidades significativas dos educadores para desencadear o diagnóstico e intervenção precoce para as crianças com TEA na educação infantil.

CONCLUSÃO

Dadas as evidências que ganharam visibilidade neste estudo, realçamos primeiramente sobre a importância da formação continuada para os professores, que caminha a passos lentos nas relações que se estabelecem no cotidiano da educação infantil. Algumas pesquisas evidenciam que os professores sem formação específica na atuação pedagógica com crianças autistas tiveram dificuldades em estabelecer uma relação mais exitosa na prática docente.

Contudo, os professores pesquisados sinalizam que após participação de formação, o trabalho pedagógico avançou, mesmo que ainda careça de apoios frequentes. Em vista disso, constatamos que os apoios educacionais e de saúde somente são ofertados quando há presença de diagnóstico efetivamente documentado e disponibilizado no contexto educacional. Por isso, consideramos o uso do diário de campo como instrumento de registros de alta relevância para a prática dos professores no cotidiano da educação infantil, a fim de inventariar fatos das relações e interações com as crianças pequenas, que poderão contribuir para diagnosticar e quem sabem intervir de forma precoce e intencional no desenvolvimento de todas as crianças.

Por fim, destacamos a importância do olhar atento dos professores ao supor possibilidades de identificação de crianças com TEA, fazendo mediações pedagógicas com intencionalidades, antes mesmo de obter um diagnóstico confirmado. Focar quando necessário nas adequações espaciais, adaptações de materiais e recursos pedagógicos, inclusive nas interações e brincadeiras, torna-se fundamental para este processo. Com isso, concluímos que o professor na educação infantil cumpre com um papel de relevância para assegurar o pleno desenvolvimento das crianças e desencadear um possível diagnóstico e intervenção precoce quando necessário.

REFERÊNCIAS

BRASIL, G. M. **Representações sociais de pais sobre o transtorno do espectro do autismo e inclusão escolar**. 2022. 152 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2022. Disponível em <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/5355>. Acesso em: Mar. 2024.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v. 3, n. 2. p. 77-101. 2006.

COSTA, D. F. R. **O protagonismo das professoras de creche na detecção dos sinais precoces de transtorno do espectro autista.** Dissertação (mestrado profissional) Universidade Federal de São Paulo, Escola Paulista de Enfermagem. Programa de Pós-Graduação de Ensino de Ciências da Saúde. 2022. Disponível em: <http://repositorio.esepf.pt/handle/20.500.11796/2582>. Acesso em 22 fev. 2024.

COUTO, C. C. **Percepção de professores sobre o autismo em alunos pré-escolares e a rede social institucional**. 125 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública em Região de Fronteira) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Foz do Iguaçu: UNIOESTE, 2017. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/3247/5/Cirleine_Costa_Couto_2017.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2024.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

OLIVEIRA, C. R. **Capacitação do Profissional da Educação Infantil**: Identificação Precoce de Sinais do Transtorno do Espectro Autista. 113 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Engenharia, Bauru, 2017. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_d44c8edec8a7c309fa34b70ace14a2ce> Acesso em: 24 fev. 2024.

RATUCHNE, P. A. O. **Sinais do Transtorno do Espectro Autista:** formação de professores e rastreio precoce na Educação Infantil. 194f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2023. Disponível em: <http://tede.unicentro.br:8080/jspui/handle/jspui/2145>. Acesso em: 20 jan. 2024.

SOARES, R. T. C. **A Inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil:** Formação de professores, Políticas Públicas e Práticas Pedagógicas. 129 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) – Unioeste, 2022. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/6184>. Acesso em: 20 fev. 2024.

ESTIMULAÇÃO ESSENCIAL NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE

Luiza Bortolosso Gubert[177]
Daniela Antonello Lobo D'ávila[178]

Palavras-chave: Estimulação Essencial; Currículo; Educação Especial; Formação docente.

INTRODUÇÃO

A infância é uma fase vital para o desenvolvimento humano, e para crianças com deficiência ou em situação de risco a estimulação essencial desempenha um papel crucial, explorando a plasticidade cerebral nesse período. Este estudo busca compreender como a formação de educadores especiais impacta as práticas de Estimulação Essencial, refletindo sobre o papel desses profissionais na educação infantil. O objetivo central deste trabalho foi investigar como o curso de Educação Especial Noturno da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) aborda a estimulação essencial na formação docente. Os objetivos específicos abrangem a análise do currículo do curso, a reflexão sobre o papel do educador especial, a compreensão da percepção dos profissionais formados sobre a relevância da formação para a prática de Estimulação Essencial e a avaliação da importância dessa prática no desenvolvimento infantil.

Também conhecido como estimulação precoce e intervenção precoce, a estimulação essencial é um conjunto de estratégias e intervenções voltadas para o desenvolvimento global de crianças na primeira infância, geralmente considerando o período de zero a seis anos de idade. A estimulação essencial é direcionada a crianças que apresentam atrasos no desenvolvimento ou riscos de desenvolvimento atípico. Segundo a Política Nacional de Educação Especial (2008), o público-alvo da educação especial compreende crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

METODOLOGIA

Este trabalho se caracteriza como uma pesquisa qualitativa, que, conforme Brandão (2001), é um tipo de pesquisa que está intrinsecamente ligada à atribuição de significados que as pessoas fazem de suas experiências no mundo social e à maneira como elas compreendem esse contexto. O instrumento utilizado para a construção do material analítico da pesquisa constitui-se da análise documental, a qual permite colocar em evidência os acúmulos institucionais em torno dos temas, sem esquecer de que um documento não é neutro, pois ele apresenta os discursos e interesses institucionais (CELLARD, 2008). A pesquisa documental foi realizada por meio da análise da matriz curricular do curso de educação especial noturno de 2009. A matriz curricular contempla 9 semestres obrigatórios, com 40 disciplinas obrigatórias que somadas resultam em 3220 horas. O curso conta com 19

[177] Universidade Federal de Santa Maria, luizabortolossogubert@gmail.com.
[178] Instituto Federal Farroupilha IFFar, Campus São Borja, Daniela.davila@iffaroupilha.edu.br.

disciplinas não obrigatórias, que abrangem diversas áreas da educação para além do campo da educação especial.

Foram analisadas as ementas de todas as disciplinas do curso e destas disciplinas apenas 9 foram selecionadas para análise da pesquisa devido a essas terem em suas ementas, conteúdos ou leituras relacionadas ao tema da estimulação essencial. As disciplinas obrigatórias analisadas foram: Processos de Desenvolvimento e Aprendizagem em Educação Especial I; Processos de Desenvolvimento e Aprendizagem em Educação Especial II; Avaliação e Alternativas Pedagógico-Metodológicas para Alunos Deficientes Visuais; Avaliação e Alternativas Pedagógico-Metodológicas para Alunos Surdos/Cegos; Avaliação e Alternativas Pedagógico-Metodológicas para Alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento; Avaliação e Alternativas Pedagógico-Metodológicas para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação; e Avaliação e Alternativas Pedagógico-Metodológicas para Alunos com Deficiência Mental. As disciplinas não obrigatórias analisadas foram: Bases Neuropsicológicas da Aprendizagem e Estimulação Essencial. Destaca-se que diversas nomenclaturas presentes nos títulos das disciplinas não refletem mais a terminologia atual, como é o caso de "Deficiente Mental/Visual".

Para além da pesquisa documental, foi realizado um questionário aos educadores especiais egressos do curso de Educação Especial noturno que tiveram na sua formação acadêmica com a matriz curricular de 2009. O questionário foi elaborado com base nos objetivos da pesquisa e contém sete questões fechadas e três questões abertas para obter informações sobre a formação em estimulação essencial dos educadores especiais. Para elaboração do instrumento, foi utilizada a ferramenta Google Forms. A participação na pesquisa se deu de forma voluntária e autônoma por meio do convite realizado por e-mail dos egressos do curso de Educação Especial conforme os critérios éticos da pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A pesquisa consistiu na aplicação de um formulário anônimo, não obrigatório, a educadores especiais, seguida da análise das respostas e da correlação com o currículo do curso de Educação Especial. O questionário abordou aspectos temporais, formativos e práticos, proporcionando uma visão abrangente sobre a formação e atuação dos profissionais em relação à estimulação essencial. A análise, baseada nas respostas de 18 egressos, revelou pontos cruciais e sugestões de melhorias no currículo do curso.

Os resultados mostraram que a maioria dos participantes indicou que não teve disciplinas obrigatórias que abordassem a Estimulação Essencial durante a graduação em Educação Especial Noturno. Mesmo aqueles que relataram a presença de tópicos relacionados a essa temática o fizeram de forma sutil, muitas vezes dentro de disciplinas específicas de acordo com o tipo de deficiência, como deficiência visual, deficiência intelectual, surdocegueira, altas habilidades/superdotação e Transtorno do Espectro Autista (TEA).

A análise documental das disciplinas obrigatórias oferecidas no curso destaca que a abordagem da Estimulação Essencial é incipiente e que as disciplinas de Avaliação e Alternativas Pedagógico Metodológicas, apesar de discutirem o assunto, não evidenciam uma abordagem de maneira aprofundada. As disciplinas complementares, como "Bases Neuropsicológicas da Aprendizagem" e "Estimulação Essencial", evidenciam em profundidade os conteúdos sobre o tema pesquisado, o que indica aspectos importantes à formação docente. Contudo, a pesquisa demonstrou que uma parcela expressiva dos participantes não às cursou, uma vez que são disciplinas complementares não obrigatórias no currículo do curso.

A análise das respostas à pergunta, “As disciplinas que abordaram a temática de estimulação essencial realizadas no curso Educação Especial Noturno foram satisfatórias para sua atuação profissional?”, revela uma percepção diversificada entre os participantes em relação à eficácia das disciplinas de estimulação essencial no curso de Educação Especial Noturno. Enquanto 66,7% dos participantes indicaram que essas disciplinas não foram satisfatórias para sua atuação profissional, 33,3% afirmaram o contrário, considerando-as como satisfatórias. Essa divisão nas respostas sugere que, para uma parcela significativa dos educadores, as disciplinas oferecidas no curso não atendem adequadamente às demandas e expectativas relacionadas à prática profissional em educação infantil e à estimulação essencial. Essa constatação se relaciona diretamente com as análises de outras perguntas que indicam uma falta de abordagem específica sobre estimulação essencial no currículo obrigatório.

Destaca-se que a maioria dos participantes indicou que a temática de estimulação essencial não foi abordada no currículo obrigatório, e uma parcela expressiva não realizou disciplinas complementares que contemplassem essa área específica de conhecimento. No entanto, 94,4% dos educadores especiais relataram ter atuado com estimulação essencial durante sua prática profissional. Essa discrepância entre a formação acadêmica e a prática profissional provoca uma reflexão sobre a capacitação dos profissionais na área de Educação Especial. A ausência de abordagem específica durante a formação inicial evidencia uma lacuna no preparo acadêmico em relação à estimulação essencial.

A análise das respostas à pergunta sobre a importância de incluir uma disciplina específica sobre Estimulação Essencial no currículo do Curso de Educação Especial Noturno revela um consenso significativo entre os participantes. Significativamente, 94,4% dos educadores especiais expressaram a opinião de que seria importante ter uma disciplina dedicada a esse tema, enquanto apenas 5,6% indicaram o contrário.

Essa resposta coincide com as percepções anteriormente expressas em relação à abordagem limitada nas disciplinas existentes, conforme mencionado por alguns participantes. A necessidade percebida de uma disciplina específica sobre Estimulação Essencial pode ser interpretada como uma resposta direta às lacunas identificadas na formação acadêmica em relação a esse campo. Além disso, a expressiva maioria de respostas afirmativas sugere que os educadores reconhecem a importância e a complexidade da Estimulação Essencial como uma área fundamental de atuação.

CONCLUSÃO

O estudo apresentado fornece uma análise da abordagem da temática de Estimulação Essencial no contexto do Curso de Educação Especial Noturno. A pesquisa, baseada nas respostas de educadores especiais e na análise do curricular do curso, revela uma lacuna significativa na formação acadêmica em relação a essa área específica de conhecimento.

A discrepância entre a formação acadêmica e a prática profissional é evidente, com a grande maioria dos educadores especializados relatando terem atuando com Estimulação Essencial em suas práticas, apesar da falta de uma abordagem específica durante a formação inicial. A diversidade nos locais de atuação dos educadores, incluindo escolas públicas e privadas, instituições especializadas e clínicas, destaca a necessidade de uma formação abrangente que prepare os profissionais para os desafios específicos de diferentes ambientes educacionais.

Portanto, conclui-se que é necessária uma revisão na abordagem da Estimulação Essencial no Curso de Educação Especial Noturno, enfatizando a importância de uma disciplina específica e obrigatória sobre a temática de Estimulação Essencial. Isso não apenas preencheria uma lacuna significativa na formação acadêmica, mas também equiparia

os educadores especializados com as habilidades necessárias para promover práticas de desenvolvimento infantil nos primeiros anos de vida de crianças de risco, com deficiência ou Transtorno do Espectro Autista.

REFERÊNCIAS

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

BRANDÃO, Z. A dialética macro/micro na sociologia da educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, SP, n. 113, p. 153-165, jul. 2001.

CELLARD, André**. A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.

INTERVENÇÃO PRECOCE NA INFÂNCIA DA CRIANÇA COM TEA: A TERAPIA OCUPACIONAL COMO ALIADA DA EDUCAÇÃO

Diocelena dos Santos Miranda[179]
Síglia Pimentel Hoher Camargo[180]

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista; Terapia Ocupacional; Educação; Intervenção Precoce.

INTRODUÇÃO

O Autismo é um transtorno do neurodesenvolvimento que é caracterizado por dificuldades na interação social, comunicação e comportamentos repetitivos e restritos. (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION [APA], 2014), tendo em vista o crescente e significativo número de crianças com o Transtorno do Espectro Autista, cujo dado mais recente aponta para 1 caso a cada 36 nascimentos (CDC, 2023) é imprescindível que estratégias para promover seu desempenho escolar sejam discutidas e implementadas da forma mais célere possível, pois é sabido que a intervenção precoce pode proporcionar maior eficiência na aquisição das habilidades necessárias para o engajamento dessas crianças nas atividades escolares. (ROTTA, 2016, apud VIANA KOFL e NASCIMENTO SS, 2021).

Um dos principais propósitos da intervenção precoce é aproveitar o período sensível do desenvolvimento, na primeira infância o cérebro da criança está altamente receptivo a mudanças em sua função e estrutura (neuroplasticidade), resultando em um avanço acelerado em todas as áreas de desenvolvimento e sendo esse o período de maior ganho no que se refere à aquisição de funções cognitivas. (ZWAIGENBAUM L, et al., 2015, apud MARQUES VG, et al., 2021).

Nessa busca por formas de promover interação, a comunicação e o engajamento dos alunos nas tarefas escolares, fica explicitada a necessidade de uma rede colaborativa que integre diferentes áreas do conhecimento, que possam, através de sua especifidade, contribuir para a realização dessas tarefas que são fundamentais para o pleno desenvolvimento humano. Dentre essas áreas de conhecimento, destaca-se a Terapia Ocupacional.

Este trabalho objetiva promover reflexões a partir de discussões a respeito da necessidade de incluir o Terapeuta Ocupacional neste contexto que não é clínico, atuando diretamente com a equipe escolar e as famílias, servindo de apoio ao professor regente bem como a todos os envolvidos na educação da criança com TEA viabilizando a inclusão.

METODOLOGIA

Este trabalho é uma discussão teórica que aborda a falta do Terapeuta Ocupacional na escola. Este problema foi observado durante uma revisão bibliográfica para dissertação de mestrado em Educação, cujo tema é relativo ao direito da criança autista ao acompanhante especializado dentro da sala de aula regular, durante esse processo foi observado que no

[179] Universidade Federal de Pelotas, diocelenamiranda@gmail.com.
[180] Universidade Federal de Pelotas, sigliahoher@gmail.com.

Brasil não é comum a presença do Terapeuta Ocupacional neste contexto, mesmo com a Resolução n° 500/2018 do Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional (COFFITO), que reconhece o Terapeuta Ocupacional como profissional apto para atuar na educação regular e/ou especial na perspectiva inclusiva, em salas de recursos multifuncionais, e em outros contextos educacionais formais e não formais em todas as modalidades, etapas e níveis de ensino (BRASIL, 2018). Para embasamento teórico, foram utilizadas as seguintes bases de dados: Scielo, Google Acadêmico, RevisBraTo e Periódicos Capes, com as seguintes palavras-chave: Inclusão, Autismo, Contexto Escolar e Intervenção Precoce. Pretende-se discutir os prejuízos que poderiam ser facilmente superados se houvesse mais diálogo sobre as contribuições desse profissional para a intervenção precoce na educação da criança autista na escola em parceria com o professor, gestão escolar e família do aluno.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir da demanda aumentada de crianças com diagnóstico de TEA na escola, surgem discussões sobre estratégias de inclusão e, a partir delas, dúvidas como: Quem seriam as pessoas responsáveis por colocar em prática todas as estratégias que surgem como prováveis soluções para demandas específicas?; Como ensinar a segurar o lápis ou simplesmente permanecer mais tempo sentado na cadeira?. Os professores procuram fazer o que lhes compete da melhor forma possível no que se refere aos planejamentos de aula, o próprio ato de lecionar para turmas numerosas e para crianças naturalmente diferentes e precisam estar preparados para demandas que dependem de mais conhecimento e mais tempo de envolvimento no trabalho.

Os Terapeutas Ocupacionais (TOs) são profissionais graduados que levam em conta a interação entre as pessoas e os ambientes que frequentam, bem como as atividades em que estão envolvidas. A partir disso podem desenvolver estratégias para habilitar ou reabilitar pessoas a realizar as atividades que desejam, precisam ou são esperadas pela comunidade em geral (AOTA, 2013). No contexto escolar, o Terapeuta Ocupacional exerce o papel de agente removedor de barreiras e garante a permanência do aluno com ou sem deficiência que necessite de algum tipo de apoio/suporte para exercer seu papel ocupacional de estudante de forma plena.

A prática dos TOs tornou-se legítima na educação a partir da resolução nº 500, 26 de dezembro de 2018 do Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia ocupacional, que instituiu a especialidade de Terapia Ocupacional no Contexto Escolar, com nomenclatura apropriada: Terapeuta Ocupacional Especialista em Contexto Escolar. Esta resolução colaborou para ampliação dos conhecimentos sobre a atuação desse profissional neste âmbito. São funções do T.O: atuar no manejo de comportamentos disruptivos visando reduzir a agressividade, aumentando a autonomia nas Atividades da Vida Diária (AVDs), na melhora da comunicação e interação social, bem como nas orientações para a família e os cuidadores. Além disso, avaliar acessibilidade, realizar adaptações de tarefas, confeccionar Tecnologias Assistivas etc. (MARCELINO, et al., 2020).

Devido à jornada exaustiva de trabalho, muitos professores sentem-se impotentes em relação a isso, pois não consideram viável a realização de cursos de formação continuada pois precisam cumprir a carga horária presencialmente e, após o expediente, corrigir provas/trabalhos e ainda exercer incontáveis papéis ocupacionais. Dessa forma, torna-se difícil para os professores realizarem cursos de capacitação para promover a inclusão da criança com TEA sem auxílio de outros profissionais.

Considerando que a presença das crianças em atividades escolares desempenha um papel determinante no seu desenvolvimento e na aquisição de habilidades pessoais, sociais e emocionais, além de promover o desenvolvimento de competências de interação social e crescimento, através da convivência com colegas e outros indivíduos (FOLHA & BARBA, 2022), é neste contexto em que mais facilmente observa-se os déficits ou dificuldades nos mais variados aspectos que permeiam a subjetividade humana, pois na escola são observadas as dificuldades de interação com os colegas, na compreensão dos conteúdos, nas ações que dependem de raciocínio lógico, coordenação motora, equilíbrio, memória, etc.

A intervenção precoce pode promover condições facilitadoras para um melhor desenvolvimento global, aumentando as potencialidades, encorajando a autonomia e promovendo a inclusão social (GOMES; PUJALS, 2015); mas, para que isso ocorra, é preciso que sejam identificados atrasos no desenvolvimento ou comprometimentos que impossibilitem ou dificultem as ocupações das crianças. A escola é um ambiente propício para identificar essas questões e para isso precisam existir olhares atentos, pois os sinais podem ser sutis inicialmente e sem uma intervenção podem gerar grandes prejuízos no futuro, como dificuldades de aprendizagem, problemas socioemocionais e de saúde mental.

O fato de existir o Terapeuta Ocupacional especialista em Contexto Escolar representa um apoio impactante para esses alunos que necessitam de intervenções mais pontuais e passam tempo significativo na escola. Porém, este profissional não tem sido parte da equipe escolar por ter sua imagem mais comumente atrelada ao contexto clínico. Acredita-se que a existência de poucos estudos que explicitem sua atuação e contribuição no âmbito escolar, possa contribuir para isso. Dessa forma, a não utilização desse apoio profissional resulta em sobrecarga dos professores, da família e da própria sociedade em geral.

CONCLUSÃO

Ainda que saibamos que o Transtorno do Espectro do Autismo é uma condição bastante complexa e que afeta cada pessoa de forma singular, não estamos utilizando todos os recursos disponíveis para tratar precocemente das situações que acarretam prejuízos no desenvolvimento dessas crianças. Percebemos claramente essa situação na escassez de profissionais nas escolas e publicações a respeito das contribuições do Terapeuta Ocupacional Especialista em Contexto Escolar para estudantes com autismo e outras deficiências. Sua atuação ainda é subutilizada devido à falta de divulgação e compreensão de seu papel. Reconhecer e aproveitar o potencial desses profissionais pode aliviar a sobrecarga dos educadores e contribuir significativamente para o desenvolvimento e inclusão das crianças com TEA no ambiente escolar, uma vez que podem auxiliar os educadores na remoção de barreiras e garantir a participação plena de todos os alunos.

REFERÊNCIAS

American Psychiatric Association. (2014). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais DSM-5** (5ª ed.). Artmed.

CENTER OF DISEASE CONTROL AND PREVENTION (CDC). **Data & Statistics on Autism Spectrum Disorder**. Disponível em: https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html. Acesso em: 5 abril. 2023.

BRASIL. **Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional – COFFITO**. (2018, 26 de dezembro). Resolução nº 500, de 26 de dezembro de 2018. Reconhece e disciplina a especialidade de Terapia Ocupacional no Contexto Escolar, define as áreas de atuação e

as competências do terapeuta ocupacional especialista em Contexto Escolar e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, p. 81.

FOLHA, D. R. S. C. & BARBA, P. C. S. D. Classificação da participação de crianças em ocupações nos contextos escolares na perspectiva da terapia ocupacional. **Cad. Bras. Ter. Ocup**. 2022.

GOMES, B. T., & PUJALS, C. (2015). O autismo e os diferentes enfoques em relação ao tratamento. **Uningá Review**. V.*24, n.*1.

MARCELINO, J. F. Q., RAMOS, L. Q., SANTOS. M. C. et al. Atuação terapêutica ocupacional e em tecnologia assistiva em uma creche: análise da prática. **Rev. Interinst. Bras. Ter. Ocup**. Rio de Janeiro. v.4, p. 246-254, 2020.

MARQUES V. G., SANTOS, N. K. M., MARQUES. T. S, et al. Transtorno do espectro autista: o impacto na dinâmica familiar e as habilidades no cuidado. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**. v.13, n.10. 2021.

Souza, J. R. B., Borba, P. L. O., Lopes, R. E. Caminhos históricos da regulamentação dos school-based occupational therapists nos Estados Unidos da América. ***Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional***, v.*28, n.*2, p.467-484. 2020.

VIANA K. O. F. L. & NASCIMENTO S. S. Efeitos da intervenção precoce no desenvolvimento de uma criança com TEA: interface entre neurociências e educação. **Revista Científica**; v.11, n.30. p.38. 2021.

ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES E TÉCNICOS ADMINISTRATIVOS

Ana Luiza Magalhães Bastos
Andrea Perosa Saigh Jurdi
Adriana Mar de Oliveira
Heloar Moreira Silverio
Maria da Conceição dos Santos

Palavras-chave: Políticas Públicas; Inclusão; Educação Superior; Acessibilidade.

INTRODUÇÃO

Gerar produção do conhecimento científico qualificado é indispensável à redução da exclusão, da pobreza e da desigualdade social refletida por dificuldades de acesso e permanência com êxito na Educação Superior, na atualidade. Neste contexto, é essencial levantar e compreender o desenho de políticas educacionais afirmativas inclusivas que priorizam garantias de acessibilidade e participação de todos na educação superior, dentre os quais se inserem os que se reconhecem na condição de pessoa com deficiência.

Esta pesquisa é uma das ações do Projeto “REDE INTERNACIONAL DE PESQUISA EM ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR” que integra uma rede de universidades nacionais e internacionais, que objetiva investigar as condições de acessibilidade identificadas pela comunidade acadêmica dos cursos de graduação e pós-graduação, servidores técnicos administrativos e professores em contextos universitários distintos.

O objetivo foi investigar as condições de acessibilidade identificadas por professores e técnicos administrativos do campus Baixada Santista da Universidade Federal de São Paulo. Constituem como seus objetivos específicos: a) delinear o perfil de professores e técnicos administrativos com e sem deficiência nos cursos de graduação e b) identificar e compreender os indicadores de acessibilidade que facilitam e/ou dificultam a permanência de pessoas com deficiência na instituição na perspectiva de professores e técnicos administrativos.

METODOLOGIA

A pesquisa proposta é exploratória e de cunho quantitativo. Como instrumento de pesquisa foi utilizado o questionário Índice de Inclusão para o Ensino Superior – INES- Brasil, disponibilizado aos participantes do estudo por meio de formulário google. O instrumento foi elaborado como parte central da política de organização das Diretrizes Institucionais da Educação Superior da Colômbia (COLÔMBIA, 2017) e possui como foco indicadores que analisam os níveis de políticas, culturas e práticas inclusivas no contexto universitário. Dessa forma, o INES é uma estratégia que permite coletar informações sobre a percepção de técnicos administrativos e docentes com relação aos indicadores de estratégias de desenvolvimento acadêmico, em articulação com os processos de pesquisa e de criação artística e cultural em ambientes formativos universitários (LOUZADA; MARTINS, 2022).

No período de novembro e dezembro de 2023, e março e abril de 2024, foi enviado por e-mail e redes sociais do campus Baixada Santista o formulário para os participantes da pesquisa. O formulário foi adequado com linguagem acessível com interpretação de libras e audiodescrição para atender às necessidades específicas dos respondentes.

Após o procedimento de coleta, os dados obtidos foram submetidos a tratamento estatístico para verificação do comportamento do instrumento no grupo participante de docentes. Os resultados foram analisados pela verificação da distribuição dos valores atribuídos para mensuração na escala tipo Likert, por meio do tratamento descritivo com base na “Análise de correspondência múltipla".

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Três grandes eixos de análise estão postos nas dimensões avaliadas pelo questionário. São eles: culturais, políticas e práticas inclusivas (BOOTH; AISNCOW, 2000). Cada eixo possui fator e indicador e o tipo de resposta é coletado a partir da escala likert para Frequência (sempre; às vezes; nunca; não sei). Com a finalidade de apresentar os resultados parciais, considerando que a pesquisa ainda está em andamento, discutiremos os itens dentro do eixo Políticas: Barreiras para aprendizagem e participação, Participação de estudantes, participação do docente e Avaliação Flexível.

Até o presente momento a amostra de pesquisa constitui-se de 22 técnicos-administrativos e 40 professores, dentre a amostra total de 118 técnicos-administrativos e 215 professores da Universidade Federal de São Paulo[181], campus Baixada Santista. Desses participantes, 1 (um) técnico-administrativo e 2 (dois) professores assinalaram positivamente que necessitam de serviços especializados, recursos diversificados e/ou de tecnologia assistiva para realizar suas atividades laborais na universidade.

Em relação ao item *Barreiras para aprendizagem e participação***,** que tenta entender se a instituição conta com uma política de educação que permite reconhecer e minimizar as barreiras para participação e aprendizagem, as respostas foram variadas. Entre os técnicos-administrativos, dez não sabem, quatro dizem que apesar de existir não se implementa e sete disseram que existe e se implementa. Considerando os professores, 19 sinalizaram que existe e se implementa, dez, que existe e não se implementa, oito que não sabe e dois, que não existe. Nesse sentido, infere-se que a maioria dos participantes ou não sabe da existência de uma política de educação que reconheça e minimize barreiras para participação ou não acredita que esta é implementada.

No que se refere ao item *Participação de estudantes***,** a pergunta era direcionada à existência e implementação pela instituição de uma política que facilite a participação de todos os estudantes nos processos acadêmicos e administrativos. Os resultados parciais mostram que entre os técnicos-administrativos sete não sabem, oito acreditam que existe e que se implementa, dois responderam que não existe e quatro que existe porém não é implementada. Dentre os professores também não há consenso, 26 responderam que existe e se implementa, sete que existe e não se implementa, quatro que não sabe e dois que não existe.

O item *Participação de Docentes* no questionário, questiona se a instituição conta com uma política que facilite a participação de todos os docentes nos processos acadêmicos e administrativos. E entre os técnicos administrativos, onze não sabem responder, oito dizem que existe e se implementa, dois que existe e não se implementa. Entre os professores, 27

[181] Dados retirados do site oficial da UNIFESP - https://unifesp.br/reitoria/propessoas/ddp-cgvc/434-situacao-vagas

alegam que existe e se implementa, três, que existe e não se implementa, sete, que não sabe e três, que não existe.

A *Avaliação Flexível* verifica se os participantes acreditam que os processos de avaliação acadêmica contam com ferramentas e estratégias flexíveis que reconhecem as particularidades, as capacidades e as potencialidades de cada estudante. Os técnicos administrativos responderam: 16 que não sabem, quatro, que existe e se implementa e um que não existe. Enquanto 13 professores responderam que não existe, 10 professores responderam que existe e se implementa, oito não sabem e oito que não se implementa. A partir disso podemos discutir que 75% do total de participantes (técnicos-administrativos mais professores) ou não sabem ou afirmam que não existe e/ou se implementa uma avaliação flexível pensando nas especificidades do estudante.

Pensando no estudante com deficiência, a participação efetiva na avaliação acadêmica, que considere suas necessidades específicas é fundamental. Gesser, Bock e Lopes (2020) refletem sobre essas e outras questões, ressaltando a necessidade de ampliação de movimentos tais como o de ativismo das pessoas com deficiência no ensino superior, de militância na produção acadêmica e de profissionais que se permitam acolher os diferentes estudantes no espaço universitário, reconhecendo e mobilizando a representatividade, interdependência e uma ética do cuidado no enfrentamento com práticas capacitistas que permeiam as diferentes modalidades de ensino.

CONCLUSÃO

Espera-se com o desenvolvimento integral desta pesquisa, contribuir para a efetiva institucionalização da Política de Acessibilidade da Unifesp, em prol da plena inclusão traduzida em permanência, participação e êxito acadêmico dos estudantes com deficiência. Os resultados parcialmente alcançados podem contribuir para alargar os conhecimentos produzidos acerca do impacto das políticas institucionais produzidas para a consolidação de culturas, políticas e práticas educacionais inclusivas na Unifesp.

REFERÊNCIAS

BOOTH,Tony; AINSCOW, Mel. **Index for inclusion** – developing learning and participation in schools. Bristol: CSIE, 2000.

COLÔMBIA. **Índice de inclusión para educación superior (INES).** Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2017.

GESSER, Marivete; BÖCK, Geisa Letícia Kempfer; LOPES, Paula Helena (Org.). **Estudos da deficiência**: anticapacitismo e emancipação social. Curitiba: CRV, 2020.

LOUZADA, Juliana Cavalcante de Andrade; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira. Instrumento para avaliação de práticas, culturas e políticas inclusivas em contextos universitários. **Revista Iberoamericana de Estudos em Educação**, n. 17, p. 229-245, 2022.

ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA PARA ESTUDANTES AUTISTAS: DESAFIOS E OPORTUNIDADES

Sabrina Aparecida da Silva[182]

Palavras-chave: Educação Superior Pública; UDESC; Inclusão Social. Autismo.

INTRODUÇÃO

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (APA, 2022) caracteriza o autismo como um transtorno no qual uma pessoa exibe déficits persistentes na comunicação social e na interação social em diversos ambientes, juntamente com padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Enfatiza-se que tais características devem ser evidentes precocemente durante o desenvolvimento, embora possam não se tornar completamente perceptíveis até que as demandas sociais excedam as capacidades limitadas ou sejam mitigadas por estratégias adquiridas mais tarde na vida.

A Lei Nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. De acordo com o artigo 2º desta lei, diz que a pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais. No artigo 3º da referida Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, os direitos incluem: “I - A vida digna, a integridade física e moral, o livre desenvolvimento da personalidade, a segurança e o lazer; II - A proteção contra qualquer forma de abuso e exploração; III - O acesso à ações e serviços de saúde, com vistas à atenção integral às suas necessidades de saúde, incluindo: a) o diagnóstico precoce, ainda que não definitivo; b) o atendimento multiprofissional; c) a nutrição adequada e a terapia nutricional; d) os medicamentos; e) informações que auxiliem no diagnóstico e no tratamento; IV - o acesso: a) à educação e ao ensino profissionalizante; b) à moradia, inclusive à residência protegida; c) ao mercado de trabalho; d) à previdência social e à assistência social” (BRASIL, 2012).

Dessa maneira, objetivamos apresentar um debate teórico e empírico das vivências acerca do acesso à Educação Superior Pública para estudantes autistas na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). A proposta também é fortalecer a Política Pública de Permanência Estudantil para pessoas com deficiência, através dos Núcleos de Acessibilidade Educacional (NAE’s) nos Centros da UDESC no estado de Santa Catarina.

Neste sentido, defendemos “uma perspectiva emancipatória da deficiência”, a qual “precisa também ser interseccional, a fim de incluir as lutas anticapacitistas ao lado das lutas feministas, antirracistas, anti-LGBTfóbicas e anticapitalistas” (GESSER, BLOCK, LOPES, 2020, p. 17). Ao considerar os direitos sociais estipulados pela legislação nacional em favor das pessoas diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), é imperativo ponderar sobre o acesso desses indivíduos no Ensino Superior Público, sobretudo nas instituições acadêmicas que já possuem a implantação dos Núcleos de Acessibilidade

[182] Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), sabrina.silva@udesc.br.

Educacional (NAE's). A demanda pela inclusão de estudantes autistas no âmbito do Ensino Superior Público propicia uma série de desafios, mas também de oportunidades distintas.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada para a realização deste artigo está fundamentada numa abordagem bibliográfica, situada na intersecção interdisciplinar entre as Ciências Sociais, Humanas e o Serviço Social brasileiro. Espera-se que esta abordagem contribua para uma compreensão dos desafios enfrentados pelos(as) estudantes autistas no acesso ao Ensino Superior Público, bem como para o avanço das Políticas Públicas de Permanência Estudantil e das práticas inclusivas em contextos educativos diversos. As referências bibliográficas apoiam-se em literatura nacional e estrangeira sobre o tema.

A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA UDESC: OS NÚCLEOS DE ACESSIBILIDADE EDUCACIONAL EM QUESTÃO

Partimos do pressuposto teórico e ético-político que as pessoas com deficiência (PcD) não podem ser encaradas como um ônus para o Estado, e que seus direitos de participação e de reprodução da vida devem ser garantidos pelos entes federados e pela sociedade em geral. A esfera da *igualdade de oportunidades e de participação* são os eixos estruturantes que balizam o Estatuto da Pessoa com Deficiência e outras legislações sociais, a exemplo, da Lei nº 11.098/2000, que trata da acessibilidade e da consequente remoção das barreiras ou dos entraves no cotidiano da PcD na sociedade.

Na UDESC precisamente, a partir da Resolução Nº 50/2018 pelo Conselho Universitário (CONSUNI), que é o órgão superior desta Universidade, temos a regulamentação, constituição e funcionamento dos Núcleos de Acessibilidade Educacional (NAE), enquanto um "órgão consultivo, normativo e deliberativo, de caráter permanente, de natureza multidisciplinar, com Regimento próprio, vinculado à Pró-reitoria de Ensino (PROEN)" (CONSUNI, 2018).

Os NAE's na UDESC "tem por objetivo realizar o acompanhamento educacional dos estudantes público-alvo da Educação Especial – PAEE (pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação) e com Necessidades Educacionais Específicas – NEE" (CONSUNI, 2018). Todavia, e para além da legislação, estes núcleos são importantes mecanismos de participação e de inclusão social das pessoas autistas e com deficiências. O atendimento com acolhimento das necessidades sociais é o carro-chefe dessa Política Pública no Ensino Superior Público, que também é pensado para a permanência estudantil destes estudantes na Universidade.

Além disso, alertamos que as "múltiplas experiências vividas por pessoas com deficiência" se tornam ainda mais complexas quando pensamos suas *intersecções* com categorias sociais como classe, raça, gênero, idade, sexualidade, religião, dentre outras. Ou melhor: "ser uma mulher negra, idosa e com deficiência intelectual, por exemplo, é uma experiência distinta das possíveis experiências de um homem cego, branco e jovem" (CONTRACARTILHA DE ACESSIBILIDADE, 2020). E mais: "poderíamos descrever essas distinções quanto ao acesso a bem estar econômico e social, à participação política e às condições de uma cidadania crítica. E para que esse acesso se efetive, torna-se fundamental combatermos o racismo, o sexismo, a LGBTfobia e o capacitismo" (CONTRACARTILHA DE ACESSIBILIDADE, 2020).

Ainda sobre o acesso à Educação Superior Pública aos grupos sociais com TEA, percebemos que as *barreiras atitudinais*, que são atitudes ou comportamentos que

prejudicam a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades, se traduzem em *ações capacitistas*. Essas ações capacitistas consideram as "pessoas com deficiência como não-iguais e "incapazes" de gerir suas próprias vidas, vendo-as como sem autonomia, dependentes, desamparadas, assexuadas, condenadas a uma vida eterna e economicamente dependente, chegando até mesmo a vê-las como não aceitáveis em suas imagens sociais ou como menos humanas" (CONTRACARTILHA DE ACESSIBILIDADE, 2020).

Os profissionais da Saúde, da Psicologia, da Educação e do Serviço Social enfrentam uma insuficiência de recursos e de formação adequada para satisfazer as necessidades específicas destes sujeitos autistas. A falta de compreensão dos traços e comportamentos relacionados ao autismo pode resultar em diagnósticos e/ou visões de mundo incorretos pela falta de apoio adequado para este grupo social. Pois, no contexto profissional, muitas carreiras e ambientes de trabalho são incapazes de acomodar pessoas autistas. Estas situações em grande parte são ocasionadas pela ausência de conhecimento e de interesse sobre o assunto ou até mesmo, pela falta de adaptações necessárias para garantir um ambiente de trabalho acessível e propício, o que representa alguns desafios substanciais no âmbito Universitário. Esta carência de compreensão e de apoio representam algumas barreiras significativas para o avanço das Políticas de Permanência e Inclusivas aos autistas e a todas as pessoas com deficiência. Este cenário não é exclusivo da UDESC, mas pensarmos nestes desafios já é o primeiro passo para uma mudança efetiva na Educação Pública Superior no Brasil.

CONCLUSÃO

Diante do exposto, fica evidente que a jornada em direção à inclusão e a plena participação das pessoas diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é marcada por desafios, entretanto, também fica explícito, a importância de Políticas Públicas inclusivas com medidas de apoio adequadas para garantir a sua plena participação na sociedade e no Estado. A legislação brasileira, com a Lei Nº 12.764/2012 e a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, reconhecem e visam assegurar os direitos fundamentais desses indivíduos e grupos sociais, incluindo o acesso à saúde, à educação, à participação, ao mercado de trabalho, dentre outros direitos constitucionais.

Contudo, a efetivação desses direitos enfrenta obstáculos expressivos, especialmente no contexto Universitário e do mercado de trabalho. A demanda por uma integração efetiva dos estudantes autistas no ambiente acadêmico revela desafios que vão desde a adaptação de estratégias de ensino até a conscientização e treinamento de profissionais para lidar com as especificidades desses indivíduos e grupos sociais.

Os Núcleos de Acessibilidades Educacionais (NAE's) da UDESC são um passo importante para a permanência estudantil e o aprimoramento de técnicas e saberes acerca das especificidades das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, exemplificando o compromisso das instituições de ensino em promover a inclusão e o suporte adequado aos estudantes com TEA. Além disso, é imprescindível que os desafios enfrentados no âmbito educacional sejam reconhecidos e abordados também no mercado de trabalho, visando a criação de ambientes profissionais verdadeiramente inclusivos e acessíveis.

REFERÊNCIAS

APA — AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders**. 5. ed. [S.l.]: American Psychiatric Association Publishing, 2022. Disponível em: <https://bit.ly/45WuN78>. Acesso em: 23 abr. 2024.

ASSOCIAÇÃO Brasileira de Antropologia (ABA); Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS); Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); Associação Nacional de Interventores de Saúde (ANIS); Conatus; Núcleo de Antropologia, Cultura e Identidade (NACI). **Contracartilha de acessibilidade**: reconfigurando o corpo e a sociedade. Brasília; São Paulo; Rio de Janeiro, 2020.

BRASIL, Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012. **Institui a política nacional de proteção dos direitos da pessoa com transtorno do espectro autista**; e altera o § 3º do art. 98 da lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm>. Acesso em: 20 abr. 2024.

GESSER, Marivete; BOCK, Geisa Letícia Kempfer; LOPES, Paula Helena. **Estudos da deficiência**: anticapacitismo e emancipação social. Editora CRV: Curitiba, 2020.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA (UDESC). **Resolução Nº 50/2018 – CONSUNI:** Regulamenta a constituição e funcionamento do Núcleo de Acessibilidade Educacional da UDESC. Florianópolis, 2018. Disponível em: https://secon.udesc.br/consuni/resol/2018/050-2018-cni.pdf. Acesso em: 25 abr. 2024.
.

ADVERSIDADES ENFRENTADAS POR EQUIPES DE SAÚDE NO ATENDIMENTO DA PESSOA COM TEA

Bianca Nunes Pimentel[183]
Kevin Comin Prestes[184]
Giovana Krause da Silva[185]
Micheli Nilva Bamberg Rohr[176]

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista; Matriciamento; Educação permanente; Colaboração intersetorial.

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) é um Transtorno Invasivo do Desenvolvimento caracterizado por uma combinação de alterações como deficiência intelectual, prejuízos nas habilidades de reciprocidade socioemocional, bem como presença de comportamentos restritivos e repetitivos (DSM-5, 2014), os quais impactam a interação social trazendo prejuízos para a aprendizagem e habilidades dependentes de interação social.

Devido ao aumento das demandas relacionadas ao TEA nas redes de atenção, o Governo do Estado instituiu, por meio da lei nº 15.322 de 25 de setembro de 2019, a Política de Atendimento Integrado à Pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo no âmbito do Rio Grande do Sul destinada a "garantir e a promover o atendimento às necessidades específicas das pessoas com autismo, visando ao desenvolvimento pessoal, à inclusão social, à cidadania e ao apoio às suas famílias" (RIO GRANDE DO SUL, 2019). A fim de garantir a implementação e a execução desta lei, foi publicado o Decreto Estadual n° 56.505, de 19 de maio de 2022, que regulamenta as diretrizes do Programa de Atendimento a Pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo (TEAcolhe), com a criação de Centros Macrorregionais de Referência (CMR) e Centros Regionais de Referência (CRR) com a proposta de oferecer retaguarda assistencial e suporte técnico-pedagógico aos profissionais das equipes, fomentar a horizontalização do atendimento multiprofissional integrado e a sensibilização da sociedade, a partir do trabalho em rede, estimulando a intersetorialidade das áreas prioritárias de assistência social, educação e saúde, por meio da metodologia do matriciamento (BRASIL, 2022).

A partir das ações de mapeamento, a equipe do CMR centro-oeste realizou o diagnóstico situacional da rede para conhecer os serviços ofertados para essa população e levantar as principais demandas. Dessa forma, o objetivo deste trabalho foi analisar as dificuldades das equipes de saúde, elencadas pela gestão dos municípios, e compará-las entre os municípios com e sem equipe multiprofissional.

[183] Centro Macrorregional de Referência em Transtorno do Espectro do Autismo (TEAcolhe Centro-Oeste)
[184] Centro Macrorregional de Referência em Transtorno do Espectro do Autismo (TEAcolhe Centro-Oeste)
[185] Centro Macrorregional de Referência em Transtorno do Espectro do Autismo (TEAcolhe Centro-Oeste)
[176] Centro Macrorregional de Referência em Transtorno do Espectro do Autismo (TEAcolhe Centro-Oeste)

METODOLOGIA

Pesquisa observacional, do tipo ecológica de abordagem quantitativa. Foram considerados os 44 municípios da região centro-oeste, na qual fazem parte as regiões 1, 2 e 3 de saúde, coordenadas pela 4ª e 10ª Coordenadorias Regionais de Saúde. Para contemplar a fase de mapeamento, foram encaminhados formulários google contendo perguntas sobre os serviços disponibilizados pelos municípios, bem como acerca do processo de trabalho dos mesmos. Foram selecionadas nove perguntas que versam sobre as dificuldades encontradas pelas equipes de saúde no seu processo de trabalho frente à população com TEA: 1. Carência de serviços especializados para encaminhamento; 2. Carência de serviços especializados para tratamento; 3. Carência de profissionais; 4. Serviços sobrecarregados; 5. Falta de agilidade nos encaminhamentos; 6. Estrutura física dos serviços; 7. Carência de materiais de trabalho; 8. Formação e capacitação dos profissionais e; 9. Acolhimento das famílias e das pessoas com TEA. Cada item recebeu um escore variando de 1 a 5 em ordem crescente de dificuldade. Posteriormente, os municípios foram separados em dois grupos a fim de se comparar as variáveis de acordo com a presença ou ausência de equipe multiprofissional disponível, no momento da coleta. Os dados foram extraídos dos formulários online e tabulados em planilha eletrônica. Na análise estatística foram realizadas a análise crítica descritiva e o Teste U de Mann-Whitney, para comparação dos grupos, por meio do software Statistica versão 9.1, considerando-se nível de significância de 5%.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Dos 44 municípios da região centro-oeste, 38 responderam aos formulários completos até o momento da coleta, os quais compuseram a presente amostra. Excetuando a variável "Carência de materiais de trabalho", todas as outras variáveis tiveram médias dos escores acima de 50%, evidenciando de média a alta dificuldade (Tabela 1).

Tabela 1 – Comparação das dificuldades enfrentadas pelas equipes de saúde, de acordo com a gestão, considerando os grupos de municípios com e sem equipe multiprofissional

	Com equipe multiprofissional (n=25)	Sem equipe multiprofissional (n=13)	
	Média (DP)	Média (DP)	Valor de p
1. Carência de serviços especializados para encaminhamento	3,88 (1,20)	4,08 (1,11)	0,63
2. Carência de serviços especializados para tratamento	3,92 (1,15)	4,23 (0,83)	0,39
3. Carência de profissionais	3,72 (0,89)	3,85 (1,14)	0,71
4. Serviços sobrecarregados	4,04 (1,14)	3,92 (1,04)	0,76
5. Falta de agilidade nos encaminhamentos	3,40 (1,12)	3,23 (1,36)	0,68
6. Estrutura física dos serviços	3,00 (1,15)	3,15 (1,67)	0,74
7. Carência de materiais de trabalho	2,68 (1,18)	2,77 (1,42)	0,84
8. Formação e capacitação dos profissionais	3,44 (1,19)	3,69 (1,03)	0,52
9. Acolhimento das famílias e das pessoas com TEA	3,20 (1,35)	3,38 (1,44)	0,70

Fonte: Elaborado pela autora.

Como observado na comparação, no grupo de municípios sem equipe multiprofissional, as maiores dificuldades foram “carência de serviços especializados para tratamento” seguida de “carência de serviços especializados para encaminhamento”. No grupo de municípios com equipe multiprofissional as maiores dificuldades foram “serviços sobrecarregados”, seguido de “carência de serviços especializados para tratamento”. Na comparação das dificuldades, não houve diferença significativa entre os grupos com e sem equipes multiprofissionais. Esse dado revela a importância do trabalho de matriciamento, uma vez que, mesmo na presença das equipes multiprofissionais, as dificuldades estão igualmente presentes nas equipes gerando problemas nas redes, tais como dificuldades de construção de fluxos, ausência de intersetorialidade, baixa resolutividade dos casos, as quais podem refletir, respectivamente, na falta de agilidade nos encaminhamentos e serviços sobrecarregados.

O trabalho do CMR centro-oeste, em articulação com os CRRs, têm colaborado para a qualificação das equipes locais no tema do TEA, auxiliando a elaboração de ações que promovam a inclusão social, a qualificação das intervenções e das práticas exercidas pelos profissionais, bem como a articulação das redes de Assistência Social, Educação e Saúde. A experiência de matriciamento tem proporcionado maior intersetorialidade no cuidado e a possibilidade de mapear os serviços nas regiões de saúde (PIMENTEL, 2022).

Ademais, o matriciamento realizado pelo TEAcolhe considera dispositivos importantes da Política Nacional de Humanização (BRASIL, 2009), a saber, ampliação do objeto de trabalho (usuário), transformação dos meios e ferramentas de trabalho e suporte aos profissionais, os quais geram um cuidado integral, maior articulação entre a gestão e a assistência devido a horizontalidade das decisões, e maior envolvimento dos profissionais com os indivíduos e coletividades.

CONCLUSÃO

Observa-se que as equipes de saúde enfrentam dificuldades na logística para a assistência da população com TEA. Essas dificuldades ocorrem independentemente de o município ter ou não uma equipe multiprofissional, revelando a necessidade do apoio matricial por meio da educação permanente voltada à temática, as discussões de caso e articulação das redes promovido pelas equipes técnicas macrorregionais e regionais do Programa TEAcolhe.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Clínica ampliada e compartilhada.** Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Política Nacional de Humanização da Atenção e Gestão do SUS. Brasília: Ministério da Saúde, 2009.

PIMENTEL, Bianca Nunes. Programa TEAcolhe: uma experiência de Matriciamento em Autismo no Sistema Único de Saúde. In: PIMENTEL, Bianca Nunes (Org.). **Transtorno do Espectro Autista**: tópicos interdisciplinares. Ponta Grossa - PR: Atena, 2022.

RIO GRANDE DO SUL. Lei nº 15.322, de 25 de setembro de 2019. **Institui a Política de Atendimento Integrado à Pessoa com Transtornos do Espectro Autista no Estado do Rio Grande do Sul**.

BRASIL. Rio Grande Do Sul. Decreto 56.505 de 19 de maio de 2022. **Dispõe sobre as diretrizes para a implementação e a execução da Lei nº 15.322, de 25 de setembro de**

2019, que institui a Política de Atendimento Integrado à Pessoa com Transtornos do Espectro Autista no Estado.

ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ: NUANCES DO OLHAR DE AGENTES DE ACESSIBILIDADE

Ana Rebeca Medeiros Nunes de Oliveira Rocha
Francisca Geny Lustosa
Ângela Maria de Sousa Bezerra

Palavras-chave: Educação Especial; Ensino Superior; Estudante com Deficiência; Agente de Acessibilidade.

INTRODUÇÃO

Por muito tempo a pessoa com deficiência (PcD) viveu de forma marginalizada, sem direito ao acesso e à participação social. No contexto educacional, a inclusão já apresentou diversos conceitos, diretrizes e movimentos políticos, cada um vinculado ao seu período histórico e seus respectivos enfrentamentos, agravado pelo fato da escola ter sido construída originalmente de forma delimitada para atender a grupos privilegiados. Nesta conjuntura, Mantoan (2011) afirma que somente no século 19 se iniciou o pensamento acerca da educação para pessoas com deficiência, e aponta que foi entre 1854 e 1956 que deu-se a criação das primeiras iniciativas em prol da educação da pessoa com deficiência no Brasil. Em seguida, a partir de 1957, houve o fomento de políticas em âmbito nacional, mas só em 1993 essas iniciativas começaram a apresentar movimentos a favor da inclusão escolar.

Os avanços nas estratégias de inclusão vem ganhando espaços maiores nas últimas décadas. Segundo Martins et al. (2022), esse crescimento iniciou-se mediante alguns documentos internacionais como a Declaração da Educação para Todos (UNICEF,1990). Entretanto, foi com a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (BRASIL, 2008) que o movimento foi agregado com maior força no Brasil.

Tradicionalmente, a Educação Especial foi entendida como uma modalidade de ensino substitutiva ao ensino comum e fundamentada nos parâmetros de normalidade e anormalidade. No entanto, atualmente a Educação Especial caracteriza-se como uma modalidade de ensino que atravessa todos os níveis educacionais. Segundo a PNEEPEI, no Ensino Superior (ES), a Educação Especial efetiva-se por meio de "ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos" (BRASIL, 2008, p. 11).

Na realidade do ES, percebe-se um aumento de matrículas de pessoas com deficiência, entretanto ainda há uma disparidade significativa de acesso às instituições ao considerar o percentual de matrículas desse público comparado ao número total. De acordo

com o INEP (BRASIL, 2022), em 2012 havia cerca de 26.483 matrículas desse público na graduação, já em 2022 esse número sobe para 79.262, ou seja, a quantidade de matrículas praticamente triplica. Entretanto, esses dados representam apenas 0.4% e 0.8% do quantitativo total de alunos(as) matriculados(as), respectivamente.

Diante do cenário difundido, o presente estudo visa apresentar, a partir do relato de Agentes de Acessibilidade, suas percepções sobre ações de acessibilidade realizadas junto a estudantes com deficiência matriculados na Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Ceará (UFC).

METODOLOGIA

O presente estudo, de caráter qualitativo, foi realizado a partir do desenvolvimento de dois métodos. O primeiro deu-se mediante um levantamento bibliográfico sobre a inclusão da pessoa com deficiência no contexto do ES. Já o segundo, sucedeu-se com a realização de entrevistas com duas profissionais servidoras públicas atuantes na FACED da UFC. Ambas atuam como Agentes de Acessibilidade na FACED, a primeira possui cargo de servidora técnica e, neste estudo, será chamada de Participante 1, e a segunda é docente e será referenciada como Participante 2.

As entrevistas ocorreram individualmente, de forma remota, a partir de perguntas com formato semi-estruturado. Em seguida as respostas apresentadas foram analisadas e relacionadas aos aspectos teóricos encontrados no levantamento bibliográfico.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A Secretaria de Acessibilidade (SA) da UFC configura-se como a unidade responsável pela realização do atendimento a estudantes que são público alvo da educação especial, além de fomentar uma cultura inclusiva acerca de pessoas com deficiência em toda a universidade. Entretanto, como afirma a Participante 1, frente a demanda recebida e o número reduzido de profissionais no setor, percebeu-se a importância de ter representantes desse atendimento em cada unidade acadêmica que compõem a universidade. Segundo o censo oficial da SA, disponibilizado no site da UFC, em 2014 havia 50 alunos com deficiência matriculados na UFC, já em 2022 registou-se um total de 418 estudantes (UFC, 2022). Percebe-se esse aumento devido à legitimação do estabelecimento de políticas públicas de cotas. Portanto, nesta perspectiva, em 27 de setembro de 2022 foi publicada a portaria nº 274 que designa membros para a Comissão de Agentes de Acessibilidade da UFC.

O Agente de Acessibilidade é um servidor público da universidade, podendo ser técnico administrativo ou docente, que é convidado pela diretoria da SA/UFC para atuar mais proximamente dos estudantes com deficiência a fim de corroborar com a garantia de condições de acesso, permanência, participação e aprendizado ao respectivo público. Nessa perspectiva, todas as unidades acadêmicas da UFC tendem a apresentar dois servidores como Agentes de Acessibilidade, o primeiro atua como representante e o segundo como suplente.

Segundo a Participante 1, faz parte dos objetivos dos membros da comissão a realização de ações que fomentem a inclusão do estudante no dia a dia acadêmico, como: i. identificação do(a) universitário(a) no campus quando sua matrícula não é por meio de vagas afirmativas; ii. orientação aos professores sobre a condição do(a) aluno(a) e sugestões de práticas pedagógicas; iii. idealização de soluções em acessibilidade e solicitação de recursos à SA; iv. mediação da comunicação e encaminhamentos do estudante para com a coordenação do curso e outros setores necessários. Em complemento, a Participante 2 também indicou que é comum a realização de orientações acadêmicas aos estudantes com

deficiência no período de matrícula, além do desenvolvimento de eventos/estudos que fomentem inclusão e acessibilidade na faculdade/universidade, e suporte à SA na implementação de tecnologia assistiva.

A solicitação de acompanhamento do estudante com deficiência pelo Agente de Acessibilidade pode ocorrer por dois caminhos. O primeiro é quando o estudante ingressar como cotista em vagas afirmativas, pois no ato da matrícula ele se autodeclara pessoa com deficiência e seus dados são repassados à comissão de sua unidade. Já a segunda forma é quando o(a) aluno(a) matricula-se em vagas de ampla concorrência e a presença desse estudante é identificada ao longo do semestre, muitas vezes, pelos professores e colegas de sala e eles o encaminham para o agente.

Acerca dos principais desafios da atuação do agente na acessibilização da experiência universitária, a Participante 1 destaca que em sua percepção há dois obstáculos que se sobressaem: i. acessibilidade atitudinal da comunidade acadêmica, explicando que muitas vezes as barreiras enfrentadas pelo(a) estudante envolvem a falta de empatia dos professores e colegas, pois na maioria das vezes os recursos necessários são ofertados;ii. queixas de inexperiência com o público da educação especial. Ainda sobre esse aspecto, a Participante 2 declara que percebe como desafio quando, ao olhar para o estudante, muitas vezes, o professor enxerga primeiro a deficiência e, posteriormente, o sujeito.

As pesquisadoras Lustosa e Ribeiro (2020) comentam que apesar do alto nível de formação dos docentes, uma parte significativa afirma não saber como lidar, o que faz as pesquisadoras afirmarem igualmente aos professores da educação básica. O docente do ES também argumenta que não foi formado para ensinar alunos(as) com deficiência.

CONCLUSÃO

O cenário crescente do acesso da pessoa com deficiência ao ES, mesmo que ainda sutil em porcentagem, conta uma história de lutas e avanços no contexto educacional a partir do olhar da educação especial, entretanto, ao mesmo tempo, evidencia lacunas no percurso da garantia de reais condições de permanência, participação e aprendizado. Essas lacunas não se referem apenas às políticas e ausência de recursos de acessibilidade, mas apontam também para as atitudes dos sujeitos que compõem a universidade na intenção de reconhecimento e valorização das diferenças.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico**: Censo Escolar da Educação Básica 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2022/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2022.pdf. Acesso em: 15 de maio de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional da educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 15 mai 2024.

LUSTOSA, Geny Francisca. RIBEIRO, Disneylândia Maria. Inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior: exigências de reconfiguração de saberes, concepções e práticas docentes. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. Araraquara. v. 15, n. 02, p. 1523 – 1537, ago., 2020. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13825. Acesso em: 15 mai 2024.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. A educação Especial no Brasil: Da Exclusão à Inclusão Escolar. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. **Instituto Paradigma**, 2011. Disponível em: https://iparadigma.org.br/biblioteca/a-educacao-especial-no-brasil-da-exclusao-a-inclusao/ . Acesso em: 15 mai 2024.

MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira. CAMILO, Ana Paula Débora. CIANTELLI, Chiararia de Oliveira. SEGURA, Adrieti Poliana. Divergências entre os indicadores de matrículas de estudantes brasileiros em situação de deficiência do ensino médio ao ensino superior. **Revista RAES**, XV (26), pp.44-59. 2022. Disponível em: https://revistas.untref.edu.ar/index.php/raes/article/view/1717/1387. Acesso em: 15 mai 2024.

UFC, SECRETARIA DE ACESSIBILIDADE. **Censo de Estudantes com Deficiência**. Secretaria de Acessibilidade - UFC Inclui. 2024. Disponível em: https://acessibilidade.ufc.br/pt/censo/ . Acesso em: 02 jun 2024.

O SENTIMENTO DE PERTENCIMENTO DO PROFESSOR EDUCADOR ESPECIAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO ESPAÇO ESCOLAR

Liara Londero de Souza[186]
Cláudia Patrícia Troz Guglilhermi Martins[187]
Lorena Inês Peterini Marquezan[188]
Silvia Maria de Oliveira Pavão[189]

Palavras-chave: Educação Especial; Educador Especial; Atendimento Educacional Especializado; Ensino Colaborativo.

INTRODUÇÃO

A oferta de Educação Especial - EE é obrigatória em todos os níveis educacionais segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (BRASIL, 1996) que tem como objetivo o apoio, complementação, suplementação ou, em último caso, substituição dos serviços regulares de educação, de maneira a garantir acesso à educação e promoção das potencialidades dos estudantes atendidos (BRASIL, 2001). Um dos serviços da Educação Especial é o Atendimento Educacional Especializado - AEE.

De acordo com a Política de Educação Especial (BRASIL, 2008), o público alvo da Educação Especial, engloba: estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, e é para esse público que se destinam as práticas do AEE nas Salas de Recursos Multifuncionais - SRM ou em outros ambientes de aprendizagem no contexto escolar.

Para atuar no AEE, “o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica na educação especial, inicial ou continuada” (BRASIL, 2009, p. 3). A formação para o AEE é ofertada pelo Ministério da Educação por meio da Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais da Educação – RENAFOR (BRASIL, 2003).

É preciso considerar que mesmo com a garantia legal do AEE, existem desafios à participação do educador especial em sua relação com a escola e a comunidade escolar, diante dessa construção de relações diversas é que surge o objetivo de pesquisar o sentimento de pertencimento, se existem relações colaborativas de pertencimento e de valorização dessa modalidade de ensino pelos pais, professores e gestão escolar na perspectiva dos próprios educadores especiais.

Como problema: Como se dão as relações do Educador Especial com sua comunidade escolar?

O objetivo consiste em compreender as relações de pertencimento do Educador Especial com relação a sua comunidade escolar.

[186] Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, liara.souza@acad.ufsm.br.
[187] Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, claudia.martins@acad.ufsm.br.
[188] Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, lorena.marquezan@ufsm.br.
[189] Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, silvia.pavao@ufsm.br.

METODOLOGIA

Nesta pesquisa qualitativa/quantitativa de caráter exploratório foram utilizados documentos legais ministeriais e locais. A pesquisa foi realizada em um município do estado do Rio Grande do Sul. Segundo Gil (2002, p. 41), "pesquisas exploratórias têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito".

Após trabalho aprovado no Conselho de Ética e autorizado pela Secretaria de Educação do município, foi enviado a todos os professores educadores especiais da rede, um formulário on-line (google forms) que é "uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação" (GIL, 1999, p. 117).

O formulário versa sobre: A rede de ensino onde o profissional atua; a quantidade de atendimentos realizados; sobre a relação de colaboração com professores da sala de aula regular; a valorização do trabalho do educador especial pela gestão escolar e pela família dos estudantes atendidos. Ele foi respondido por educadores especiais que atuam nas salas de Atendimento Educacional Especializado-AEE, da rede pública do município.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A LDB e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva fornecem a base legal e orientadora para os aspectos revelados nos dados. A inclusão, formação de professores, apoio pedagógico, valorização e colaboração entre educadores e com a comunidade são princípios centrais dessas legislações e políticas que se refletem nos desafios e avanços observados na prática cotidiana dos educadores especiais na rede pública municipal.

A pesquisa foi realizada mediante contatos eletrônicos das escolas e intermediada pelos gestores escolares. Na rede pública municipal existem 56 escolas e o município conta com 60 professores educadores especiais em seu quadro docente, no entanto, somente 12 professores deram devolutivas de adesão à pesquisa, representando 20% do total de educadores especiais da rede pública municipal (Quadro 1).

Quadro 1 - Dados coletados.

Total de professores educadores especiais: 60 **Professores que responderam à pesquisa: 12 (20%)**	
Relacionamento Interpessoal	Professores com relações de ajuda mútua e colaborativa: 6 (50%) Professores ainda buscando consolidar o ensino colaborativo: 6 (50%)
Apoio da Equipe Diretiva	Professores que se sentem muito apoiados: 9 (75%) Professores que sentem que nem sempre recebem apoio: 3 (25%)
Reconhecimento das Famílias	Professores que sentem reconhecimento ocasional: 7 (58%) Professores que se sentem muito reconhecidos: 4 (33%) Professores que sentem muito pouco reconhecimento: 1(8%)
Disponibilidade de Sala de Recursos Multifuncionais (SRM)	Professores com acesso à SRM: 10 (83%) Professores sem acesso à SRM: 1 (8%) Professores com acesso limitado à SRM: 1 (8%)
Solicitação de Colaboração	Professores ocasionalmente solicitados: 9 (75%) Professores regularmente solicitados: 3 (25%)
Valorização pela Comunidade Escolar	Professores que se sentem valorizados: 11(92%) Professores que não se sentem valorizados: 1(8%)

Fonte: Elaborado pelos autores.

Sobre o relacionamento interpessoal dos educadores especiais com os demais professores de sala de aula regular, 50% dos professores conseguiram estabelecer relações de ajuda mútua e colaborativa com os professores de turmas regulares, enquanto outros 50% ainda buscam consolidar o coensino ou ensino colaborativo. Ele implica em uma parceria entre o professor de ensino regular e o professor de Educação Especial, compartilhando responsabilidades educacionais, levando em conta as particularidades, os ritmos e os estilos de aprendizagem, visando promover o acesso e o desenvolvimento acadêmico de todos os alunos, incluindo o público-alvo da EE (SANTOS; COSTA, 2020).

Sobre o apoio da equipe diretiva, dos professores participantes da pesquisa, 75% responderam que sim, que são muito apoiados pela equipe diretiva no que diz respeito ao seu trabalho, e 25% professores disseram que nem sempre são apoiados pela equipe diretiva em relação ao seu trabalho (Quadro 1).

Segundo Cabral et al. (2014) a colaboração representa uma relação formada entre pessoas e exige comprometimento, assim como em qualquer interação interpessoal. Elementos como desconhecimento, resistência, dúvidas, disposição para o diálogo e estabelecimento de confiança são os principais aspectos que guiam o Ensino Colaborativo.

Sobre a relação com as famílias dos estudantes atendidos, 58% professores responderam que às vezes sentem o reconhecimento das famílias. Com relação a SRM, 83% dos participantes disseram que possuem a sala (Quadro 1).

Sobre os professores da sala regular solicitarem a colaboração do educador especial na elaboração das atividades que envolvem estudantes em AEE, 75% dos professores responderam que às vezes os demais colegas solicitam a sua ajuda para alguma atividade com o aluno com deficiência, estabelecendo espaço de efetiva colaboração com os professores da sala de aula regular.

Quanto à valorização da comunidade escolar com relação ao seu papel dentro da escola, 83% dos respondentes se sentem valorizados pela comunidade escolar. A valorização do educador especial dentro da comunidade escolar é um pilar essencial para a construção de um ambiente educacional inclusivo e de qualidade. A comunidade escolar deve reconhecer o trabalho do educador especial, não apenas como um profissional que oferece apoio pedagógico, mas também como um agente de mudança social.

A gestão democrática desempenha um papel crucial na valorização e efetivação da educação especial no ambiente escolar. Nesse modelo, os educadores especiais são chamados a contribuir na formulação de políticas inclusivas e na definição de práticas pedagógicas que atendam às necessidades dos estudantes do AEE.

A troca de conhecimentos entre professores, pais, alunos e demais membros da comunidade escolar enriquece o planejamento curricular, permitindo a criação de ambientes de aprendizado verdadeiramente inclusivos e enriquecedores.

CONCLUSÃO

Em termos de relacionamento interpessoal com os professores de sala de aula regular, 50% dos professores educadores especiais conseguiram estabelecer relações de ajuda mútua e colaborativa, enquanto os outros 50% ainda buscam consolidar o ensino colaborativo. A colaboração envolve uma parceria entre os professores de ensino regular e de Educação Especial, compartilhando responsabilidades educacionais.

A valorização do educador especial é fundamental para um ambiente educacional inclusivo e de qualidade, onde seu trabalho é reconhecido não apenas como apoio pedagógico, mas como agente de mudança social.

A gestão democrática na escola desempenha um papel crucial, permitindo que os educadores especiais contribuam na formulação de políticas inclusivas e na definição de práticas pedagógicas. A troca de conhecimentos entre professores, pais, alunos e a comunidade escolar enriquece o planejamento curricular, criando ambientes de aprendizado verdadeiramente inclusivos e enriquecedores.

Esta pesquisa, apresenta limitações, relacionadas ao campo de estudo, um único município e a pouca adesão dos participantes. Entretanto, abre perspectiva para novas pesquisas sobre a atuação e relacionamento no contexto escolar do educador especial.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL, Lei n. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 05 jul. 2023.

BRASIL, Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 05 jun. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. **Programa de Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica em Educação Especial.** Publicado em 04/05/2020 e atualizado em 22/12/2023. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/institucional/estrutura-organizacional/orgaos-especificos-singulares/secretaria-de-modalidades-especializadas-de-educacao/formacao-de-profissionais. Acesso em: 10 abr. 2024.

BRASIL. Resolução nº. 4, de 2 de outubro de 2009. **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação especial.** Brasília: MEC, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192. Acesso em: 05 mai. 2023.

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio; POSTALLI, Lidia Maria Marson; ORLANDO, Rosimeire Maria; GONÇALVES, Adriana Garcia. **Formação de professores e ensino colaborativo:** proposta de aproximação. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 9, n. 2, p. 390–401, 2014. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7043. Acesso em: 16 ago. 2023.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

SANTOS, Camila Elidia Messias dos; COSTA, Lorinisa Knaak da. **O Que É Ensino Colaborativo?** Rev. Bras. Ed. Esp., Bauru, v.26, n.4, p..779-778, Out.-Dez., 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0129. Acesso em: 10 de abr. 2024.

PARTICIPAÇÃO DA ASSISTÊNCIA SOCIAL NO CONTEXTO DAS FAMÍLIAS DE PESSOAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO NA REGIÃO CENTRO-OESTE NO RIO GRANDE DO SUL

Kevin Comin Prestes[190]
Bianca Nunes Pimentel[191]
Giovana Krause da Silva[192]
Micheli Nilva Bamberg Rohr[193]

Palavras-chave: Transtorno do espectro do autismo; Assistência Social; Políticas Públicas.

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) é um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por prejuízos nas áreas de convívio social, na comunicação, interesses e comportamentos restritos e repetitivos. Essas características acontecem de forma precoce e tendem a permanecer até a fase adulta (NICOLETTI; HONDA, 2021). Os primeiros casos foram identificados e presentes na sociedade desde a década de 1940. Desde então, familiares e educadores encontram muitas dificuldades em compreender e se relacionar com essas pessoas, mas a maior e mais comum delas ainda é o preconceito e exclusão social (SILVA et al., 2023). É importante ressaltar que, nessa perspectiva, o profissional assistente social possui responsabilidade ética no que tange aos aspectos interventivos, dentre outros, com intuito de analisar e adequar todas as questões cotidianas, promovendo, através de sua profissão, a inclusão das pessoas com TEA, os quais necessitam se sentirem pertencentes à sociedade, reduzindo consideravelmente os desafios do preconceito e fortalecendo a luta por seus direitos (NETO, 2022). No Brasil, as políticas públicas para pessoas com TEA foram implementadas tardiamente. Até meados dos anos 1980, sem a presença do SUS, não havia qualquer tipo de atenção a estes sujeitos.

O Artigo 196 da Constituição Federal de 1988 (CF 1988) determina que a saúde é um direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outro agravos, e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para a sua promoção, proteção e recuperação. (BRASIL, 2012). Dessa forma, em 2002, foi assinada a Portaria nº 1.635 pelo Ministro da Saúde, a qual incluiu, no Sistema de

[190] Centro Macrorregional de Referência em Transtorno do Espectro do Autismo Centro-Oeste, kevinprestespsi@gmail.com.
[191] Centro Macrorregional de Referência em Transtorno do Espectro do Autismo Centro-Oeste, pimentelbnc@gmail.com.
[192] Centro Macrorregional de Referência em Transtorno do Espectro do Autismo Centro-Oeste, giihkrause@gmail.com.
[193] Centro Macrorregional de Referência em Transtorno do Espectro do Autismo Centro-Oeste, michelibamberg@gmail.com.

Informações Ambulatoriais do Sistema Único de Saúde (SIASUS), procedimentos relacionados a pacientes com deficiência mental e autismo (BRASIL, 2002). O SUS e as referidas legislações complementares, apresentam as bases para assegurar esses direitos às pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), que podem também apresentar outras comorbidades (BRASIL, 2015). A atuação de assistentes sociais na área da saúde deve estar em consonância com os princípios do SUS e com o projeto ético-político do Serviço Social, os quais devem balizar a promoção da integração do sujeito com o contexto no qual se insere, que inclui a rede de relações sociais e o ambiente familiar, ferramentas fundamentais na prestação de serviços diretos à população (VIANA et al., 2023).

Para suprir as demandas relacionadas ao TEA nas redes de atenção, o Governo do Estado do Rio Grande do Sul instituiu a Política de Atendimento Integrado à Pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo Lei Estadual n° 15.322/2019, no âmbito do Rio Grande do Sul destinada a garantir e a promover o atendimento às necessidades específicas das pessoas com autismo, visando ao desenvolvimento pessoal, à inclusão social, à cidadania e ao apoio às suas famílias. Posteriormente, foi publicado o Decreto Estadual n° 56.505, de 19 de maio de 2022, que regulamenta as diretrizes do Programa de Atendimento a Pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo (TEAcolhe), com a criação de Centros Macrorregionais (CMR) e Regionais (CRR) com a proposta de oferecer retaguarda assistencial e suporte técnico-pedagógico aos profissionais das equipes, fomentar o atendimento multiprofissional integrado e a sensibilização da sociedade. Um dos objetivos do Centro Macrorregional Centro-Oeste é mapear as redes locais de atendimento e acompanhamento da pessoa com autismo nas áreas da assistência social, educação e saúde e efetuar o levantamento das necessidades locais e regionais a fim de conhecer as realidades e demandas, efetuando um diagnóstico macrorregional. Portanto, o objetivo do trabalho é analisar a atuação dos profissionais de assistência social com famílias que possuem pessoas com transtorno do espectro do autismo, visando auxiliar nos seus direitos.

METODOLOGIA

Pesquisa observacional, do tipo ecológica de abordagem quantitativa. Foram considerados os 44 municípios da região centro-oeste, na qual fazem parte as regiões 1, 2 e 3 de saúde, coordenadas pela 4ª e 10ª Coordenadorias Regionais de Saúde. Para contemplar a fase de mapeamento, foram encaminhados formulários contendo perguntas sobre os serviços disponibilizados pelos municípios bem como acerca do processo de trabalho dos mesmos. Foram selecionadas três perguntas que versam sobre as dificuldades encontradas pelas equipes de assistência social no seu processo de trabalho frente à população com TEA: o município possui CRAS; e CREAS; Acolhimento no CRAS/CREAS. Cada item recebeu um escore variando de 1 a 5 em ordem crescente de dificuldade. A partir do levantamento dos dados obtidos das 44 cidades da região centro-oeste, se obteve informações referentes à atuação do profissional de assistência social, frente a assistência de forma ampla a essas pessoas e suas famílias.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Dos 44 municípios da região centro-oeste, 33 responderam aos formulários completos até o momento da coleta, os quais compuseram a presente amostra. A região centro-oeste é dividida em 3 regiões: região 1-50% dos municípios, região 2-25% dos municípios, e região 3-25% dos municípios. Questionados sobre o número de Centros de Referências em Assistência

Social (CRAS), 65,9% das cidades responderam que possuíam este serviço, e 34,09% não responderam se possuíam. Em relação ao serviço de referência especializado em assistência social (CREAS), 29,55% responderam que possuíam este serviço em sua cidade, e 70% das cidades não responderam se possuíam. A respeito dos acolhimentos e orientações sobre seus direitos das famílias de pessoas com TEA, o serviço de assistência social respondeu que realizam (63,64%), e que não realizam (2,27%), e as demais cidades não responderam a essa pergunta (34,09%). A partir dos resultados obtidos, é observado que ainda existe uma carência de atendimentos prestados a esse serviço para famílias de pessoas com TEA, se referindo aos encaminhamentos e implementação de serviços relacionados a sua cidade de origem.

CONCLUSÃO

A partir dos dados obtidos, é perceptível que a atuação desses profissionais seja feita em conjunto com os demais serviços da rede, a fim de garantir os direitos estabelecidos pela lei. Visto que se observa uma pequena parcela de resistência em relação à articulação desse serviço, no que tange as informações relacionadas a pessoas com transtorno do espectro do autismo em suas cidades de origem. A coleta dos dados se faz importante para obtenção de novas políticas públicas de saúde e de assistência social, visto que ainda não constam na legislação políticas públicas para este público, onde há um aumento significativo nos casos anualmente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 9º da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/decreto/d8368.htm. Acesso em: 10 jun. 2024.

Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Especializada e Temática. **Linha de cuidado para a atenção às pessoas com transtornos do espectro do autismo e suas famílias na Rede de Atenção Psicossocial do Sistema Único de Saúde.** Brasília: Ministério da Saúde, 2015. 156 p.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria n.º 1.635/GM, de 12 de setembro de 2002. Inclui, no sistema de informações ambulatoriais do Sistema Único de Saúde – SIA-SUS, os procedimentos relacionados em anexo. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 set. 2002. Disponível em: http://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-1.635/gm-de-12-de-setembro-de-2002-1635. Acesso em: 15 dez. 2023.

NETO, Afonso Ribeiro Damasceno et al. Família: uma ponte para a superação da criança autista. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 8, n. 5, p. 1823-1834, 2022.

NETO, Afonso Ribeiro Damasceno; SILVA, Iris Neles; LIMA, Lucineide Silva de; DANTAS, Maria José Monteiro; SILVA, Vania Duarte da. Família: uma ponte para a superação da criança autista. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 8,

n. 5, p. 1823-1834, 2022. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/5592. Acesso em: 10 mar. 2024.

NICOLETTI, Maria Aparecida; HONDA, Fernanda Ramaglia. Transtorno do Espectro Autista: uma abordagem sobre as políticas públicas e o acesso à sociedade. **Infarma-Ciências Farmacêuticas**, v. 33, n. 2, p. 117-130, 2021. Disponível em: https://cff.emnuvens.com.br/infarma/article/view/2814. Acesso em: 23 mar. 2024.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei n° 15.322, de 25 de setembro de 2019. Institui a Política de Atendimento Integrado à Pessoa com Transtornos do Espectro Autista no Estado do Rio Grande do Sul.** Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Sul, 2019. Disponível em: https://leisestaduais.com.br/rs/lei-ordinaria-n-15322-2019-rio-grande-do-sul-institui-a-politica-de-atendimento-integrado-a-pessoa-com-transtornos-do-espectro-autista-no-estado-do-rio-grande-do-sul. Acesso em: 25 mar. 2024.

SILVA, Daniela Vitória; SOUSA, Raimunda Benigna de; COELHO, Fábio das Chagas Araújo; SILVA, Vânia Soares; CAVALCANTE NETO, Francisco de Sales; SOARES, Isabela da Silva; SANTOS, Geovana Rodrigues dos. Performance of the social worker in front of the autistic child and his family in the reference center of social assistance in a municipality in the interior of Maranhão. **Research, Society and Development**, São Carlos, SP, v. 12, n. 3, e19012340645, mar. 2023.Disponível em: https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/40645. Acesso em: 10 abr. 2024.

VIANA, Ana dos Santos Ferreira; SILVA, João Francisco da; HONORATO, Luís Guilherme Ferreira; HONORATO, Maria Margarida. Role of the social assistant in the challenges faced by people with autism spectrum disorder in the interior of Pará: experience report. **Research, Society and Development,** São Carlos, SP, v. 12, n. 1, e6812136480, jan. 2023. Disponível em: https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/6480. Acesso em: 12 abr. 2024.

PROTOCOLO INDIVIDUALIZADO DE AVALIAÇÃO (PIÁ) – UMA POLÍTICA PÚBLICA DE AUTISTAS PARA AUTISTAS

Arthur Ataide Ferreira Garcia[194]
Pedro Lucas Costa e Lopes de Lima[195]
Guilherme de Almeida Prazeres[196]

Palavras-chave: Políticas Públicas; Pessoas Autistas; Plano Individualizado de Avaliação.

INTRODUÇÃO

O presente relato de experiências é escrito em primeira pessoa e narra a importância e o impacto da elaboração de políticas públicas que atendam as necessidades de pessoas autistas construídas a partir das demandas expostas pelas próprias pessoas autistas, tendo sua participação como eixo central dessa construção.

O trabalho se trata de um relato de experiência pedagógica de um estudante autista e o PIÁ (Protocolo Individual de Avaliação), Lei N° 17.759, de 20 de setembro de 2023, seu percurso de elaboração até a aprovação como legislação educacional dentro da legislação do estado de São Paulo.

O problema que motivou todo o percurso de autorrepresentação que fez surgir o PIÁ foi a falta de acessibilidade nas avaliações enfrentadas pelo autor deste relato e da legislação que é objeto do texto.

O autor do PIÁ e desse relato de experiências, Arthur Ataíde, é um estudante autista que a partir de sua experiência com a falta de acessibilidade educacional, organiza um projeto de lei com objetivo de proporcionar legalmente o protagonismo pedagógico dos estudantes autistas em relação às formas e meios a serem avaliados. O objetivo do presente texto é relatar a experiência escolar que fez surgir o PIÁ, legislação presente na realidade das políticas públicas de educação do estado de São Paulo.

A justificativa para o referido relato é o compartilhamento dos percursos políticos e educacionais de elaboração, articulação e aprovação da referida legislação e a importância de criar um protocolo individualizado de avaliação que utilize as necessidades dos próprios estudantes autistas como referencial de acessibilidade para avaliação, organizado na importância do *self advocacy* autista como instrumento para construção e implementação de políticas públicas voltadas ao público autista (Kapp, 2020).

A criação do PIÁ e o presente relato é fundamentado na teoria histórico cultural de Vigotski (2019), mais especificamente os fundamentos da defectologia, pois conclui a importância dos caminhos alternativos para o desenvolvimento dos mesmos processos superiores, dentro das mesmas leis do desenvolvimento e contendo a mesma célula da necessidade social e cultural de relação para o aprendizado como experiência escolar inclusiva.

[194] Universidade Metropolitana de Santos, arthur.afg.2003@gmail.com.
[195] Universidade de Brasília, pedrolucascosta81@gmail.
[196] Universidade Estadual de Campinas, g229669@dac.unicamp.br.

A Lei geral do desenvolvimento envolve a significação, conversão e apropriação de recursos técnico simbólicos, também entendido como ferramentas socialmente e coletivamente constituídas, internalizadas e personalizadas por todas as pessoas, no caso de pessoas autistas tais recursos podem ser outros ou a mais para o suporte no processo (Vigotski, 1995).

A avaliação na perspectiva histórico cultural, entende o processo como algo essencial e necessariamente democrático, onde a percepção do estudante sobre ele mesmo é essencial em forma de emancipação e responsabilização (Vigotski, 1995, 2019).

Desde muito cedo, Arthur encontrou barreiras no processo de avaliação, desde a simples expressão de seu conhecimento dentro das delimitações convencionais de um modelo dissertativo de avaliação, até questões de caráter sensorial ou de rigidez cognitiva que ao encontrar com processos sociais e históricos fundamentados na exclusão, produziam barreiras em seu acesso e permanência dentro do ambiente escolar, tornando a avaliação em um objeto de punição, coerção e manipulação ao invés de uma ferramenta para mensurar o aprendizado daquele aluno.

Sua realidade mudou, a partir do momento em que com o laudo de TEA e o acesso a legislações que amparam e garantem a acessibilidade escolar, encontrou uma mudança na forma como a avaliação lhe era entregue, permitindo que na maior parte do tempo, o formato se aproximasse da realidade e das necessidades deste estudante. Assim, permitindo que a avaliação cumprisse seu papel na vida deste aluno de mensurar seu aprendizado e a forma como aprende, assim como potencializar sua autonomia dentro deste processo e na manutenção de seus direitos no geral.

Porém, ainda assim existiam entraves, afinal as legislações vigentes na época, relacionadas ao autismo, operavam a partir de uma perspectiva médica limitante e não do sujeito autista como uma pessoa de profundas capacidades quando oferecido meios e formas acessíveis de participação, aprendizado e desenvolvimento.

As legislações da época davam poder para que a figura de um terceiro definisse o que seria razoável ou não no que tange à acessibilidade que um aluno autista precisa, fazendo com que muitas vezes suas dificuldades fossem minimizadas em momentos que não fossem aparentes dentro de uma perspectiva pautada na neuronormatividade.

Muitos professores tentaram impedir seu direito à acessibilidade, frisando o critério da razoabilidade. Afinal, para eles, não fazia sentido um aluno capaz de falar de maneira dita “funcional” ao ponto de aprender e compreender o mundo ao seu redor ter necessidades diferentes a dos seus pares, numa mensagem clara de que se não podia realizar da mesma forma que os outros não merecia ocupar aquele lugar, tendo até mesmo ouvido de uma professora, ao relatar seu sonho de ser médico, que: “*o mais próximo que chegaria da medicina seria como paciente de sanatório, pois autista não é médico, e sim paciente*”. Essa fala escancara a forma como a avaliação se torna uma ferramenta de propagação do capacitismo quando opera a partir de um modelo de tutela, onde barreiras atitudinais têm força para impedir o acesso de um estudante a seus direitos.

MÉTODO

O Protocolo Individualizado de Avaliação nasce com o propósito de atender as necessidades do estudante autista, dando autonomia para definir a forma como suas avaliações serão realizadas em todas as esferas de ensino. Desde o ensino fundamental até o ensino superior são contemplados, permitindo que esses alunos escolham o formato de suas avaliações de acordo com a maneira como conseguem expressar melhor seus conhecimentos, através de suas preferências por avaliações nos formatos de trabalhos escritos, apresentações orais, provas tradicionais ou até mesmo exercícios práticos e mais flexíveis, valorizando as suas

individualidades e estimulando as suas potencialidades. Garantindo que a acessibilidade na avaliação seja definida de acordo com as necessidades do próprio estudante, e não da presunção de que um terceiro acredita ser sua necessidade.

Nesse sentido, o PIÁ alinha-se com os princípios da educação inclusiva, que preconizam a transformação do sistema educacional para que este seja capaz de acolher e valorizar a diferença presente em seu seio, propiciando autonomia e segurança aos alunos autistas e com transtornos do desenvolvimento. Há que se destacar, que o PIÁ não tem por objetivo o enfraquecimento do conteúdo e sim a adequação do formato da avaliação.

Além disso, o PIÁ representa uma importante ferramenta de empoderamento para os alunos, que passam a ter voz ativa no processo de avaliação. Essa participação fortalece o vínculo entre escola e aluno, essencial para a promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Portanto, a implementação do Protocolo Individualizado de Avaliação (PIÁ) configura-se como um avanço significativo na construção de um sistema educacional mais justo e equitativo, que reconhece e valoriza a diferença como parte fundamental do processo de ensino-aprendizagem e avaliação.

O Projeto de Lei PIÁ, foi idealizado e redigido por Arthur Ataíde e entregue para Deputada Estadual de São Paulo, Solange Freitas, que apresentou o projeto na ALESP (Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo), o qual foi aprovado e sancionado, tornando-se a Lei 17.759/2023.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A Lei 17.759/2023 é a primeira de nível estadual a ser elaborada e redigida por uma pessoa autista na história do Brasil. A lei teve um impacto político e social tão significativo que foi apresentada como uma matéria pelo Jornal Nacional (maior jornal televisivo do país), em decorrência da forma como ela entregou autonomia às pessoas autistas e com transtornos do desenvolvimento, sendo uma ferramenta que garante que barreiras atitudinais não sejam um empecilho para sua permanência e aproveitamento escolar e acadêmico, democratizando o acesso à educação para esse público.

CONCLUSÃO

O PIÁ ao incorporar essa avaliação holística, se distancia de modelos meramente classificatórios, que tendem a estigmatizar os estudantes com base em rótulos e diagnósticos. Em vez disso, o Protocolo Individualizado de Avaliação, busca identificar as barreiras e facilitadores presentes no ambiente escolar, a fim de desenvolver estratégias pedagógicas e de apoio que possibilitem a plena participação e o desenvolvimento de todo o aluno, criando um ambiente onde o estudante contribui para a criação de seu processo pedagógico a partir de sua própria realidade, valorizando a neurodiversidade.

REFERÊNCIAS

GLOBO. Lei aprovada em SP garante avaliação individualizada para alunos autistas e outros transtornos de desenvolvimento. **G1: Jornal Nacional**, Rio de Janeiro, 30 set. 2023. Disponível em: https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2023/09/30/lei-aprovada-em-sp-garante-avaliacao-individualizada-para-alunos-autistas-e-outros-transtornos-de-desenvolvimento.ghtml. Acesso em: 17 mai. 2024.

KAPP, Steven. **Autistic community and the neurodiversity movement: stories from the frontline.** Singapore: Palgrave Macmillan, 2020. 330 p. ISBN 978-981-13-8437-0 (eletrônico). Disponível em: https://doi.org/10.1007/978-981-13-8437-0. Acesso em: 18 mai. 2024.

SÃO PAULO (Estado). **Lei nº 17.759, de 20 de setembro de 2023. Institui o Programa Estadual de Prevenção à Automutilação e ao Suicídio no âmbito do Estado de São Paulo e dá outras providências**. Diário Oficial do Estado de São Paulo, São Paulo, 21 set. 2023. Seção 1, p. 1. Disponível em: https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2023/lei-17759-20.09.2023.html. Acesso em: 15 jun. 2024.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras escogidas III: problemas del desarrollo de la psique.** Madrid: Visor, 1995. (Obra original publicada em 1927).

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras completas: tomo cinco: fundamentos de defectologia**. Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE); revisão da tradução por Guillermo Arias Beatón. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2019. 488 p.

TRILHANDO O CAMINHO DA INCLUSÃO: UMA JORNADA DE REFLEXÃO SOBRE A EVOLUÇÃO E A IMPORTÂNCIA DO NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO (NAI) COMO SUPORTE TRANSFORMADOR

José Gomes de Oliveira Nascimento[197]
Tatiana Kuka Valente Gandra[198]
Chirle de Oliveira Raphaelli[199]

Palavras-chave: Educação Superior; Empatia; Práticas Integrativas; Políticas Públicas; Transtorno do Espectro Autista.

INTRODUÇÃO

O Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) foi criado em 15 de agosto de 2008 pelo projeto "Incluir" do Ministério da Educação (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2008). Desde sua fundação, o NAI desempenha um papel crucial na promoção de políticas de inclusão no Ensino Superior, com base no Plano de Acessibilidade e Inclusão da UFPel (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS, 2024) e na Lei 13.409/2016 (BRASIL, 2016). O NAI oferece conscientização, formação e serviços especializados, como intérpretes para aulas e recursos didáticos adaptados. Em 2017, o núcleo foi reestruturado e passou a integrar a Coordenadoria de Inclusão e Diversidade na UFPel, composta por uma equipe gestora, seções especializadas e uma comissão de apoio.

Neste sentido, o trabalho propõe, um relato de experiência de tutoria e como acadêmico assistido pelo NAI, visando refletir sobre a evolução e a importância do NAI, destacando o suporte transformador que esse oferece aos estudantes com necessidades específicas. Além disso, discute-se a relevância da empatia e das políticas públicas na promoção da inclusão no ambiente universitário.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada neste relato baseia-se em uma experiência pessoal e observacional durante a trajetória acadêmica do autor na UFPel, tanto como acadêmico assistido pelo NAI, como tutor. A análise incluiu o acompanhamento das atividades do NAI, interações com estudantes e professores, e a participação em programas de tutoria. Contudo destaca-se que a reflexão pessoal foi complementada pela revisão de documentos institucionais e legislações pertinentes disponibilizadas pelo Núcleo de Acessibilidade e Inclusão.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

[197] Universidade Federal de Pelotas, jose.nascimento@ufpel.edu.br.
[198] Universidade Federal de Pelotas, tkvgandra@gmail.com.
[199] Universidade Federal de Pelotas, chirleraphaelli@gmail.com.

Durante a trajetória na universidade, foi possível testemunhar a importância vital do NAI para a comunidade acadêmica. Desde o início, o núcleo destacou-se como um ponto de apoio crucial para estudantes com necessidades especiais, proporcionando não apenas comodidade, mas uma necessidade absoluta para garantir acesso igualitário à educação.

A importância do NAI vai além de suas funções atuais; sua necessidade contínua e fortalecimento são cruciais. À medida que novas tecnologias emergem e as políticas de inclusão evoluem, é fundamental que o núcleo se mantenha atualizado e adaptado às necessidades constantes de mudança da comunidade universitária. Além disso, a administração da Universidade deve garantir financiamento e suporte adequados ao NAI.

Outrossim, do ponto de vista como aluno foi possível entender o privilégio de conhecer o NAI em um momento desafiador da vida universitária. Durante esse período, tive o suporte que foi fundamental para superar obstáculos, e despertou uma profunda reflexão sobre a importância da acessibilidade e inclusão no ambiente universitário. Inspirado por essa experiência, como aluno, decidi me candidatar a uma vaga de tutoria, com a motivação de ser um agente de mudança.

No sentido dos alunos assistidos pelo NAI, é possível inferir que as limitações enfrentadas pelos estudantes são exacerbadas pela falta de compreensão e apoio de professores e colegas. Os desafios incluem dificuldades de comunicação, sensibilidades sensoriais e necessidades de rotinas consistentes. Professores desinformados ou não treinados podem criar barreiras ao aprendizado. Ademais, a falta de compreensão e empatia por parte dos colegas pode resultar em isolamento social e discriminação.

Nesse sentido, o tutor atua como um agente de suporte, fornecendo orientação, apoio emocional e prático para os estudantes com necessidades específicas, a fim de preencher lacunas existentes. A evolução dos alunos, tanto no âmbito pessoal quanto acadêmico, evidencia o impacto positivo da empatia, das políticas públicas e do apoio do tutor. No entanto, apesar dos esforços, alguns desafios persistem, mas é possível obter resultados satisfatórios com a ajuda da Coordenação de Curso e da comunidade acadêmica.

Além do suporte da tutoria, o NAI (Núcleo de Apoio ao Estudante) oferece a integração da terapia ocupacional e do atendimento psicológico na rotina da comunidade acadêmica. Esta abordagem abrangente pode trazer inúmeros benefícios aos alunos. Implementar essas estratégias de forma sistemática pode contribuir significativamente para o sucesso acadêmico e pessoal dos estudantes. As Práticas Integrativas e Complementares (PICS) são ferramentas de apoio à inclusão qualificada. A integralidade no ensino superior envolve considerar todos os aspectos dos estudantes – físico, emocional, mental e espiritual. As PICS contribuem para a promoção da saúde integral dos estudantes e fortalecem a integralidade no ambiente educacional (UFPEL, 2014).

CONCLUSÃO

O Núcleo de Acessibilidade e Inclusão transcende sua natureza física ou funcional; é um símbolo do compromisso da UFPel com a igualdade de oportunidades e o respeito pela diversidade. A empatia, as políticas públicas e o papel do tutor são fundamentais na promoção da inclusão e no apoio ao sucesso acadêmico dos estudantes com necessidades específicas. Inspirado pelos princípios de Paulo Freire, enfatiza que “a educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo” (Freire, 1996, p. 25), o NAI representa mais do que um serviço de apoio. É uma força transformadora que permite que cada estudante, independentemente de suas limitações, tenha a oportunidade de participar plenamente da vida acadêmica.

Com o suporte adequado, esses estudantes podem superar desafios e alcançar seu pleno potencial na Universidade. A continuidade e o fortalecimento das políticas de inclusão e acessibilidade são imperativos para garantir que todos tenham acesso a uma educação de qualidade. A integração da terapia ocupacional, do atendimento psicológico e das Práticas Integrativas e Complementares (PICS) na rotina acadêmica não só beneficia os alunos com necessidades específicas, mas também promove uma cultura de bem-estar e suporte coletivo na universidade. Assim, a UFPel, através do NAI, reafirma seu compromisso com a construção de um ambiente acadêmico inclusivo, solidário e transformador.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei 13.409, de 28 de dezembro de 2016. **Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 29 dez. 2016. Seção 1, p. 1. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm. Acesso em: 01 jun. 2024.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa Incluir: inclusão da educação profissional e tecnológica para pessoas com deficiência.** Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/programa-incluir. Acesso em: 1 jun. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. **Núcleo de Acessibilidade e Inclusão: sobre o núcleo.** Pelotas, RS, 2024. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/nai/sobreonucleo/. Acesso em 01 jun. 2024.

A INTERCONEXÃO DA REDE DE CUIDADO AO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO MUNICÍPIO DE ITAJAÍ (SC)

Claudio da Silva[200]
Vanderléa Ana Meller[201]
Graziela Liebel[202]

Palavras-chave: Educação; Saúde; Interconexão; Rede de Cuidado.

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) envolve necessidades de cuidados relacionados à educação e saúde, pois o CID-10 da Organização Mundial da Saúde (OMS, 2012) define que o Espectro Autista é um transtorno com alterações no desenvolvimento infantil, anterior aos três anos de idade, que afeta, principalmente, as áreas da interação social e comunicação.

A otimização dos atendimentos, no âmbito da educação e da saúde, e a interconexão da Rede de Cuidado (RDC) às pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) constitui-se como importante objeto dessa pesquisa. É fundamental a integração das informações das instituições que prestam serviço ao autismo.

De acordo com a Secretaria Municipal de Educação de Itajaí, via sistema de gerenciamento de dados (Meta Base), os números são crescentes de pessoas com TEA no município, que demandam um olhar atento para os atendimentos. Houve aumento considerável nas matrículas na Rede Municipal de Ensino de Itajaí nos últimos quatro anos. Em 2020, foram registradas 1.428 matrículas de estudantes com autismo; em 2021, foram 1.648; em 2022, registrou-se 1.779 matrículas e, em 2023, 1.810 matriculados.

No percurso da pesquisa buscou-se responder a seguinte questão: Qual a relevância da interconexão da RDC ao Transtorno do Espectro Autista em Itajaí (SC)?

O i.TEA é um sistema integrado de informações e compartilhamento de dados sobre as pessoas com TEA no município de Itajaí (SC). As pessoas foram cadastradas, possibilitando às instituições a socialização das vagas preenchidas, acompanhamento das agendas de atendimento, de desligamento e evolução da fila de espera.

Portanto, o objetivo foi compreender a relevância da interconexão da RDC em Itajaí (SC) para a garantia de direito ao atendimento às pessoas com TEA. Foi fundamental estabelecer um olhar sensível de observação aos processos que norteiam o acesso às instituições e aos fluxos de atendimento especializado.

O olhar ampliado e o pensamento complexo resultaram na propositura de uma tecnologia de interconectividade entre as instituições que integram a RDC às pessoas diagnosticadas com TEA. Propor o i.TEA colabora para o aprimoramento do serviço ofertado com cooperação e integração. Consiste em compreender a pessoa com TEA como protagonista no processo de construção e de efetivação de Políticas Públicas inclusivas que respeitem a singularidade e a multidisciplinaridade do ser humano, porque ele "[...] é ao

[200] Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI, claudinhowylla1@gmail.com.
[201] Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI, vanderlea@univali.br.
[202] Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI, graziela@univali.br.

mesmo tempo singular e múltiplo" (MORIN, 2000, p. 28).

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, com base no método da hermenêutica fenomenológica e com delineamento documental. Dessa forma, "[...] a justificativa para o uso de documentos em pesquisa é que ele permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social" (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009).

Identificamos as instituições que prestam atendimento ao TEA e a coleta de dados ocorreu nos documentos das instituições, entre eles, projetos pedagógicos e cadastros de matrículas. Com os dados foi possível compreender a estrutura e organização do atendimento ao TEA no município nos processos de gestão na saúde e educação.

A percepção emerge do processo de intencionalidade dando significados ao objeto de estudo e "essa vivência dá impulso para o pesquisador iniciar o processo de compreensão sobre o seu objeto que vai desvelando-se pouco a pouco" (DITTRICH; LEOPARDI, 2015). A partir da identificação dos atendimentos ao TEA ofertados no município de Itajaí, reconhecemos a realidade local e alternativas para o enfrentamento das problemáticas presentes. O olhar abrangente para o *lócus* da pesquisa tornou-se fundamental, pois "o mundo é aquilo mesmo que nós nos representamos não como homens ou como sujeitos empíricos, mas enquanto somos todos uma única luz e enquanto participamos do Uno sem dividi-lo" (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 151). O presente estudo insere-se na linha de Pesquisa Dinâmicas Institucionais e Políticas Públicas, do Mestrado Profissional em Gestão de Políticas Públicas – PMGPP e foi desenvolvido pelo autor a partir de um recorte da pesquisa intitulada: A Rede de Cuidado à Pessoa com Transtorno do Espectro Autista: uma tecnologia social – i.TEA.

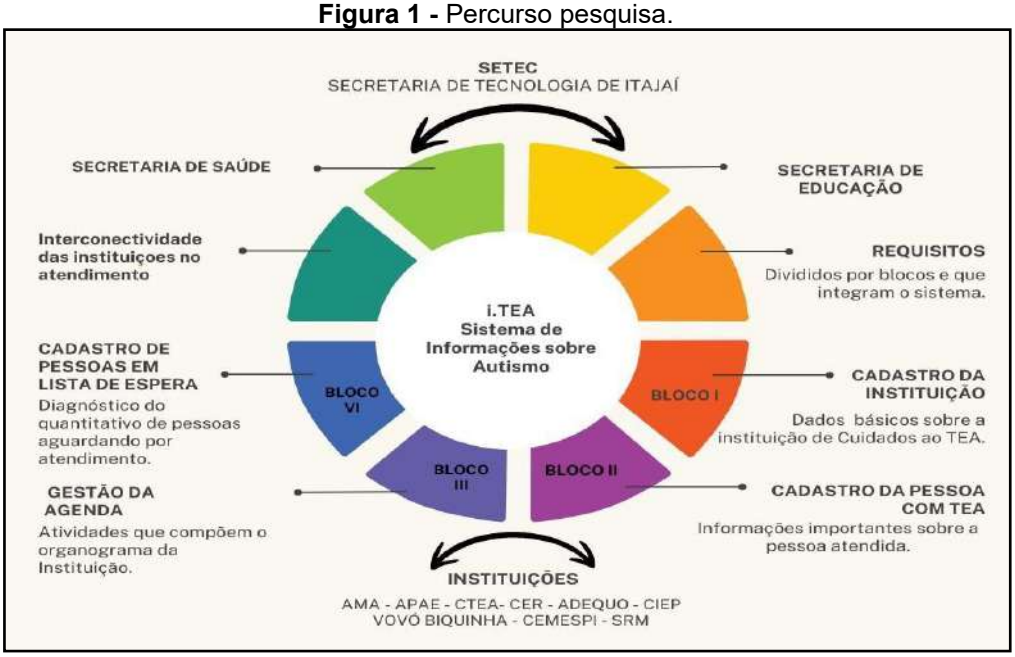
RESULTADOS E DISCUSSÕES

A identificação das instituições do município de Itajaí que integram a RDC da pessoa com TEA possibilitou o entendimento do fluxo do atendimento e fila de espera. São evidentes as necessidades da interconectividade entre as instituições a fim de contribuir para a garantia de direitos à educação e saúde.

Nos cadastros da Secretaria Municipal de Saúde e Secretaria Municipal de Educação do município identificamos as instituições que integram a RDC: Associação de Pais e Amigos do Autista de Itajaí (AMA); Serviço Especializado em Reabilitação da UNIVALI (CER-UNIVALI); CIEP Vovó Biquinha; Centro Terapêutico Especializado em Autismo (CTEA); Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE); Associação de Equoterapia Vale do Itajaí e Litoral (ADEQUO); Centro Municipal de Educação Alternativa de Itajaí (CEMESPI); Sala de Recursos Multifuncionais.

Reconhecemos que as instituições de atendimento à pessoa com TEA desenvolvem práticas inclusivas, em educação e saúde, por meio da atuação de profissionais das áreas: fonoaudiologia, psicopedagogia, pedagogia, farmacêutica, educação física, fisioterapia, enfermagem, terapia ocupacional, psiquiatria, clínica geral, neurologia, psicologia e nutrição.

Figura 1 - Percurso pesquisa.



Fonte: Desenvolvido pelo pesquisador para a pesquisa via aplicativo Canva (2024).

Nos registros documentais, todas as instituições possuem fila de espera que variam entre 1.240, o maior número, e 51, o menor número de pessoas com TEA. Somadas, foi possível mensurar 3.688 pessoas. Observamos que a pessoa pode estar inscrita em diversas instituições.

Diante das necessidades de conexão dos cadastros da fila de espera, desenvolvemos a proposição do Sistema Integrado de Informações sobre o Autismo (i.TEA), que interconectou os atendimentos nos serviços de saúde e educação no município de Itajaí. É um sistema digital que possibilita o registro dos dados das pessoas e instituições, colaborando com a gestão institucional. Cupani (2016), ao afirmar que, “mediante a técnica, o homem cria para si possibilidades novas de vida: navegar, voar, comunicar-se à distância [...]”, aborda a necessidade do ser humano em dispor de meios que facilitem a organização de tarefas.

Foi possível elencar os requisitos básicos para o desenvolvimento do i.TEA, em parceria com a SETEC (Secretaria de Tecnologia de Itajaí) e indexado à *homepage* oficial da prefeitura de Itajaí, para o acesso das instituições da RDC ao TEA. Foram definidos como requisitos: **Cadastro da instituição** – o requisito versa sobre a estrutura da instituição, como está organizada e quais atendimentos são ofertados; **Cadastro da pessoa com TEA** – registra quem é a pessoa atendida na instituição; **Gestão da agenda** – as informações apontam as atividades que compõem a agenda de atendimentos por especialidades, dias da semana e períodos; por fim, **Cadastro de pessoas em lista de espera** – agrega o número de pessoas em espera.

Na saúde o processo de cuidado é “[...] plural e singular ao mesmo tempo. Plural, pois necessita de uma rede integral que disponha de diversas tecnologias de cuidado para sanar demandas; e singular, pois é construído a partir das premissas e desejos do sujeito” (SILVA; FURTADO, 2019). Na educação o processo deve ser inclusivo “[...] tem como objetivo assegurar que todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou necessidades especiais, tenham acesso a uma educação de qualidade” (SOUZA, 2023).

CONCLUSÃO

O desenvolvimento deste estudo permitiu compreender a relevância da interconexão da RDC à Pessoa com TEA por meio da identificação de instituições e a estruturação integradora do i.TEA.

Contribuiu com o acesso à saúde e educação no município de Itajaí, em especial, por indicar o número real de pessoas em lista de espera e ampliar o acesso aos atendimentos.

Os diálogos entre os participantes das instituições foram integrados e resultaram na formulação dos requisitos para a organização do i.TEA, com dados das pessoas nos atendimentos, serviços pedagógicos, de infraestrutura e administrativos.

O estudo apresenta uma ferramenta importante e relevante quanto às tecnologias digitais e sua necessária aplicabilidade no trabalho desenvolvido por instituições que integram a RDC à Pessoa com TEA.

Identificou-se quantas são as instituições no município de Itajaí, finalidades de atendimento e Políticas Públicas voltadas à inclusão.

Entendemos que esse sistema será um marco para a garantia de direitos e otimização dos atendimentos à pessoa com TEA no município de Itajaí (SC).

REFERÊNCIAS

CUPANI, Alberto. **Filosofia da tecnologia: um convite**. 3ª ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2016. 236 p.

DITTRICH, Maria Glória; LEOPARDI, Maria Tereza. **Hermenêutica fenomenológica: um método de compreensão das vivências com pessoas.** Discursos fotográficos, v. 11, n. 18, p. 97-117, 2015. Disponível em: https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/discursosfotograficos/article/view/19687/16814. Acesso em: 20 abr. 2024.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O visível e o invisível**. Tradução de José Aderaldo Castello. São Paulo: Martins Fontes, 1999. 192 p.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000. 108 p.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Relatório Mundial sobre Violência e Saúde**. Genebra: OMS, 2002. 346 p. Disponível em: https://iris.who.int/server/api/core/bitstreams/a25476ed-8585-47f3-986e-9d0e7f5e9f1b/content. Acesso em: 15 abr. 2024.

SÁ-SILVA, João Roberto; ALMEIDA, Carla Denise; GUINDANI, José Fernando.A Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Campo Grande, v. 1, n. 1, p. 1-15, jul. 2009. Disponível em: https://periodicos.ufms.br/index.php/index/login?source=%2Findex.php%2FRBHCS%2Farticle%2Fview%2F2001. Acesso em: 10 abr. 2024.

SILVA, Luciana Santos da; FURTADO, Luiz Alberto Ribeiro. O sujeito autista na Rede SUS: (im)possibilidade de cuidado. **Fractal: Revista de Psicologia**, Niterói, v. 31, n. 2, p. 119- 129, maio/ago. 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/fractal/a/3KSPfpLLg7k5RdTFQwPz7pD/?format=pdf&lang=pt.

Acesso em: 10 abr. 2024.

SOUZA, Maria Aparecida. de. Os desafios da prática docente na educação inclusiva. In: BIANCHESSI, Cleber (Org.). **Educação e ensino em diferentes contextos: entre saberes e práticas**. Curitiba: Bagai, 2023.

ATENDIMENTO TERAPÊUTICO MULTIPROFISSIONAL PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES ATÍPICOS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Vitória Souza Gonçalves[203]
Mariana Gouvêa Silveira[204]
Carolina Streicher Janelli da Silva[205]
Morgana dos Santos Rodrigues[206]
Maria Teresa Duarte Nogueira[207]

Palavras-chave: Autismo; Análise do Comportamento Aplicada; Intervenção Multidisciplinar.

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), conforme definido pelo Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais, 5ª edição, texto revisado (DSM-5-TR), de 2023, é uma condição que apresenta déficits persistentes na comunicação e na interação social, em múltiplos contextos. Além disso, manifesta padrões repetitivos e restritos de comportamento, interesse e atividade, resultando em prejuízos clínicos significativos no funcionamento social, profissional e pessoal, ou em outras áreas importantes da vida da pessoa.

Segundo dados de 2020 do *Centers for Disease Control and Prevention* (CDC), aproximadamente 1 em cada 36 crianças é identificada com TEA, sendo quase 4 vezes mais comum entre meninos do que entre meninas. Geralmente começa a se manifestar nos primeiros anos de vida, com atrasos na fala e no desenvolvimento e o diagnóstico é feito com base nos critérios estabelecidos pelo DSM-V-TR, considerando o estado clínico do paciente.

O diagnóstico precoce do TEA é fundamental para garantir intervenções eficazes e personalizadas que promovam o desenvolvimento infantil. Como destaca Pasco (2018), a intervenção precoce é essencial para garantir que as crianças com TEA tenham acesso às intervenções necessárias o mais cedo possível.

Nesse ínterim, a Análise do Comportamento Aplicada (ABA), tradução direta de *Applied Behavior Analysis*, é uma ciência da aprendizagem e do comportamento amplamente utilizada no desenvolvimento de habilidades de crianças autistas. Utiliza princípios e técnicas de análise comportamental para promover habilidades sociais, comunicativas e acadêmicas, além de reduzir comportamentos interferentes. Este método envolve a aplicação sistemática de intervenções baseadas em evidências para melhorar comportamentos específicos e aumentar a autonomia do indivíduo. A ABA é reconhecida por sua eficácia e pode ser implementada em diversos ambientes, como em casa, na escola e em clínicas, adaptando-se às necessidades individuais de cada criança (GAIATO *et al.*, 2022).

[203] Faculdade de Tecnologia e Ciências do Norte do Paraná (UNIFATECIE), vitysouza@hotmail.com.
[204] Universidade Federal de Pelotas (UFPel), gouveamariana@outlook.com.
[205] Universidade Federal de Pelotas, carolsilva8617@gmail.com.
[206] Centro Universitário Metodista - IPA, morgannasrodriguess@gmail.com.
[207] Universidade Federal de Pelotas, mtdnogueira@gmail.com.

Diante disso, a Universidade Federal de Pelotas (UFPel), através do projeto de extensão “Atendimento terapêutico para crianças e adolescentes atípicos: uma abordagem multiprofissional”, realiza atendimento terapêutico, por meio de avaliação, estimulação e orientação, por equipe multiprofissional para crianças e adolescentes atípicos encaminhados ao Serviço Escola de Psicologia (SEP), buscando proporcionar uma intervenção terapêutica integrada e eficaz baseada na análise do comportamento.

Este relatório descreve as atividades desenvolvidas no projeto de extensão, destacando a integração entre teoria e prática, a postura ética profissional e a investigação científica da temática apresentada.

METODOLOGIA

O presente relato de experiência descreve as atividades desenvolvidas com crianças autistas no projeto de extensão multidisciplinar “Atendimento terapêutico para crianças e adolescentes atípicos: uma abordagem multiprofissional”, realizado no SEP da UFPel, iniciado em dezembro de 2023.

Os atendimentos são realizados semanalmente. Os pacientes são encaminhados pelo Departamento Materno-Infantil da UFPel, após a triagem, que observa os critérios de diagnóstico de autismo, idade, necessidade de atendimento multiprofissional e data do encaminhamento. O primeiro contato ocorre com os pais ou responsáveis, e após a autorização e levantamento de dados do paciente, inicia-se o processo de avaliação e intervenção.

A carga horária varia de acordo com a necessidade e disponibilidade de cada criança. Os atendimentos são realizados por uma estagiária de psicologia, uma estagiária de fonoaudiologia, uma educadora física e psicopedagoga. As estagiárias são supervisionadas por uma psicóloga da universidade e uma fonoaudióloga externa. Semanalmente, são realizadas supervisões com a equipe multiprofissional, visando realizar estudos sobre ABA, além de orientações acerca dos casos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Inicialmente, é realizada uma entrevista com os cuidadores, durante a qual ocorre o levantamento de dados da criança/adolescente e a coleta da autorização dos responsáveis. Caso o paciente já esteja realizando atendimentos em outros serviços, solicita-se aos responsáveis informações sobre os profissionais e o local de atendimento, com o objetivo de promover um atendimento multidisciplinar em colaboração com os outros profissionais envolvidos.

O projeto de extensão utiliza a Análise do Comportamento Aplicada (ABA), uma ciência frequentemente aplicada em intervenções para crianças autistas, caracterizando-se como uma abordagem de “aprendizagem sem erro”. Durante as sessões, os profissionais realizam manejo comportamental, criando diferentes estratégias de interação, brincadeiras e reforços positivos para promover o desenvolvimento da criança (SHILLINGSBURG; HANSEN; WRIGHT, 2019).

Nesse sentido, após o primeiro contato, ocorre a avaliação dos marcos do desenvolvimento dos pacientes, através de ferramentas como o *Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program* (VB-MAPP), que é uma ferramenta fundamental para avaliar indivíduos com atrasos no desenvolvimento. O protocolo, traduzido e adaptado para o português por Martone (2017), permite a criação de programas de intervenção individualizados. Os instrumentos são aplicados pela estagiária de psicologia, que possui experiência na área e atua sob orientação de uma professora doutora. Áreas específicas,

como comportamento verbal são avaliadas pela estagiária de fonoaudiologia, supervisionada pela fonoaudióloga da equipe, e a área motora/acadêmica pela profissional pedagoga e educadora física. Isso corrobora com Ackley (2019), que destaca a importância do conhecimento dos aplicadores para garantir resultados eficazes na intervenção comportamental.

Uma sessão no projeto dura em torno de 50 minutos, durante os quais são realizadas as atividades referentes aos programas do paciente (atividades terapêuticas referente aos objetivos do marco em atraso no desenvolvimento), estimulação sensorial e motora, e relaxamento. Para organizar a entrada e prever a rotina, o estagiário ou profissional busca a criança na recepção com uma agenda, chamada de “Agenda de Sessão”, na qual constam suportes visuais que indicam a rotina do paciente para aquele dia. Essa técnica dá previsibilidade ao autista, ajudando-o a compreender melhor o ambiente em que está inserido (PEREIRA; SOUSA, 2023).

Os estagiários e profissionais realizam observações constantes e registros detalhados da sessão, além de coletar dados e monitorar a evolução das habilidades da criança ao longo do processo. Essa coleta de dados contínua é essencial para avaliar a eficácia da intervenção e fazer ajustes necessários conforme o progresso da criança (SOUSA *et al.*, 2020).

CONCLUSÃO

Os atendimentos realizados no projeto de extensão destacam a importância da intervenção baseada em evidências para crianças com TEA. A abordagem multiprofissional, integrando diferentes áreas do conhecimento na aplicação da ABA, possibilita um atendimento mais completo e eficaz, atendendo às diversas necessidades das crianças e adolescentes de forma personalizada.

A aplicação de ferramentas como o VB-MAPP permite a criação de programas de intervenção individualizados, respeitando as particularidades de cada criança e promovendo seu desenvolvimento de forma sistemática. Além disso, as supervisões semanais e a coleta contínua de dados garantem a monitorização constante do progresso dos pacientes, possibilitando ajustes nas intervenções conforme necessário.

A experiência relatada neste projeto de extensão evidencia a importância da ABA como ciência e a relevância de uma abordagem multiprofissional no atendimento a crianças com TEA, destacando a necessidade da formação contínua e supervisão dos profissionais envolvidos para garantir a qualidade das intervenções.

REFERÊNCIAS

ACKLEY, Michelle *et al*. A Review of Language Development Protocols for Individuals with Autism. **Journal of Behavioral Education**, v. 28, n. 3, p. 362–388, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1007/s10864-019-09327-8. Acesso em: 2 jun. 2024.

CDC (CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION). **Data and Statistics on Autism Spectrum Disorder. Autism Spectrum Disorder (ASD)**. Atlanta, GA, 2024. Disponível em: https://www.cdc.gov/autism/data-research/index.html. Acesso em: 15 maio 2024.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM-5-TR. 5. ed., texto revisado. Tradução de Cláudia Dornelles. Porto Alegre: Artmed, 2023..

GAIATO, Maria Helena B. *et al*. Análise do comportamento aplicada ao autismo embasada em estratégias naturalísticas: revisão da literatura. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, 2022. Disponível em: https://repositorio.usp.br/item/003112129. Acesso em: 2 jun. 2024.

MARTONE, Maria Carolina Costa. **Tradução e adaptação do Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program (VB-MAPP) para a língua portuguesa e a efetividade do treino de hábitos comportamentais para qualificar profissionais**. 2017. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9315. Acesso em: 2 jun. 2024.

PASCO, Greg. The value of early intervention for children with autism. **Paediatrics and Child Health**, v. 28, n. 8, p. 364–367, 2018. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1751722218301148. Acesso em: 2 jun. 2024.

PEREIRA, Aline Maria; SOUSA, Erivalda Rocha. **A importância da rotina e da previsibilidade para a aprendizagem de crianças e adolescentes com TEA**. Plataforma Espaço Digital, 2024. Disponível em: https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/100060. Acesso em: 2 jun. 2024.

SHILLINGSBURG, Matthew A.; HANSEN, Britney; WRIGHT, Megan. Rapport Building and Instructional Fading Prior to Discrete Trial Instruction: Moving From Child-Led Play to Intensive Teaching. **Behavior Modification**, Thousand Oaks, v. 43, n. 2, p. 288–306, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1177/0145445517724137. Acesso em: 25 mai. 2024.

SOUSA, Danielle Lima Diniz de *et al*. Análise do comportamento aplicada: a percepção de pais e profissionais acerca do tratamento em crianças com espectro autista. **Contextos Clínicos**, v. 13, n. 1, p. 105–124, 2020. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1983-34822020000100007&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 2 jun. 2024.

AUTISMO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: CONSTRUINDO IDEIAS DE AMBIENTES ACESSÍVEIS

Elizandra Silva da Rocha
Letícia de Oliveira Roxo Schmitt
Natália Vargas Nunes

Palavras-chave: TEA; Adaptações; Ambiente acadêmico; Estruturas.

INTRODUÇÃO

Nosso artigo se embasou no atendimento prestado aos alunos na Universidade Federal de Pelotas, com foco especial no Núcleo de Atendimento e Inclusão (NAI) e aos Alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no qual prestamos atendimento e contato direto. Durante nossa pesquisa, exploramos questões relacionadas à caracterização do TEA, estratégias de ensino, adaptações curriculares e o funcionamento do Serviço de Atendimento Educacional Especializado. Além disso, discutimos políticas inclusivas e a importância da formação contínua dos professores.

O autismo, também conhecido como Transtorno do Espectro Autista (TEA), é um distúrbio neurológico que afeta o comportamento, a comunicação e as interações sociais. A estimativa é que 1 a 2 por cento da população global esteja dentro do espectro autista, o que inclui um número crescente de alunos do ensino superior. Os alunos precisam de um ambiente acessível e inclusivo para ter sucesso acadêmico e bem-estar.

A implementação de leis que visam proteger e incluir pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem se mostrado crucial para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e inclusiva. A Lei Berenice Piana, ou Lei nº 12.764/2012, criou um marco para os direitos das pessoas com autismo no Brasil, garantindo acesso a serviços de saúde, educação e assistência social. Em 2020, a Lei nº 13.977, também conhecida como Lei Romeo Mion, ampliou e fortaleceu esses direitos, criando a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (CIPTEA) e promovendo iniciativas focadas na inclusão, particularmente no campo da educação.

A Lei no 13.977, ou Lei Romeo Mion, foi promulgada em janeiro de 2020 e estabelece políticas públicas para proteger os direitos das pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Brasil. Essa legislação representa um marco importante na inclusão e acessibilidade das pessoas com TEA, oferecendo-lhes direitos e serviços essenciais.

As universidades devem adaptar seus ambientes para atender às necessidades específicas dos alunos autistas à medida que esses alunos se tornam mais comuns no ensino superior. A “educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo” (Freire, 1996, p. 25).

Este artigo discute as dificuldades que enfrentam os alunos TEA e oferece algumas ideias e possíveis soluções para melhorar os ambientes acadêmicos em que eles estão inseridos. Como Nelson Mandela afirmou: “A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo.” Esta visão nos lembra que as instituições de ensino superior têm o dever de garantir que todos os alunos, incluindo aqueles com qualquer deficiência, seja

ela intelectual, física, visual, auditiva e os com autismo, a terem acesso a uma educação de qualidade, inclusiva e justa a todos.

DESENVOLVIMENTO

Os desafios específicos para os estudantes TEA incluem dificuldades de comunicação e interação social. Muitos acadêmicos acham desafiador participar de discussões em grupo, apresentações orais e outras atividades que exigem interação social extensa. Em segundo lugar, a sensibilidade sensorial pode ser um problema. Luzes fluorescentes, ruído alto, multidões – tudo isto pode ser extremamente desafiador e estressante. O terceiro ponto é a necessidade de rotina e saber o que esperar. Mudanças rápidas e inesperadas devido a alterações no horário das aulas, tarefas, métodos de avaliação, etc. podem ser extremamente perturbadoras. Mesmo em um nível mais amplo, alunos autistas podem ser capazes de lidar com as exigências da experiência universitária. Além das áreas onde os alunos autistas podem ter habilidades excepcionais, pode haver matérias específicas que sejam extremamente desafiadoras para eles ou métodos de ensino que causem dificuldades.

Estratégias para um Ambiente Acessível

A capacitação e sensibilização de professores e funcionários são fundamentais para promover uma inclusão efetiva de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ambiente escolar. Aqui estão algumas estratégias e recursos que podem ser úteis:

Adaptações Acadêmicas:

Diversificação dos Métodos de Ensino:

- Atividades práticas para atender a diferentes estilos de aprendizagem, diagramas e mapas mentais.
- Infográficos: Combinação de texto e imagens para transmitir informações de forma clara e concisa.
- Quadros e listas: uso de quadros brancos, flipcharts e listas para organizar e destacar informações importantes durante as aulas.
- Videoaulas e Podcasts (áudios das aulas que podem ser ouvidos em dispositivos móveis).
- Tutoriais e Webinars: Sessões adicionais gravadas para esclarecer dúvidas e aprofundar tópicos específicos.
- Laboratórios e Oficinas: Sessões práticas onde os estudantes podem experimentar e aplicar conceitos teóricos.
- Projetos e Trabalhos em Grupo: Colaboração em projetos que incentivam a aplicação prática do conhecimento.
- Simulações e Role-Playing: Atividades que simulam situações reais, permitindo que os estudantes pratiquem habilidades em um ambiente controlado.
- Feedback Personalizado: Fornecimento de feedback específico e construtivo para ajudar os estudantes a melhorar continuamente.

Flexibilidade nas Avaliações: Oferecer aos alunos opções como trabalhos escritos em vez de apresentações orais e permitindo prazos mais longos e ajustados conforme as necessidades de cada aluno.

Implementar uma variedade de métodos de ensino e avaliação pode ajudar a criar um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e eficaz para estudantes autistas, permitindo que

eles aproveitem ao máximo suas habilidades e potencial acadêmico na área e no curso escolhido e no qual estão inseridos.

Ambientes Sensoriais Adequados: Espaços com controle de luz, som e outras características sensoriais para minimizar distrações e desconforto.

Salas de Estudo Silenciosas: Espaços de Aprendizagem Diferenciados: Salas de aula com diferentes zonas de aprendizagem (áreas silenciosas, áreas para discussões em grupo, etc.). Oferecer aos alunos locais calmos onde possam se concentrar e relaxar. Esses seriam lugares onde poderiam estudar e com baixíssima carga sensorial os auxiliando a manter o foco nos estudos e/ou simplesmente um refúgio para suas possíveis crises de meltdown e shutdown.

Uso de Tecnologia Assistiva: Ferramentas como softwares de conversão de texto em fala e aplicativos de organização podem ser extremamente úteis.

- Software de Conversão de Texto em Fala: Ferramentas que leem textos em voz alta, auxiliando na compreensão de materiais escritos.
- Aplicativos de Organização: Aplicativos que ajudam na gestão do tempo e organização de tarefas.
- Ferramentas de Anotação Digital: Aplicativos que permitem tomar notas de forma estruturada e personalizada.

Grupos de Apoio: Criar grupos onde os estudantes autistas possam trocar experiências e apoio mútuo.

Grupos de Pais e Familiares: Oferecer apoio aos familiares também pode ajudar a construir um ambiente mais forte e acessível para o estudante.

Programas de Mentoria: Estabelecer mentorias com estudantes mais experientes ou profissionais treinados para oferecer suporte contínuo.

Apoio Psicológico e Social: aconselhamento Individual

Serviços de Aconselhamento Universitário: Para auxiliar os alunos a lidar com estresse, ansiedade e outros problemas emocionais, profissionais treinados em autismo podem oferecer apoio individualizado.

Planos Educacionais Personalizados: Desenvolver planos individualizados para atender às necessidades específicas de cada aluno.

Comitês de Inclusão: Formar comitês para avaliar e promover constantemente a inclusão dentro da instituição.

Treinamento e Sensibilização
Capacitação de Professores e Funcionários: Treinamentos regulares sobre autismo para ajudar o corpo docente e os funcionários a compreenderem melhor as necessidades dos estudantes autistas e a fornecerem suporte adequado.

Workshops para Colegas: Sessões informativas para colegas de classe que incentivam a compreensão e a empatia, promovendo um ambiente mais inclusivo.

Serviços de Carreira e Emprego
Apoio na Transição para o Mercado de Trabalho: Programas que oferecem orientação na busca de emprego, desenvolvimento de habilidades de entrevista e preparação de currículos.

Estágios e Experiências de Trabalho Adaptados: Oportunidades de estágio que consideram as necessidades sensoriais e sociais dos estudantes autistas, fornecendo um ambiente de trabalho inclusivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para construir uma sociedade e uma universidade mais justa e inclusiva, é fundamental abrir as portas do ensino superior para estudantes autistas, garantindo que eles sejam recebidos de braços abertos e com as condições necessárias para o sucesso. Mais do que apenas seguir as leis, é preciso reconhecer e valorizar as habilidades únicas e as perspectivas diversas que esses estudantes trazem.

As universidades têm o dever de elaborar estratégias detalhadas que atendam às particularidades dos estudantes autistas. Isso passa por um suporte social e emocional robusto, a adoção de métodos de ensino variados e a implementação de políticas que promovam a inclusão. É igualmente crucial promover a capacitação e a conscientização de todos no ambiente acadêmico, para que haja respeito mútuo e compreensão.

Para apoiar diferentes maneiras de aprender, é benéfico incorporar adaptações como materiais visuais, atividades práticas e a possibilidade de gravar as aulas. As tecnologias assistivas e espaços adaptados sensorialmente podem ser grandes aliados dos estudantes autistas no dia a dia. O suporte emocional e social, disponibilizado através de mentorias e grupos de apoio, também é um pilar para o bem-estar desses alunos.

Além disso, é importante que as instituições criem planos educacionais personalizados e comitês de inclusão que estejam sempre atentos às necessidades de acessibilidade, buscando melhorias contínuas. Preparar os estudantes para uma transição suave para o mercado de trabalho é outro aspecto vital, e isso pode ser feito através de programas que fomentem habilidades sociais e práticas do cotidiano.

Ao acolher estudantes autistas, as universidades não só ajudam esses alunos, mas também enriquecem a comunidade acadêmica como um todo, trazendo novas ideias e fomentando um ambiente de aprendizado mais rico e criativo. Elas desempenham um papel crucial na criação de uma sociedade inclusiva, oferecendo um espaço onde todos possam florescer.

Garantindo um ambiente acadêmico que seja verdadeiramente acessível e acolhedor, estamos assegurando que cada aluno tenha a chance de atingir seu pleno potencial, contribuindo assim para um futuro onde a justiça e a igualdade prevaleçam para todos.

Acreditamos que as instituições superiores precisam adaptar os seus ambientes, considerando as especificidades dos sujeitos com o transtorno do espectro autista. Assim, o ensino deve ter como foco o conceito da equidade, oferecer condições para que as pessoas típicas e atípicas tenham acesso às mesmas oportunidades, uma vez que é uma realidade a presença de discentes com TEA no ensino superior. Nesse viés, busca-se pensar para além do acesso, a permanência e o êxito na formação.

Compreendemos que a inclusão de estudantes com transtorno do espectro autista (TEA) no ensino superior vai além do acesso inicial. É fundamental considerar a permanência

e o êxito desses alunos durante sua formação acadêmica. Para isso, as instituições precisam oferecer suporte personalizado, promover a conscientização sobre o TEA e criar ambientes inclusivos que valorizem a diversidade. A equidade deve ser o norte, garantindo que todos os estudantes, independentemente de suas características, tenham igualdade de oportunidades para alcançar seus objetivos educacionais. Assim, construímos uma sociedade mais justa e acolhedora para todos.

.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n.º 13.977, de 8 de janeiro de 2020. Institui a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (CIPTEA) e altera a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 9 jan. 2020.

BRASIL. Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 28 dez. 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MANDELA, Nelson. **Discurso em Madison Park High School**. Boston, 23 jun. 1990.

BENEFÍCIOS DO RESGATE DE BRINCADEIRAS ANTIGAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO PERÍODO DE PANDEMIA COVID-19

Gabriela Padilha hax
Ariane Silva Bosenbecker
Carla Francieli Spohr
Janaina Beauvalet de Moura

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista; Educação física; Brincadeiras antigas.

INTRODUÇÃO

O Centro de Atendimento ao Autista Dr. Danilo Rolim de Moura (CAA) é um centro de atendimento multiprofissional voltado a atender o público com Transtorno do Espectro Autista (TEA), e está ligado à secretaria de Educação do Município de Pelotas. Atualmente atende mais de quinhentas crianças, jovens e adultos com TEA nas seguintes áreas: atendimento educacional especializado, intervenção precoce, ludoterapia, educação física, arteterapia, tecnologia assistiva, fonoaudiologia, terapia ocupacional e psicologia.

O presente artigo tem por objetivo relatar a experiência de trabalho envolvendo o projeto sobre resgate de brincadeiras antigas organizado durante o período da pandemia de Covid-19 realizado com os alunos da educação física do CAA. A referida temática foi escolhida por acreditar que a brincadeira vivenciada pelos pais e avós dos alunos pudessem incentivar a prática de atividades em casa, como também por entender que o brincar estimula o desenvolvimento saudável da criança (OLIVEIRA, 2000).

O projeto foi concebido como forma de promover benefícios:

- Físicos: através da prática da brincadeira, explorando habilidades e capacidades físicas;
- Psicológicos: proporcionando estar com a mente ocupada, estimulando, desde cedo, a criação e a imaginação;
- Cognitivos: envolvendo o uso de diferentes materiais, estimulando a organização de regras e o estudo sobre a brincadeira;
- Sociais: criando e brincando junto com sua família.

Além de todos os benefícios citados, foi pensado também na possibilidade de proximidade de diferentes gerações.

Pensa-se como Moura (2008), que afirma que com o resgate das brincadeiras antigas a criança encontra espaço para suas representações dramáticas, desenvolve sua coordenação motora, suas habilidades visuais, auditivas, assim como seu raciocínio criativo.

Sendo assim, entendeu-se que o projeto poderia criar possíveis espaços e momentos de aproximação entre os familiares e entre as gerações, valorizando as montagens, as criações dos brinquedos com material alternativo e a própria brincadeira.

A família desempenhou papel fundamental no processo de aprendizagem no período de pandemia, sendo os responsáveis e mediadores, permitindo que a criança tivesse espaço para brincar livremente, para criar os brinquedos sugeridos e para brincarem.

Pensando nisso, muitas alternativas educacionais foram pensadas e repensadas durante o período de pandemia. Percebendo que o envolvimento da família em toda a atividade seria uma estratégia positiva, este foi pensado desde a criação dos materiais necessários para a prática até a brincadeira propriamente dita.

A criação dos materiais foi uma estratégia interessante para o andamento do projeto e das práticas, pois foram momentos significativos em família e partiu da utilização de materiais recicláveis. Segundo Lopez e Neto (2020), a construção de jogos e brinquedos com materiais recicláveis potencializam a criatividade, a flexibilidade combinatória e a resolução de problemas.

Diante do exposto, o projeto justificou-se pela necessidade de buscar atividades diferentes e criativas para o momento de pandemia e por perceber a importância da criação de vínculo entre gerações, valorizando as questões culturais e oportunizando momentos em família. Tendo como objetivo principal proporcionar a criação dos materiais e brinquedos, bem como realizar a prática de algumas brincadeiras antigas.

METODOLOGIA

O presente artigo é um relato de experiência sobre um trabalho organizado e aplicado no CAA durante o período da pandemia Covid-19, participaram do projeto crianças, jovens e adultos que frequentam o atendimento de educação física. O projeto Resgate de Brincadeiras teve como base o projeto político pedagógico do CAA e o planejamento anual da educação física do ano de 2021.

Primeiramente foi comunicado aos pais e responsáveis sobre o funcionamento do projeto e enviado um vídeo convidando para participar das atividades. Nesse momento foi explicada a proposta do projeto.

Logo, foi enviado um questionário, via *Google Forms*, contendo perguntas referentes às brincadeiras que as pessoas mais velhas da casa e da família gostavam de brincar. Após essa etapa e considerando as respostas do questionário, foram organizadas as brincadeiras, bem como um rol de dicas, enviadas juntamente com a aula, contendo a brincadeira e suas regras, *link* de alguns vídeos da brincadeira proposta e a lista dos materiais para criação do brinquedo em questão.

As aulas aconteceram uma vez na semana e foram ofertadas da seguinte maneira:

- Opção on-line via *Google Meet:* as professoras enviavam o *link* da aula para os responsáveis e os alunos participavam;
- Opção gravada: os professores gravavam a atividade realizada on-line e postavam via grupo de pais do *Facebook* e *WhatsApp*.

Assim, todos poderiam escolher o formato que mais se adequava ao momento.

O prazo do projeto foi de dois meses, perfazendo um total de oito aulas on-line e apresentadas as seguintes brincadeiras: peteca, escravos de Jó, passa anel, amarelinha tradicional e africana, cinco marias, bilboquê, bolinha de gude, jogo de taco, cabo de guerra, elástico, futebol de botão e pé de lata.

O encerramento do projeto deu-se com uma atividade especial, uma aula divertida envolvendo músicas e onde os alunos apresentaram seus brinquedos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Não diferente das escolas, o CAA também organizou suas práticas pedagógicas para o período da pandemia, considerando a gestão de tempo para que pudessem conciliar esta tarefa junto às demais, como as atividades com a família, cuidados com a casa, lazer, dentre todas as outras preocupações da vida cotidiana (MALLOY-DINIZ *et al*, 2020). No caso das famílias do CAA, com as demandas extras dos filhos com Transtorno do Espectro Autista, tiveram, além da escola, a interrupção das terapias.

Dentre os percalços encontrados pelas famílias no auxílio e acompanhamento das atividades acadêmicas das crianças, destacam-se: a ausência de tempo, devido à necessidade de manejar diversas tarefas (MALLOY-DINIZ *et al,* 2020); e a falta de conhecimento e/ou habilidades específicas nas áreas de conhecimento para exercer o papel imposto (MÉDICI *et al*, 2020), como por exemplo, ensinar algum conteúdo para o filho.

No caso das famílias atendidas pelo CAA, ainda é possível acrescentar as demandas específicas das terapias extras, como fonoaudiologia, terapia ocupacional, atividade física, fisioterapia, etc.

Todos esses fatores fizeram com que famílias, escolas e terapeutas buscassem uma reorganização de tempo, espaços, materiais e diálogos.

Considerando que a parceria entre a família e a escola é benéfica às crianças em idade escolar e promove influência favorável no desenvolvimento e aprendizagem delas (SILVA; MENDES, 2008; MARTINS; TAVARES, 2010), o envolvimento da família nas aulas de educação física também foi incentivado de modo a buscar vivência mais leves e alegres nesse período para os alunos do CAA.

As práticas corporais de resgatar brincadeiras antigas propostas para o projeto vai ao encontro das afirmações de Kishimoto (2003) e Marcellino (2012) que enfatizam que jogos e brincadeiras tradicionais proporcionam aos alunos vivências lúdicas e culturais, que podem contar um pouco sobre as características de cada região e contexto em que os mesmos estão inseridos. Nessas vivências, os autores ainda afirmam que é possível contribuir para o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo dos sujeitos envolvidos.

No caso do projeto no CAA, essas vivências foram experimentadas pelos alunos e seus familiares, buscando e incentivando um ambiente descontraído e alegre dentro da rotina desgastante do período de isolamento.

CONCLUSÃO

A avaliação do projeto deu-se através de depoimento dos pais e responsáveis e pela participação dos alunos nas aulas on-line e pelos retornos dos vídeos dos alunos realizando as brincadeiras.

Considerando a proposta inovadora de oferecer aula via *Google Meet* e de ofertar várias possibilidades de participação dos alunos, percebeu-se que o projeto foi importante para a criação de vínculo professor – aluno, professor – família e principalmente filho – pais/responsáveis, pois os contatos ficaram mais frequentes, os retornos dos vídeos contendo a participação efetiva da família e pela alegria dos retornos, mostrando que conseguiram realizar as tarefas, brincando e se divertindo em casa.

Outro ponto interessante, foi o retorno às aulas presenciais, onde os alunos trouxeram os brinquedos fabricados e pediam para brincar nas aulas.

Pode-se concluir que a oferta do projeto no período de pandemia atingiu seu objetivo, além da criação dos brinquedos e a prática de algumas brincadeiras, alcançou-se ainda um vínculo importante de confiança entre aluno, família e CAA.

REFERÊNCIAS:

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 2003.

LOPEZ, Frederico; NETO, Carlos A. F. **Comunicado da IPA Portugal sobre a importância da promoção do brincar livre em tempo de isolamento e de distanciamento social**. 2020. Disponível em: http://academiadasaude.pt/wpcontent/uploads/2020/04/IPA-PORTUGAL_COMUNICADO-BRINCAR-LIVREE-COVID-19.pdf. Acesso em 15 fev. 2024.

MALLOY-DINIZ, Leandro Fernandes; COSTA, Danielle de Souza; LOUREIRO, Fabiano; MOREIRA, Lafaiete; SILVEIRA, Brenda Kelly Souza; SADI, Herika de Mesquita; APOLINÁRIO-SOUZA, Tércio; ALVIM-SOARES, António; NICOLATO, Rodrigo; PAULA, Jonas Jardim de; MIRANDA, Débora; PINHEIRO, Mayra Isabel Correia; CRUZ, Roberto Moraes; SILVA, António Geraldo. Saúde mental na pandemia de Covid-19: considerações práticas multidisciplinares sobre cognição, emoção e comportamento. **Debates em Psiquiatria**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 46-68, 2020. Disponível em: http://abpbrasil.org.br/pcabp/saude-mental-na-pandemia-de-covid-19-consideracoes-praticas-multidisciplinares-sobre-cognicao-emocao-e-comportamento/. Acesso em: 15 fev. 2024.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Estudos do Lazer**: uma introdução. 5ª edição.Campinas; São Paulo: Autores Associados, 2012.

MARTINS, Sônia Veiga Mendes; TAVARES, Hélio Martins. A família e a escola: Desafios para a educação no novo mundo contemporâneo. **Revista Católica**, Uberlândia, v. 2, n. 3, p. 256-263, 2010. Disponível em: https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/download/6404/6647/. Acesso em: 15 fev. 2024.

MÉDICI, Mariéli de Souza; TATTO, Elaine Rosangela; LEÃO, Márcia Regina Fernandes. Percepções de estudantes do Ensino Médio das redes pública e privada sobre atividades remotas ofertadas em tempos de pandemia do Coronavírus. **Revista Thema**, Pelotas, v. 18, n. especial, p. 136-155, 2020. Disponível em: http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1837. Acesso em: 15 fev. 2024.

MOURA, Selma Assis. **O resgate de brinquedos tradicionais da infância**. São Paulo, 2008. Disponível em: http://www.overmundo.com.br/overblog/o-resgate-de-brinquedos-tradicionais-da-infancia. Acesso em: 12 fev. 2024.

OLIVEIRA, Vera Barros (org.). **O Brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SILVA, Ana Maria da; MENDES, Enicéia Gonçalves. Família de crianças com deficiência e profissionais: componentes da parceria colaborativa na escola. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 14, n. 2, p. 217-234, maio/ago. 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s1413653820080002000006&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 15 fev. 2024.

EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MARACANAÚ-CEARÁ: INDICADORES, SERVIÇOS E EQUIPAMENTOS

Ana Paula de Holanda Lima[208]
Francisca Sueli Farias Nunes[209]
Francisca Geny Lustosa[210]

Palavras-chave: Inclusão escolar; Estudantes Autistas; Atendimento Educacional Especializado.

INTRODUÇÃO

O aumento significativo nas matrículas de estudantes autistas em instituições de educação básica tem imposto diversos desafios ao sistema educacional. No município de Maracanaú, situado na região metropolitana de Fortaleza, capital do estado do Ceará, essa questão tem gerado demandas específicas tanto para os professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE) quanto para os docentes das salas de aula regulares. Esse cenário reflete uma tendência que exige uma reestruturação das práticas pedagógicas e das políticas educacionais para atender adequadamente às necessidades dos estudantes autistas.

Diante dessa problemática contemporânea, surge a seguinte questão: Quais são as demandas mais comuns enfrentadas pelos professores do AEE ao apoiar a inclusão de estudantes autistas nas escolas comuns? Esta questão possui relevância haja vista que a inclusão escolar não se limita à presença física dos estudantes autistas nas salas de aula regulares; ela requer a implementação de estratégias pedagógicas diferenciadas, a criação de um ambiente acolhedor e o suporte contínuo para garantir o desenvolvimento acadêmico e social dos alunos.

Para responder ao questionamento, este estudo fundamentou-se nas pesquisas de Oliveira (2008), Mantoan (2015), Lustosa (2023) e Bersch (2017). Oliveira (2008) destaca a importância da mediação social no desenvolvimento cognitivo e na promoção da autonomia e participação dos estudantes com deficiência em contextos educacionais. Mantoan (2015) e Ribeiro e Lustosa (2023) fornecem insights valiosos sobre práticas inclusivas e políticas educacionais, enquanto Bersch (2017) aborda a adaptação curricular e as metodologias pedagógicas necessárias para uma inclusão efetiva.

Diante desse contexto, o presente estudo tem como objetivo identificar e analisar as demandas mais comuns enfrentadas pelos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) ao apoiar a inclusão de estudantes autistas em salas de aula regulares. Através deste estudo, espera-se contribuir para a melhoria das práticas inclusivas e para a formulação de políticas educacionais que possam garantir uma educação de qualidade para todos os estudantes.

[208] Prefeitura de Maracanaú-CE e Universidade Federal do Ceará, apaulahl@gmail.com.
[209] Universidade Federal do Ceará (UFC), franciscasfn@gmail.com.
[210] Universidade Federal do Ceará (UFC), genylustosa@gmail.com.

METODOLOGIA

A metodologia adotada neste estudo consistiu em duas abordagens principais: o levantamento documental e a aplicação de questionário on-line. O levantamento documental envolveu a coleta e análise de dados sobre a educação especial na rede municipal de ensino de Maracanaú, incluindo documentos oficiais, relatórios e estatísticas fornecidos pela Secretaria de Educação de Maracanaú, além da revisão de literatura acadêmica relevante sobre inclusão escolar e atendimento educacional especializado, com ênfase na inclusão de crianças autistas. A aplicação do questionário on-line, realizado via *Google Forms*, foi direcionada aos professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE) da rede municipal de Maracanaú para coletar dados empíricos. O questionário foi enviado em 15 de maio de 2024 e encerrado em 28 de maio de 2024. Todos os participantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, garantindo o cumprimento das exigências éticas em pesquisas (MINAYO, 1992). A pesquisa analisou 36 questionários para identificar as percepções dos professores de AEE sobre o atendimento a estudantes autistas, as demandas e desafios enfrentados, as estratégias pedagógicas e recursos utilizados para promover a inclusão desses estudantes.

RESULTADOS E DISCUSSÕES: DESAFIOS NA INCLUSÃO DE ESTUDANTES AUTISTAS

A maioria dos professores participantes da pesquisa, 19 no total, revelaram que a agitação e a agressividade são percebidas como fatores significativamente desestruturantes no ambiente de sala de aula. Como exemplificado pelas falas dos participantes 3 e 26: "[...] os desafios mais enfrentados são agitação e agressividade, fatores que desestruturam comumente a sala de aula" e "[...] uma das demandas mais comuns está relacionada à agitação e inquietação comportamental dos alunos".

Silva *et al.* (2012), corroborando com Mello (2007) aponta que a maioria dos estudantes autistas apresenta dificuldades em permanecer sentados e concentrados, o que frequentemente interrompe a dinâmica da aula. Esse comportamento exige uma gestão de sala de aula que vá além das abordagens convencionais. Muitas vezes, são necessárias estratégias personalizadas e suporte adicional para atender de forma eficaz às necessidades desses alunos. Isso pode incluir técnicas de redirecionamento, a criação de ambientes adequados, e a implementação de intervenções comportamentais específicas que ajudem a minimizar a agitação e promover um ambiente de aprendizado mais estruturado e inclusivo.

RELATOS DE CASOS DE ESTUDANTES AUTISTAS

Os relatos de casos específicos fornecidos pelas professoras destacam algumas mediações que têm se mostrado eficazes na inclusão dos estudantes autistas. Por exemplo, a professora 1 apontou que o estudante: “[...] chegava na escola sendo arrastado pelos pais, hoje ele entra na sala sozinho e já consegue participar das atividades”. Entre as estratégias bem-sucedidas estão a construção de ambientes acolhedores e seguros, o desenvolvimento de atividades baseadas nos interesses do estudante (como o hiperfoco em animais), e a utilização de métodos visuais e recursos tecnológicos. Além disso, as intervenções precoces e personalizadas para atender às necessidades específicas de cada estudante são mencionadas como cruciais para favorecer a inclusão.

Mantoan (2015), aponta que a personalização das estratégias de ensino e o uso de interesses especiais dos estudantes podem ser altamente eficazes. Ela afirma que "é fundamental que o ensino leve em consideração as preferências e interesses dos alunos, pois isso pode melhorar significativamente seu engajamento e aprendizado" (MANTOAN, 2015, p. 65).

INDICADORES DE SUCESSO

Os indicadores de sucesso apontados pelas professoras incluem melhorias na interação social e comunicação dos estudantes autistas, aumento na frequência escolar, e progresso em habilidades acadêmicas e comportamentais. No entanto, também foram identificados diversos desafios, como a escassez de recursos e equipamentos adequados. A professora 26 mencionou: “A falta de materiais adaptados é um grande desafio”. Outro desafio destacado é a dificuldade na adaptação do currículo, além da resistência de alguns professores e pais à inclusão.

Esses desafios destacam a necessidade de um apoio contínuo e abrangente para os profissionais de AEE, assim como o investimento em recursos e equipamentos que facilitem a inclusão dos estudantes autistas.

SERVIÇOS E EQUIPAMENTOS

As professoras enfatizaram a importância de dispor de materiais didáticos adaptados e tecnologias assistivas, como softwares educativos e dispositivos de comunicação, para apoiar o aprendizado dos estudantes autistas. A professora 27 comentou: “... mediação importante foi a implementação de tecnologias assistivas. Essas ferramentas permitiram ao aluno expressar suas ideias e necessidades facilitando a interação com seus colegas e professores”. Bersch (2017) reforça essa ideia, afirmando que as tecnologias assistivas são essenciais para promover a autonomia e participação dos estudantes com deficiência em todos os contextos educacionais.

Além disso, é fundamental que os espaços físicos sejam adaptados para proporcionar um ambiente seguro e acessível. O apoio multidisciplinar, que inclui psicólogos, terapeutas ocupacionais e fonoaudiólogos, também é considerado essencial para atender de maneira integral às necessidades dos estudantes.

A análise das respostas das professoras de AEE revela que, embora haja avanços significativos na inclusão de estudantes autistas, ainda existem desafios consideráveis que precisam ser abordados. A formação continuada dos professores, a disponibilização de recursos adequados e a criação de um ambiente acolhedor são fundamentais para a inclusão eficaz desses estudantes. É crucial que todas essas ações sejam implementadas de maneira coordenada e integrada para promover uma educação inclusiva de qualidade.

CONCLUSÃO

A implementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para estudantes autistas na rede municipal de ensino de Maracanaú apresenta avanços e desafios que precisam ser superados para garantir uma educação inclusiva de qualidade.

Os indicadores de sucesso, como a melhoria na interação social, comunicação e progresso acadêmico dos estudantes autistas, demonstram que as estratégias adotadas pelas professoras de AEE têm sido eficazes. No entanto, a escassez de recursos, a falta

de materiais adaptados e a resistência de alguns professores e pais à inclusão ainda são obstáculos que precisam ser enfrentados.

A pesquisa revelou que a formação continuada dos professores de AEE é essencial para o sucesso da inclusão escolar. O desenvolvimento de competências específicas para lidar com as necessidades dos estudantes autistas e a utilização de tecnologias assistivas são pontos cruciais para melhorar o atendimento. Além disso, é necessário investir na adaptação dos espaços físicos das escolas e proporcionar um ambiente seguro e acolhedor para todos os estudantes.

Em conclusão, apesar dos avanços na inclusão de estudantes autistas na rede municipal de ensino de Maracanaú, ainda há um longo caminho a percorrer. É imprescindível um esforço coordenado entre gestores, professores, pais e a comunidade escolar para superar os desafios existentes. Somente assim será possível construir uma educação verdadeiramente inclusiva, onde todos os estudantes, independentemente de suas necessidades, tenham acesso a uma educação de qualidade e possam desenvolver seu pleno potencial.

REFERÊNCIAS

BERSCH, Rita de Cássia Reckziegel. **Tecnologias Assistivas, Educação e Inclusão**. Porto Alegre: Mediação, 2017.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MELLO, Ana Maria Sperandio Ros de. **Autismo**: guia prático. Elaboração de Marialice de Castro Vatavuk. 6. ed. São Paulo: AMA; Brasília: CORDE, 2007. 104 p.: il.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 1992.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2008.

RIBEIRO, Dalva Maria; LUSTOSA, Francisca Geny. Potencialidades e dificuldades da formação inicial no processo de construção de saberes relacionados à inclusão. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 27, n. esp. 1, p. e023011, 2023. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/17926. Acesso em: 23 mar. 2024.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa; GAIATO, Mayra Bonifacio; REVELES, Leandro Thadeu. **Mundo singular**: entenda o autismo. Rio de Janeiro: Fontanar, 2012.

O COMPORTAMENTO E COMUNICAÇÃO DE UM ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: COMPREENDENDO A EDUCAÇÃO INFANTIL

Franciele Pinheiro Silva[211]
Claudete da Silva Lima Martins[212]

Palavras-chave: Comunicação; Transtorno do Espectro do Autismo; Comportamentos; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

A história da inclusão é marcada pela Declaração de Salamanca (1994), documento elaborado durante a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais ressaltando princípios, direitos humanos, políticas públicas e a formação de professores, visando assim um olhar mais atento à educação inclusiva.

As pessoas com deficiências têm uma trajetória repleta de fatos históricos marcantes lutando contra preconceitos, abandonos, segregações, exclusão e vários outros "acontecimentos" na sociedade. De acordo com Junior e Lacerda (2018), foram criadas políticas públicas para garantir uma educação igualitária e direito de todos, como por exemplo, a Lei 9.394 (1996) e o Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990 (ECA), garantindo o direito em creches e pré-escola, acontecendo uma mudança significativa com a valorização da Educação Infantil.

Também com a Lei nº 13.146 (2015) ficou estabelecida a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), assegurando acessibilidade em vários setores.

Assim esse trabalho surgiu da rotina diária, vivida na Educação Infantil, ao ter em sala de aula no ano letivo de 2023, um aluno com Transtorno do Espectro do Autismo, esquizofrenia e hiperatividade matriculado em sua turma

O objetivo da pesquisa foi investigar o comportamento e a comunicação de um aluno com Transtorno do Espectro Autista, matriculado no Pré 2 em uma escola de educação básica do município de Bagé/RS. Assim, a seguir serão descritas a metodologia, os resultados, as discussões, considerações e referências citadas.

METODOLOGIA

A pesquisa é de natureza qualitativa do tipo estudo de caso (GIL, 2008), investigando o caso de um aluno na Educação Infantil, matriculado no Pré 2 de uma escola regular de Bagé/RS. Os sujeitos da pesquisa são três professores que atuaram junto ao aluno com Transtorno do Espectro do Autismo no ano de 2023. Também para coleta de dados foram

[211] Unipampa, francielepinheiro.aluno@unipampa.edu.br.
[212] Unipampa, claudetemartins@unipampa.edu.br.

realizadas entrevistas com três professores do aluno com TEA e observações de modo participante das aulas de Ensino Globalizado, Arte e Educação Física.

Também, de acordo com Bardin (2009), os dados foram analisados em categorias: pré-análise (material selecionado), exploração do material (registro através dos textos escolhidos) e o tratamento dos resultados (interpretação dos dados relacionando prática e teoria).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O caso investigado é relativo a um aluno com Transtorno do Espectro Autista e de acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais DSM-5 –TR (2022) o TEA apresenta 3 níveis de suporte: suporte 1 (déficits na comunicação e interações), suporte 2 (déficits na linguagem verbal e não verbal, hiperfoco em algo, dificuldade em mudar de atividade) e suporte 3 (déficits na linguagem, rotina, comportamentos repetitivos como bater partes do corpo em algo). Todos os níveis necessitam de acompanhamento de profissionais.

Desse modo, observou-se que o aluno de 6 anos estava condicionado no nível de suporte 1, apresentando uma comunicação variável com linguagem formal e correta e, de acordo com a anamnese, isto é, a entrevista realizada com sua mãe, ele falou aos 2 anos. Também ingeria medicamentos, pois era muito ativo e imaginava fatos como não gostar de algum colega, episódios de fugas e trocava o dia pela noite dormindo.

Ao longo do ano, nas aulas do ensino globalizado o aluno interagia brincando com seus colegas, porém era seletivo ao dialogar com a professora, algumas vezes dormia em sala de aula por causa dos remédios, não gostava de participar de apresentações, imaginava cores escuras para a escola e no meio do ano começou a desorganizar-se demonstrando agressividade. Vasconcelos (2011) compreende que a comunicação com alunos com TEA demanda intervenção e nem sempre é fácil de realizar.

Nas aulas de Arte desenhava e pintava predominantemente com preto, comunicava-se com a professora com sim ou não, mas fazia o solicitado com desenhos na fase garatuja. Já nas aulas de Educação Física era a que mais gostava, pois obedecia aos comandos do professor participando das atividades que desenvolviam sua coordenação ampla e fina como pular em um pé só, com bola, correr e saltar com entusiasmo. Acredita-se que nas aulas de Educação Física fazia tudo com êxito, pois não precisava comunicar-se através da linguagem verbal, o que em muitas vezes no ensino globalizado houve dificuldades.

Conforme Ribeiro (2013) a comunicação possibilita a interação social e é importante para construção da identidade dos sujeitos, destacando que o autismo é caracterizado por dificuldades na comunicação e comportamento.

De acordo com as entrevistas dos professores, não foi necessário adaptar as aulas, pois seu raciocínio lógico, coordenação e motricidade estavam em desenvolvimento, mas por causa dos “remédios”, o seu sono tinha horário reduzido. Eles também relataram que a mãe estava atenta às mudanças do cotidiano escolar do aluno, procurando atendimento em outros municípios, além de apoio na APAE. Dentre os “recursos pedagógicos”, os professores utilizavam histórias e diversos brinquedos para trabalhar o imaginário, imagens, material de contagem com tampinhas, canudinhos, palitos de picolé, papel, giz de cera, canetas, brincadeiras que trabalhassem a comunicação e o freio inibitório.

Para auxiliar os professores no processo de inclusão do aluno com TEA, a escola disponibilizava reuniões com a professora do Atendimento Educacional Especializado e material impresso, além de formações propostas pela mantenedora do município.

Com este estudo observa-se que o Transtorno do Espectro do Autista é trabalhado na escola e há apoios externos não sobrecarregando os professores em sala de aula, porém

a inclusão é um desafio, pois o aluno comunicava-se pouco com a professora do ensino globalizado que era a regente da turma com maior tempo.

De acordo com Mantoan (2003), a inclusão acontece por meio de políticas públicas e a organização da educação especial e regular, não apenas integrar o aluno em uma sala de aula sem preparar o ambiente, prevendo uma educação completa e sistemática.

CONCLUSÃO

Acredita-se que as crianças como todos os seres estão em desenvolvimento e é fundamental nessa fase a mediação da família, escola e mundo exterior para estabelecer uma relação afetiva e pedagógica. Desde o nascimento, a criança está começando uma trajetória de vida e na escola será o professor o responsável por moldar esse sujeito ensinando-lhe e estimulando seu desenvolvimento. A escola é, assim, um espaço de cidadania, baseada na troca e convivência com toda a comunidade, favorecendo assim o desenvolvimento do aluno também fora da escola, já que a educação se dá em todos os âmbitos sociais.

Sendo assim, conforme os objetivos e dados coletados percebeu-se que a comunicação do aluno caso verbal, mas seletiva, dialogando pouco com a professora do ensino globalizado e conforme observações utilizava a linguagem corporal na Educação Física que era seu componente curricular preferido, correspondendo às atividades propostas pelo professor. De acordo com o exposto, ele necessitará de apoio conforme os níveis de ensino, levando em consideração sua interação com colegas e professores.

REFERÊNCIAS

APA – ASSOCIAÇÃO DE PSIQUIATRIA AMERICANA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM-5-TR).** 5ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. 2. ed. Brasília, DF: Corde, 1997.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 30 abr. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 152, n. 127, p. 2, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 23 jun. 2024.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: https://professores.faccat.br/moodle/pluginfile.php/13410/mod_resource/content/1/como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf. Acesso em: 29 maio 2017.

JUNIOR, Manoel Osmar Seabra; LACERDA, Lonise Caroline Zengo de. Atendimento educacional especializado: planejamento e uso do recurso pedagógico. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, e230016, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/NFhMmqs9SkJV7CN6vkMfNFJ/?format=pdf. Acesso em: 30 abr. 2024.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção Cotidiano Escolar). Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-Teresa-Eglér-Mantoan-Inclusão-Escolar.pdf?1473202907. Acesso em: 17 maio 2024.

RIBEIRO, Emília Lucas. **A comunicação entre professores e alunos autistas no contexto da escola regular**: desafios e possibilidades. 2013. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/14569/1/EMILIA%20LUCASDissertação%20Final_CD.pdf. Acesso em: 17 maio 2024.

VASCONCELOS, Maria Manuela Ribeiro. **O dia-dia de uma criança com perturbação do Espectro Autista em contexto escolar e família**: estudo de caso. 2011. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2011. Disponível em: http://hdl.handle.net/10451/4763. Acesso em: 18 maio 2024.

POLÍTICAS, CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE INCLUSÃO EM UMA ESCOLA PÚBLICA: EXPERIÊNCIA DOCENTE NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO JUNTO A ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Adiel Philipe Leão da Silva[213]
Helena Venites Sardagna[214]

Palavras-chave: Inclusão;Transtorno do Espectro Autista; AEE.

INTRODUÇÃO

No Brasil, estudos como Prieto (2006), Lopes e Rech (2013), Hattge (2014), Thoma e Kraemer (2017) apontam discursos em defesa de toda criança na escola, problematizando um imperativo que inclui, ao mesmo tempo que exclui, quando torna os sujeitos alvo dos processos normalizadores. Os direitos são assegurados por documentos oficiais, tais como a Constituição Federal (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394 (BRASIL, 1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (BRASIL, 2008), a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015), além de diretrizes como a Resolução nº 2 de 2001 (BRASIL, 2001); a Resolução nº 4 de 2009 (BRASIL, 2009) e o Parecer nº 50 de 2013 (BRASIL, 2023). Estes documentos estão alinhados com a Declaração de Jomtien (UNESCO, 1990) e, especialmente, com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994).

Atualmente, os processos escolares se (re)configuram para incorporar temporalidades, espaços e práticas pedagógicas aos sistemas educacionais. As propostas de ensino descritas neste trabalho, especificamente no serviço de AEE, consideram os estudantes como sujeitos, desmistificando o autismo como doença ao propor o conhecimento de si numa expectativa de encontrar uma diversidade que apenas se nota, apenas se entende, apenas se sente.

A seguir, em breves relatos, apresentam-se apontamentos, não-modelos, de abordagem desenvolvida em espaço e tempo predeterminado, com sujeitos únicos. Contesta-se a ênfase nos comportamentos pautados numa análise clínica, tais como aqueles compreendidos como “atípicos”[215] do espectro do autismo, expressão esta recorrente no contexto escolar.

[213] Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, adielph@gmail.com.
[214] Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, helena-sardagna@uergs.edu.br.
[215] Confirme o Dicionário Online (2024): “Pessoa atípica ou neurodivergente. Pessoa cujo desenvolvimento neurológico ou intelectual são atípicos, porque se diferem do que é considerado padrão” (sic.).

METODOLOGIA

Realizou-se um estudo exploratório e descritivo a partir do exercício reflexivo sobre a experiência docente, na relação com o estudo da revisão bibliográfica e das bases legais que estabelecem a efetivação do AEE. Foi possível mapear obstáculos e avaliar as dificuldades que geram barreiras neste processo (VEIGA-NETO, 2020). Ao elencar ações que complementam o ensino regular de estudantes com TEA, identificam-se procedimentos artesanais implicados em fazer as propostas com o outro (QUADROS, 2015). Neste exercício de fazer e refletir pela ênfase na escuta do outro, estamos contrapondo poderes e saberes distribuídos no cotidiano na escola, na sociedade e nas relações, que nos instigam a recriar sentidos que desacomodam o lugar passivo de respostas prontas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Segundo a legislação vigente, o AEE compreende-se "como parte integrante do processo educacional" (BRASIL, 2009), um serviço que "identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas" (BRASIL, 2008). A "formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado" (BRASIL, 2015), deve ser operacionalizada nos sistemas de ensino para assegurar "currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos" (BRASIL, 1996) para a garantia do processo de ensino e aprendizagem.

A experiência referida elenca a escuta do outro, a abertura para compreender suas necessidades, identificar suas especificidades e potencialidades. Com os estudos realizados, é possível compreender o professor do AEE como articulador de estratégias no auxílio dos professores responsáveis pelas turmas, que no exercício da artesania (SENNET, 2019), na cooperação entre docentes e a escuta do discente, possibilitam construir formas de combater as barreiras que dificultam a participação dos estudantes com TEA no contexto escolar, elevando a concepção do fazer com o outro e não para o outro. Queremos compreender esse outro não na sua patologia, mas sim, na sua forma de existir.

O desafio está em constituir propostas de cunho coletivo partindo não das métricas curriculares e de lugares de chegada, mas da diversidade de sujeitos. Por este motivo, alguns instrumentos são necessários para operacionalizar o planejamento das atividades do AEE, desde a entrevista com os responsáveis pelo estudante, análise da documentação pregressa escolar, elaboração do Plano de Atendimento Educacional Especializado – PAEE e do Plano Educacional Individualizado – PEI, sempre primando pelo estudante como parâmetro para a elaboração de propostas. Estas ações contribuem para repensar o espaço escolar pautado nas singularidades e especificidades dos seus sujeitos. Assim, a proposta é de construir ambientes onde sujeitos possam ser alcançados por infinitos outros possíveis, oferecer espaços para criatividade, permitir que construam caminhos possíveis, para que novas ferramentas sejam produzidas, para atender as especificidades individuais e locais.

CONCLUSÃO

Fazemos coro com outros pesquisadores e grupos de estudo que vêm problematizando a inclusão numa abordagem binária, dentro/fora, que visa buscar estratégias para melhor aproximar os sujeitos com TEA daquilo que as métricas escolares delimitam. Propomos uma prática cooperativa constituída com os próprios sujeitos, que os considera tão somente como sujeitos (sem adjetivos) na sua forma de existir e nas suas possibilidades de interagir. Estas breves reflexões poderão contribuir com pensamentos de outros professores

estudiosos, atuantes na educação numa perspectiva inclusiva, para pensar estratégias de praticar o não-modelo.

REFERÊNCIAS

ATÍPICO. In: **DICIO**: dicionário online de português. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: https://www.dicio.com.br/atipico. Acesso em: 21 abr. 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 3 abr. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 3 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília, DF: MEC; SEESP, 2001. 79 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 3 abr. 2024.

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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 out. 2009. Seção 1, p. 17. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 3 abr. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 152, n. 127, p. 2, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 3 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 50/2023**, de 12 de dezembro de 2023. Orientações específicas para o público da Educação Especial: atendimento de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Brasília, DF: MEC, 2023. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2023-pdf/254501-pcp050-23/file. Acesso em: 3 abr. 2024.

HATTGE, Morgana Domênica. **Performatividade e inclusão no movimento todos pela educação**. 2014. 209 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.

LOPES, Maura Corcini; RECH, Tatiana Luiza. Inclusão, biopolítica e educação. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 210-219, maio/ago. 2013.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006. p. 31-69.

QUADROS, Laura Cristina de Toledo. Uma trama tecida com muitos fios: o pesquisar como processo artesanal na Teoria Ator-Rede. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 15, n. esp., p. 1181-1200, 2015. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812015000400005. Acesso em: 17 out. 2024.

SENNETT, Richard. **O artífice**. Tradução de Clóvis Marques. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2019. 368 p.

THOMA, Adriana da Silva; KRAEMER, Graziela Maciel. **A educação de pessoas com deficiência no Brasil**: políticas e práticas de governamento. Curitiba: Appris, 2017. 215 p.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: UNESCO, 1990. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990. Acesso em: 3 abr. 2024.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394. Acesso em: 3 abr. 2024.

VEIGA-NETO, Alfredo. Mais uma Lição: sindemia covídica e educação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 4, e109336, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/yWz3vR7f7GzV4C6k5Q5S5mB/. Acesso em: 10 jun. 2024.

PROJETO DE FORMAÇÃO: CAPACITAÇÃO DE MONITORES E PROFESSORES PARA ATENDER ALUNOS COM TEA - EXPERIÊNCIAS DA AMAFA

Fabiane Gasparetto[216]
Aline Martini[217]

Palavras-chave: Formação de professores; Alunos com TEA; Monitores.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho teve como propósito apresentar dados do projeto que ofereceu Curso de Formação para professores e/ou monitores de alunos com TEA baseados na expertise dos profissionais da AMAFA (Associação de Pais e Amigos do Autista de Farroupilha) no contexto da inclusão escolar. A Formação para monitor e/ou professor de alunos com TEA - Experiências da AMAFA, auxiliou os profissionais que faziam parte da rotina escolar a entender o que era o Transtorno do Espectro Autista e como era possível incluir ainda mais esses alunos para assegurar um atendimento adequado aos estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) no ambiente educacional. A formação, nessa perspectiva, pautou-se em instrumentalizar o fazer pedagógico, promovendo uma reflexão, a fim de que o professor possa criar e recriar sua própria prática. Freire (1991) encara a formação docente como uma prática articulada com a realidade educativa vivenciada, refletida e imbricada ao currículo.

O curso foi oferecido aos profissionais da região da Serra do Estado do Rio Grande do Sul, decorrente das informações coletadas no período de 18 de junho de 2021 a 11 de janeiro de 2023, pela Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para PCD e PCAH no RS (FADERS), através de pesquisa, sendo divulgado que na região da Serra já foram emitidas 798 unidades da Carteira Digital de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (CIPTEA). Entretanto, pelos índices de procura por atendimento na AMAFA, constatou-se que esse número era muito maior, pois muitos autistas ainda não tinham encaminhado sua CIPTEA e não estavam cadastrados no Programa TEAcolhe, promovido pelo Estado. Com apoio de uma equipe multidisciplinar da AMAFA, durante o curso foi proporcionado a vivência da inclusão e o desenvolvimento de crianças com TEA dentro do ambiente escolar. Passando pela parte teórica e conceitual, para compreender o que era o TEA, se chegou às dicas estratégicas para aplicar a rotina que deveria auxiliar de forma prática no dia a dia conforme a Nota Técnica nº 24 (MEC/SECADI/DPEE), a qual orientava os sistemas de ensino para a implementação da Lei nº 12.764/12, que tratava do Transtorno do Espectro Autista (TEA). Ao mencionar o parágrafo único do artigo 3º da Lei,

[216] Associação de Pais e Amigos dos Autistas de Farroupilha, fabianeg2022@gmail.com.
[217] Associação de Pais e Amigos dos Autistas de Farroupilha, amafasonhoazul@gmail.com.
* No decorrer deste trabalho é utilizado o termo monitor devido à nomenclatura monitor ser utilizada no contexto das escolas da rede municipal de ensino para referenciar o profissional que atua em sala de aula com alunos em situação de inclusão escolar.

que versava sobre o direito ao acompanhante para alunos com TEA, a nota técnica enfatizou a importância da garantia desse direito para promover a inclusão e o acesso à educação desses alunos:

> O serviço do profissional de apoio, como uma medida a ser adotada pelos sistemas de ensino no contexto educacional deveria ser disponibilizado sempre que identificada a necessidade individual do estudante, visando à acessibilidade às comunicações e à atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção. Dentre os 6 aspectos a serem observados na oferta desse serviço educacional, destacou-se que esse apoio: destinava-se aos estudantes que não realizavam as atividades de alimentação, higiene, comunicação ou locomoção com autonomia e independência, possibilitando seu desenvolvimento pessoal e social; justificava-se quando a necessidade específica do estudante não era atendida no contexto geral dos cuidados disponibilizados aos demais estudantes (BRASIL, 2013, p. 4).

METODOLOGIA

O Curso de Formação para monitor e/ou professor de alunos com TEA - Experiências da AMAFA, seguiu técnicas e estratégias de inclusão, educação e desenvolvimento infantil, baseadas na prática diária dos profissionais da AMAFA. A proposta inicial do curso teve uma carga horária mínima de 10 horas, que incluiu aulas presenciais, leituras e materiais complementares, sendo 9 horas de aulas presenciais, divididas em 3 encontros com duração de 3 horas cada, além de 1 hora dedicada à leitura de artigos, livros e vídeos recomendados. No entanto, a carga horária pôde ser adaptada de acordo com as necessidades de cada instituição contratante.

Ao longo dos cursos, foram apresentados casos práticos e exemplos de boas práticas na inclusão de estudantes com TEA, para capacitar os participantes a atuarem de forma mais eficaz e inclusiva no ambiente escolar.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Por meio do programa de capacitação para monitores e professores de alunos com TEA da AMAFA, os profissionais puderam obter uma melhor qualificação, a fim de atender às necessidades individuais desses estudantes, promovendo seu crescimento educacional, social e emocional. A inclusão efetiva desses alunos no ambiente escolar foi crucial no desenvolvimento de valores para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, em linha com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) estabelecidos pelas Nações Unidas em 2015, particularmente o ODS 4 - Educação de Qualidade, que buscou garantir educação inclusiva e equitativa para todos.

Em um mundo onde as diferenças foram muitas vezes vistas como obstáculos, foi essencial reconhecer e valorizar as habilidades e interesses únicos de cada pessoa com autismo. Isso exigiu compreensão e respeito pelos limites individuais, bem como a promoção de um ambiente inclusivo, acessível e acolhedor. Ao abordar o autismo de maneira integral e positiva, reconhecemos que a neurodiversidade é um aspecto valioso da sociedade

Portanto, investir na formação de profissionais capacitados para trabalhar com alunos com TEA foi fundamental para garantir a igualdade de oportunidades na educação e no desenvolvimento de cada indivíduo. A educação inclusiva é um direito de todos, e só se torna eficaz se contamos com profissionais qualificados e comprometidos com a garantia desse direito.

Este curso forneceu aos participantes conhecimentos abrangentes sobre o TEA, incluindo suas características, desafios, estratégias de ensino e comunicação adequadas para alunos com esse transtorno. Além disso, foram abordados temas como inclusão escolar, legislação vigente, habilidades sociais e Desenho Universal de Aprendizagem (DUA), visando promover a autonomia e o desenvolvimento global dos alunos.

Além disso, durante o evento, destacamos os resultados obtidos pelos alunos que participaram das capacitações oferecidas pela AMAFA em 2024, o que demonstrou o impacto positivo desses cursos em suas carreiras e no mercado de trabalho. Também tivemos espaço para debater e discutir estratégias de aprimoramento dos cursos e palestras, a partir do *feedback* dos participantes e das recomendações dos gestores contratantes, visando sempre a melhoria contínua dos nossos serviços.

Compartilhar essas informações tem sido fundamental para consolidar a credibilidade da AMAFA como referência em capacitação profissional, e contribuir para o desenvolvimento e sucesso dos nossos alunos. Esperamos que a participação no IV CONLUBRA, seja enriquecedora e produtiva para todos os envolvidos.

CONCLUSÃO

A educação é um bem que deve ser acessível para todas as pessoas, pois o desenvolvimento humano é pautado em atividades que desafiam educadores nas mais variadas áreas. Cada pessoa possui formas próprias de aprender, e é importante adaptar as técnicas de ensino de acordo com as necessidades específicas de cada aluno. Tal aspecto é o diferencial para os educadores envolvidos. Contudo, o TEA (Transtorno de Espectro Autista) dificulta o desenvolvimento cognitivo e apresenta dificuldades na interação e na comunicação. Assim, a educação direcionada a indivíduos com TEA contou com suporte legal e normas específicas.

Além disso, a capacitação dos profissionais da educação para lidar com alunos com TEA também contribui para o combate ao preconceito e à disseminação de informações corretas sobre o transtorno. Com o conhecimento adequado, os professores podem adotar estratégias de ensino mais eficientes e adaptadas às necessidades individuais de cada aluno com TEA, proporcionando um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e estimulante.

Diante da grande demanda regional, a AMAFA, pelo excelente trabalho que tem realizado com pessoas com TEA, tem contribuído sobremaneira para a qualificação de profissionais diferenciados na área da Educação Inclusiva.

Reconhecemos a importância de o poder público oferecer incentivos financeiros aos profissionais que se qualificam na Formação para monitor e/ou professor de alunos com TEA - Experiências da AMAFA. Esses profissionais desempenham um papel fundamental na inclusão e no apoio a estes alunos, ajudando a melhorar sua qualidade de vida e promovendo seu desenvolvimento.

Aos municípios contratantes destacamos que o oferecimento de incentivos financeiros, tem atraído mais profissionais qualificados para essa área, garantindo que haja um número suficiente de monitores e professores capacitados para atender a demanda crescente por serviços especializados em TEA. Com isso, o poder público reconhece e valoriza o trabalho desses profissionais, incentivando-os a se dedicarem ainda mais à sua formação e ao seu aprimoramento. Dessa forma, o incentivo financeiro por parte do poder público, tem sido uma das formas de garantir que as pessoas com TEA recebam o suporte e acompanhamento adequados, promovendo sua inclusão e bem-estar na sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3o do art. 98 da Lei n o 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 250, p. 2, 28 dez. 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm> Acesso em: 17 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial. **Nota Técnica nº 24/2013/MEC/SECADI/DPEE**: Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012. Brasília, DF: MEC/SECADI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13287-nt24-s-e-p-lei12764-2012&Itemid=30192. Acesso em: 20 abr. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 50/2023**, de 5 de dezembro de 2023. Orientações Específicas para o Público da Educação Especial: Atendimento a Estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Relator: Mauro Luiz Rabelo. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2023. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2023-pdf/254501-pcp050-23/file. Acesso em: 27 fev. 2024.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

RIO GRANDE DO SUL. Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para Pessoas com Deficiência e com Altas Habilidades no Rio Grande do Sul (FADERS). **Características da população com transtorno do espectro autista no Estado do Rio Grande do Sul**: pesquisa CIPTEA 2ª edição. Porto Alegre: FADERS, 2023. Disponível em: https://faders.rs.gov.br/upload/arquivos/202304/0c132322-caracteristicas-da-populacao-com-transtorno-de-espectro-autista-no-rio-grande-do-sul-2023-docx-2.pdf. Acesso em: 27 fev. 2024.

PROPOSTA DE CAPACITAÇÃO ONLINE DE MONITORES VISANDO À INCLUSÃO EDUCACIONAL DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Cristiane Gonçalves Moreira[218]
Cristiano Correa Ferreira[219]

Palavras-chave: Capacitação online; Transtorno do Espectro Autista; Educação inclusiva; Formação de monitores; Inclusão educacional.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho aborda a inclusão educacional de estudantes com (TEA), reconhecendo a necessidade de capacitar monitores com formação especializada. Propõe-se uma capacitação online que utiliza inicialmente a plataforma *Google Forms*, escolhida por sua acessibilidade, facilidade de uso, criação de conteúdo interativo e coleta eficiente de *feedbacks*, fundamentais para a melhoria contínua do programa.

Inspirada pelos avanços de especialistas no campo do autismo, como Teixeira (2016), que fez o manual do autismo em forma de guia dos pais para o tratamento completo, oferece uma visão abrangente sobre o tratamento. Outro trabalho que serviu de referência foi o de Gaiato (2018); nele a autora de S.O.S. Autismo esclarece diversas facetas do TEA. Nesse mesmo contexto, tem-se Abujadi et al. (2020), que discutem abordagens multidisciplinares na terapêutica do autismo em TEA. Vale ressaltar também as pesquisas de Muotri (2020) e Lacerda (2019), respectivamente que exploram inovações científicas em “O autismo em um chip” e conhecido por seu livro “Autismo: compreensão e práticas baseadas em evidências”, que contribuíram significativamente para a compreensão atual das complexidades do TEA e estratégias eficazes para sua gestão em ambientes educacionais. A capacitação é dividida em três fases e cada uma possui uma avaliação conforme descritas anteriormente.

O TEA apresenta diversos desafios, tanto para os indivíduos diagnosticados quanto para os profissionais que os acompanham. Um desses desafios é o Transtorno de Processamento Sensorial, que se manifesta quando o cérebro tem dificuldade em processar informações sensoriais, como visão, audição, olfato, paladar e tato, podendo intensificar a percepção do ambiente, causando confusão e dificuldades de interação. De acordo com Grandin (2022), defensora dos direitos das pessoas com autismo, descreve em seu livro sobre a importância dos cinco sentidos como meios pelos quais o universo se comunica conosco. Ela argumenta que, quando esses sentidos não funcionam de forma convencional, a experiência do mundo pode tornar-se profundamente diferente e, frequentemente, dolorosa.

Além do Transtorno do Processamento Sensorial, a capacitação dos monitores também aborda outros temas essenciais para o acompanhamento de estudantes com TEA, como a comunicação não verbal. "Compreender as habilidades comunicativas não verbais em crianças com autismo é importante, especialmente para entender como estimulá-las, seja na escola ou em casa" (INSTITUTO NEUROSABER, 2023). Os monitores aprenderão a

[218] UNIPAMPA - Programa de Pós-graduação em Ensino, cristianegmoreira2015@gmail.com.
[219] UNIPAMPA - Programa de Pós-graduação em Ensino, cristianoferreira@unipampa.edu.br.

interpretar expressões faciais e a utilizar recursos visuais como cartões com ilustrações, para facilitar a comunicação, estabelecendo uma conexão efetiva e proporcionando um ambiente acolhedor.

Para oferecer um suporte adequado aos estudantes com TEA em sala de aula, é fundamental que os monitores estejam capacitados com estratégias práticas, como utilizar comunicação alternativa (imagens e símbolos), adaptar atividades e avaliações de acordo com as necessidades individuais, estabelecer rotinas estruturadas e previsíveis e utilizar abordagens lúdicas que promovam a interação social. Nesse contexto, o monitor atua como um mediador no processo de aprendizagem, conforme destacam:

> O mediador é aquele que no processo de aprendizagem favorece a interpretação do estímulo ambiental, chamando a atenção para os seus aspectos cruciais, atribuindo significado à informação recebida, possibilitando que a mesma aprendizagem de regras e princípios sejam aplicados às novas aprendizagens, tornando o estímulo ambiental relevante e significativo, favorecendo o desenvolvimento. A principal função do mediador é ser o intermediário entre a criança e as situações vivenciadas por ela, onde se depara com dificuldades de interpretação e ação (MOUSINHO et al., 2010, p. 92-108).

Dessa forma, o monitor deve atuar como um parceiro de aprendizagem, auxiliando o estudante em todos os ambientes escolares, estimulando sua participação e comunicação, mediando as regras sociais e corrigindo comportamentos repetitivos e estereotipados. Além disso, é essencial que o monitor esteja atento às características únicas de cada estudante, buscando compreender seus interesses, desafios e formas de comunicação, tranquilizando-o em momentos de crise, impulsividade e irritabilidade. Ao acolher e respeitar o estudante com TEA, o monitor pode contribuir significativamente para sua inclusão e desenvolvimento.

Outro aspecto importante a ser trabalhado são as questões relacionadas à mudança de rotina e ao hiperfoco. De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) em 2014, indivíduos com autismo podem apresentar "insistência nas mesmas coisas, adesão inflexível a rotinas ou padrões ritualizados de comportamento verbal ou não verbal". Os monitores serão orientados sobre como lidar com a resistência a mudanças, manter uma rotina estruturada e direcionar o hiperfoco dos estudantes para atividades produtivas, adaptando suas abordagens de forma individualizada e respeitando as particularidades de cada aluno. Esse conhecimento é vital para os monitores desenvolverem estratégias para enfrentar esses desafios. Segundo Gaiato (2018), essa formação não apenas melhora a inclusão educacional para estudantes com TEA, mas também valoriza a importância da qualificação dos monitores, equipando-os com conhecimento especializado e estratégias de suporte eficazes, contribuindo significativamente para o processo de ensino-aprendizagem e enfatizando a importância de um ambiente escolar inclusivo.

Esse modelo de capacitação online foi escolhido por sua flexibilidade e alcance, possibilitando que mais monitores se beneficiem do programa, independentemente de suas localizações geográficas, o que é especialmente relevante no contexto atual, onde a tecnologia pode facilitar o acesso ao conhecimento e à formação contínua. Somente após a conclusão bem-sucedida de uma fase, os monitores avançam para a próxima, assegurando uma aprendizagem efetiva e profunda.

METODOLOGIA

A metodologia deste projeto de capacitação e formação de monitores em TEA está estruturada de forma online, focada em equipar os monitores com conhecimentos essenciais

e estratégias práticas. *Google Forms* será a plataforma principal e, segundo Rodrigues Junior e Porto (2022), o *Google Forms* tem sido amplamente utilizado na educação para a geração de conteúdos avaliativos e para facilitar a gestão das tarefas diárias, oferecendo uma solução prática para a elaboração de atividades escolares e análise de desempenho dos alunos. Este uso eficaz da plataforma ressalta sua capacidade de reconfigurar práticas educacionais e expandir o processo de ensino e aprendizagem, o que será aplicado na capacitação dos monitores para que possam melhor atender às necessidades dos estudantes com TEA.

Diante desse contexto, o desenvolvimento do roteiro aborda aspectos cruciais do TEA, como compreensão do autismo e suas particularidades, reconhecimento e manejo do Transtorno de Processamento Sensorial, estratégias para interagir com estudantes não verbais, identificação e potencialização das habilidades dos estudantes e o hiperfoco.

Este roteiro servirá como base para o material de capacitação que será dividido em três fases.

A ação visa equipar os monitores com o conhecimento e as habilidades necessárias para entender profundamente o TEA e suas manifestações, identificar e responder eficazmente às necessidades individuais de seus estudantes e promover um ambiente educacional inclusivo.

A capacitação abordará aspectos cruciais, como:

- Compreensão do autismo e suas particularidades;
- Reconhecimento e manejo do Transtorno de Processamento Sensorial;
- Estratégias para interagir com estudantes não verbais;
- Identificação e potencialização das habilidades dos estudantes;
- O hiperfoco.

Isso garantirá a compreensão e prontidão dos participantes para aplicar as estratégias no ambiente escolar. Em síntese, busca-se equipar os monitores com conhecimentos e habilidades necessárias para:

- Entender de forma contextualizada o TEA e suas manifestações;
- Identificar e responder eficazmente às necessidades individuais de seus estudantes;
- Promover um ambiente educacional inclusivo.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Espera-se que esta formação conduza a melhorias significativas no bem-estar e no desenvolvimento dos estudantes com TEA, permitindo-lhes avançar em suas trajetórias acadêmicas, sociais e emocionais. Ao capacitar os monitores para identificar e atender às necessidades individuais desses estudantes, aspira-se a construir um ambiente escolar que promova não apenas a aprendizagem, mas também a inclusão e o respeito mútuo.

O projeto tem um alcance que vai além da relação direta entre monitores e estudantes com TEA. Ao promover práticas educacionais inclusivas, professores e funcionários tornar-se-ão mais aptos a criar um ambiente acolhedor e propício ao aprendizado de todos os alunos. Os pais sentirão maior segurança e confiança na educação inclusiva oferecida pela escola, contribuindo para o fortalecimento da autoestima e da confiança dos estudantes com TEA. Adicionalmente, espera-se que a convivência com colegas que respeitam e valorizam as diferenças cultive uma empatia e um respeito pelas individualidades, beneficiando o ambiente de aprendizado como um todo.

A escolha inicial do *Google Forms* como plataforma reflete o compromisso com a acessibilidade e a eficiência. Entretanto, a possibilidade de migrar para plataformas mais completas no futuro permite adaptar e expandir a capacitação, garantindo que ela permaneça relevante e alinhada às melhores práticas e às necessidades dos participantes.

Espera-se que, ao concluir a capacitação, os monitores estejam mais bem preparados

para enfrentar os desafios do dia a dia e contribuir significativamente para o desenvolvimento e bem-estar dos estudantes com TEA.

CONCLUSÃO

Este projeto de capacitação on-line de monitores, concebido para a inclusão de estudantes com TEA, será uma ferramenta que se propõe ser transformadora tanto para os educadores quanto para os alunos. Embora ainda esteja em fase de construção, o objetivo é que, através de uma abordagem lúdica e animada, esta formação não apenas eduque, mas também envolva os monitores em um processo de aprendizagem prazeroso e envolvente. Uma vez finalizado e implementado, espera-se que este projeto contribua significativamente para a capacitação dos monitores e, consequentemente, para a inclusão bem-sucedida de estudantes com TEA no ambiente escolar.

Esta iniciativa visa criar um ambiente escolar onde a inclusão não é apenas um ideal, mas uma prática diária. Ao preparar os monitores para entenderem e valorizarem cada aspecto único dos estudantes com TEA, facilita-se a criação de um espaço educacional genuinamente acolhedor, empático e propício ao desenvolvimento de todos.

Este projeto reflete um compromisso, reconhece que a verdadeira inclusão beneficia não apenas os estudantes com necessidades especiais, mas enriquece a experiência de aprendizagem para toda a comunidade escolar. Ao cultivar um ambiente de respeito mútuo e de compreensão, abre-se caminho para que todos os estudantes, independentemente de suas habilidades ou desafios, possam alcançar seu potencial máximo.

Esta capacitação online marca uma etapa essencial rumo a uma educação que verdadeiramente valoriza e apoia cada estudante com TEA para que ele possa brilhar. Mais do que um projeto, é um reconhecimento de que cada estudante traz consigo um potencial ilimitado. Reafirma-se o compromisso de construir uma comunidade escolar onde cada voz é ouvida, cada talento é celebrado e cada sonho é possível.

REFERÊNCIAS

ABUJADI, Christiane; OLIVEIRA, Luana dos Santos; BRITO, Marco Antonio Garcia de. Transtorno do Espectro Autista: panorama geral e abordagem multidisciplinar na terapêutica. **Revista Científica UMC**, Mogi das Cruzes, v. 5, n. 1, p. 1-14, abr. 2020. Disponível em: http://revista.umc.br/index.php/revista/article/view/1063. Acesso em: 23 dez. 2025.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM-5. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

GAIATO, Mayra Silva. **S.O.S. Autismo**: guia completo para entender o Transtorno do Espectro Autista. São Paulo: nVersos, 2018.

GRANDIN, Temple; PANEK, Richard. **O cérebro autista**: pensando através do espectro. Tradução de Cristina Cavalcanti. 17. ed. Rio de Janeiro: Record, 2022.

INSTITUTO NEUROSABER. **Autismo na escola**: como lidar com crianças autistas em sala de aula. Londrina: NeuroSaber, 2023. Disponível em: https://institutoneurosaber.com.br/autismo-na-escola/. Acesso em: 2 jun. 2024.

INSTITUTO NEUROSABER. **Autismo**: habilidades comunicativas não-verbais. Londrina: NeuroSaber, 2024. Disponível em: https://institutoneurosaber.com.br/autismo-habilidades-comunicativas-nao-verbais/. Acesso em: 7 maio 2024.

LACERDA, Adriana de Oliveira. **Autismo**: compreensão e práticas baseadas em evidências. Curitiba: Appris, 2019.

MOUSINHO, Renata; OLIVEIRA, Elaine; OLIVEIRA, Flávia; PEREIRA, Juliana; OLIVEIRA, Aline; OLIVEIRA, Roberta; NÓBREGA, Vanessa. Mediação escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões. **Revista de Psicopedagogia**, São Paulo, v. 27, n. 82, p. 92-108, 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862010000100010. Acesso em: 23 mai. 2024.

MUOTRI, Alysson Renato. **O autismo em um chip**. Estudos Avançados, São Paulo, v. 34, n. 99, p. 109-126, maio/ago. 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ea/a/w5fX7S9Y7H9Z9Y7H9Z9Y7H9Z/. Acesso em: 23 abr. 2024.

RODRIGUES JUNIOR, Manoel de Castro; PORTO, Cristiane de Magalhães. Utilização da plataforma digital Google Forms na educação: práticas, perspectivas e reflexões. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - SEPED, 1., 2022, Aracaju. **Anais** [...]. Aracaju: Universidade Tiradentes, 2022. Disponível em: https://eventos.set.edu.br/seped/article/view/14909. Acesso em: 28 abr. 2024.

TEIXEIRA, Gustavo. **Manual do autismo**: guia dos pais para o tratamento completo. Rio de Janeiro: Best Seller, 2016.

RISCO PARA O DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO EM LACTENTES PREMATUROS

Bianca Nunes Pimentel[220]
Giane Eichner Godinho [221]
Julia Borghetti Brum [222]
Claudiane Bottoli[223]
Geovana de Paula Bolzan[224]

Palavras-chave: Prematuridade; Risco-psíquico; Instrumento de rastreio; Autismo.

INTRODUÇÃO

É evidente o aumento da sobrevida dos recém-nascidos (RN) prematuros nos últimos anos, fato que provoca um emergente interesse na predição do desenvolvimento global dessas crianças a longo prazo (MELLO et al., 2009). Por conseguinte, considera-se indispensável a constante observação dos fatores de risco psíquico no desenvolvimento infantil (OLIVEIRA; FLORES; SOUZA, 2012). Com o objetivo de realizar diagnóstico precoce e intervenção oportuna em casos de Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), desde abril de 2017, é obrigatória no Brasil a aplicação de protocolo ou outro instrumento construído com a finalidade de facilitar a detecção de risco para o desenvolvimento psíquico (DSM-5-TR, 2023), em consulta pediátrica de acompanhamento da criança (BRASIL, 2017). O Ministério da Saúde priorizou a utilização da escala *Modified Checklist for Autism in Toddlers (M-CHAT)*, para o rastreio desse risco, incluindo o TEA, na Atenção Básica. O objetivo do presente estudo foi verificar a ocorrência de risco psíquico em prematuros em comparação aos seus pares nascidos a termo.

METODOLOGIA

Foram constituídos dois grupos, estudo (GE) e controle (GC), caracterizados por lactentes prematuros saudáveis e lactentes a termo, respectivamente. Para o cálculo amostral, consideramos a população de RN atendida no Programa de Seguimento de Prematuros do HUSM, mediante um estudo piloto com 20 lactentes prematuros, um nível de significância (α) de 95% e um erro de amostragem de 5%, estimou-se o mínimo de 23 lactentes para compor cada grupo da pesquisa. Assim, 45 lactentes foram incluídos no GE e 24 lactentes do GC. Os participantes, na faixa etária de 16 a 24 meses de idade corrigida, foram recrutados durante acompanhamento ambulatorial em hospital de ensino. O estudo respeitou a ética em pesquisa com seres humanos, com aprovação do projeto em Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Santa Maria, sob parecer de número 5.861.862. A adesão dos responsáveis ao estudo ocorreu mediante assinatura de termo de

[220] Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), pimentelbnc@gmail.com.
[221] Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), gianeeichner@gmail.com.
[222] Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), julia.borgheti@acad.ufsm.br.
[223] Hospital Universitário de Santa Maria (HUSM), claudianeureab1@gmail.com.
[224] Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), bolzan.geovana@ufsm.br.

consentimento livre e esclarecido. Foi realizado estudo dos prontuários, seguido de anamnese e aplicação do protocolo M-CHAT com os responsáveis pelo lactente. Ao final do questionário, os responsáveis receberam orientações sobre os marcos do desenvolvimento para a faixa etária do lactente e, nos casos em que se identificou o risco moderado ou alto para TEA, foram encaminhados para avaliação seguindo o fluxo da rede de saúde.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A caracterização do GE corroborou pesquisas anteriores acerca do baixo peso ao nascer e maior tempo de internação (Tabela 1). Em ambos os grupos se observa maioria do sexo masculino, dado evidenciado em pesquisa brasileira anterior com prematuros (SANTOS et al., 2021).

Tabela 1 – Comparação das características peri e pós natais e o risco para o desenvolvimento psíquico nos grupos.

Características peri e pós natais e o risco para o desenvolvimento psíquico nos grupos			
Variáveis	Grupo Estudo n=45	Grupo Controle n=24	Valor de p
Sexo[1]			
Feminino	14 - 31,11%	7 - 29,17%	0,87
Masculino	31 - 68,89%	17 - 70,83%	
Idade atual (meses)[2]	20,13 (2,83)	20,57 (2,75)	0,55
Idade gestacional no nascimento (semanas)[2]	31,91 (3,38)	38,47 (1,15)	<0,01
Peso no nascimento (gramas)[2]	1.672,60 (689,46)	3.081,58 (353,37)	<0,01
Tempo de internação (dias)[2]	45,07 (29,82)	2,58 (1,41)	<0,01
M-CHAT			
Escore do risco[2]	1,91 (3,05)	0,83 (1,76)	>0,05
Classificação do risco[1]			
Baixo	35 - 77,78%	22 - 91,67%	0,15
Médio/Alto	10 - 22,22%	2 - 8,33%	

Legenda: % - porcentagem; ( ) desvio padrão; [1]Teste Qui-Quadrado; [2]Teste U de Mann-Whitney

Fonte: Elaborada pelas autoras

Quanto ao risco psíquico, apesar do escore ter sido quase duas vezes maior e a classificação do risco quase três vezes maior no grupo estudo, não foi suficiente para se observar diferença estatística significativa. A prematuridade oferece ao RN condições de risco no processo de desenvolvimento infantil (RAMOS; CUMAN, 2009) e autores relacionam o risco psíquico ao nascimento prematuro (PAULA et al., 2022). Não obstante, ressalta-se que esta amostra foi extraída de um ambulatório de seguimento de prematuros, no qual é oferecido atendimento multidisciplinar de Fonoaudiologia, Terapia Ocupacional, Nutrição e Pediatria. Nas consultas de rotina, os cuidadores receberam constante orientação sobre aspectos importantes para a estimulação, a saber, marcos do desenvolvimento linguístico, auditivo, motor, do brincar, bem como sobre alimentação, incluindo a introdução alimentar. Assim, considerando que o M-CHAT avalia a partir de 18 meses, essa amostra pode não representar outros territórios onde os prematuros não recebem um cuidado estruturado e longitudinal, baseado na promoção da saúde e prevenção de agravos.

Acerca disso, sabe-se que, historicamente, os prematuros correm maior risco de desenvolvimento neurológico e psíquico, quando comparados com seus pares a termo. Contudo, nos últimos anos, parece que as taxas de certas condições neurológicas e de

desenvolvimento em prematuros estão diminuindo (HEE CHUNG; CHOU; BROWN, 2020), como observado no presente estudo.

O diagnóstico precoce do TEA é imprescindível para um prognóstico mais promissor. Para isso, a utilização do protocolo M-CHAT é indicada, pois além da praticidade e do baixo custo, auxilia facilmente na detecção de alterações significativas no desenvolvimento da criança (SOUZA et al., 2022). Ressalta-se que aqueles que atingem os marcos de desenvolvimento devem continuar a ser monitorados de perto, uma vez que os défices podem manifestar-se mais tarde.

CONCLUSÃO

Não houve diferença entre os grupos quanto ao escore de risco, bem como associação entre o médio e alto risco com a prematuridade, mas ressalta-se que o resultado limítrofe exige atenção das equipes para o acompanhamento do desenvolvimento da população de prematuros.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 13.438, de 26 de abril de 2017**. Altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), para tornar obrigatória a adoção pelo Sistema Único de Saúde (SUS) de protocolo que estabeleça padrões para a avaliação de riscos para o desenvolvimento psíquico das crianças. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 80, p. 1, 27 abr. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13438.htm. Acesso em: 24 abr. 2024.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM-5-TR. 5. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2023.

CHUNG, Eun Hee; CHOU, Jessica; BROWN, Kevin A. Neurodevelopmental outcomes of preterm infants: a recent literature review. **Translational Pediatrics**, [S.l.], v. 9, n. Suppl 1, p. S3-S8, fev. 2020. Disponível em: https://tp.amegroups.org/article/view/33361/27041. Acesso em: 24 abr. 2024.

MELLO, Rosane Reis de; SILVA, Kátia Silveira da; RODRIGUES, Maria Cristina C.; CHALFUN, Guida; FERREIRA, Raquel C.; DELAMÔNICA, Jofre Valmorbida de Rezende. Predictive factors for neuromotor abnormalities at the corrected age of 12 months in very low birth weight premature infants. **Arquivos de Neuro-Psiquiatria**, São Paulo, v. 67, n. 2a, p. 235-241, jun. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/anp/a/W8zLhVvXhL9Z9Y7H9Z9Y7H9Z/. Acesso em: 20 abr. 2024.

OLIVEIRA, Luciane de; FLORES, Marisa Ribeiro; SOUZA, Ana Paula Ramos de. Fatores de risco psíquico ao desenvolvimento infantil: implicações para a Fonoaudiologia. **Revista CEFAC**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 333-342, mar./abr. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rcefac/a/8GfX7S9Y7H9Z9Y7H9Z9Y7H9Z/. Acesso em: 19 abr. 2024.

PAULA, Letícia de Souza; CELLI, Adriane; MARIOTTO, Rosa Maria Manso de Zúñiga; GUIMARÃES, Heloisa Nascimento de Castro Lima; MARCINIAK, Adriana. Frequência de estresse materno e de risco psíquico em recém-nascidos que foram hospitalizados em unidade de terapia intensiva neonatal. **Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil**, Recife, v. 22, n. 3, p. 583-591, jul./set. 2022. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbsmi/a/6v8X7S9Y7H9Z9Y7H9Z9Y7H9Z/. Acesso em: 21 abr. 2024.

RAMOS, Heloisa Aparecida de Castro; CUMAN, Roberto Kenji Nakamura. Fatores de risco para a prematuridade: pesquisa documental. **Escola Anna Nery Revista de Enfermagem**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 297-304, abr./jun. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ean/a/k6fX7S9Y7H9Z9Y7H9Z9Y7H9Z/. Acesso em: 20 abr. 2024.

SANTOS, Luciano Marques dos; CONCEIÇÃO, Taynara Bispo; GOMES, Aline Silva; GOMES E SILVA, Cleonara Sousa; RAMOS, Michele de Santana Xavier; PASSOS, Silvia da Silva Santos *et al*. Caracterização de nascidos vivos prematuros em um município do nordeste brasileiro. **Revista da Sociedade Brasileira de Enfermeiros Pediatras**, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 85-90, dez. 2021. Disponível em: https://journal.sobep.org.br/article/caracterizacao-de-nascidos-vivos-prematuros-em-um-municipio-do-nordeste-brasileiro/. Acesso em: 18 abr. 2024.

SOUZA, Tiago Meneses de; BRANDÃO, Lara Fernanda Papalardo; DEL-FIACO, Nathália Vilela; OLIVEIRA, Keyla Melissa Santos; RODRIGUES, Sarah Jéssica de Morais; OLIVEIRA, Rúbia Carla. Utilização do instrumento M-CHAT e CARS para auxiliar no diagnóstico precoce do Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 8, n. 11, p. 1957-1970, nov. 2022. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/7789. Acesso em: 25 abr. 2024.

SESSÃO AZUL NO PLANETÁRIO DA UNIPAMPA: A EXPERIÊNCIA COM O PÚBLICO TEA EM UMA SESSÃO

Amélia Rota Borges de Bastos[225]
Cecília Petinga Irala[226]
Guilherme Marranghello[227]

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista; Planetário; Sessão Acessível.

INTRODUÇÃO

As temáticas da inclusão e da acessibilidade estão presentes no planetário da Universidade Federal do Pampa desde a data da sua criação. Recursos de acessibilidade vem sendo disponibilizados como forma de garantir para visitantes com deficiência o acesso à Astronomia. Dentre esses, destacam-se: materiais táteis de apoio ao conteúdo das sessões para visitantes cegos; janelas de LIBRAS; acessibilidade arquitetônica; assentos preferenciais e acessíveis, estratégias de antecipação, dentre outras.

No ano de 2022, com o apoio do Núcleo de Estudos em Inclusão (NEI) desenvolveu-se uma sessão específica voltada ao público com Transtorno do Espectro do Autismo. Inspirados em práticas já desenvolvidas no país em cinemas, museus e aquários, a sessão azul conta com recursos de acessibilidade e a adoção de metodologias que buscam adequar a experiência da visita às características e necessidades dos visitantes.

METODOLOGIA

Planejamento da sessão azul

O planejamento inicial da sessão azul foi construído de forma colaborativa pelas equipes do NEI e planetário da Unipampa e apresentado para três instituições da cidade que atuam com pessoas com transtorno do espectro do autismo, com o objetivo de adequá-lo às necessidades dos futuros visitantes.

Na reunião de planejamento, as instituições conheceram a sessão que seria apresentada, de forma a definir antecipadamente o público-alvo. Também, foram apresentados os recursos que seriam utilizados na sessão azul e, estipuladas ações prévias à visita. Dentre essas, a confecção de foguetes de brinquedo nas instituições de origem, a assistência aos vídeos de antecipação e o trabalho, ao longo dos atendimentos nas instituições, e, a rotina da visita (disponibilizada para as instituições em material visual). Essas atividades objetivaram ambientar os estudantes com a situação vindoura, de forma a reduzir a ansiedade provocada pela mudança da rotina e a nova situação.

[225] Universidade Federal do Pampa, ameliabastos@unipampa.edu.br.
[226] Universidade Federal do Pampa, ceciliairala@unipampa.edu.br.
[227] Universidade Federal do Pampa, guilhermefrederico@unipampa.edu.br.

Um vídeo de antecipação sobre a rotina da visita foi disponibilizado para as instituições e famílias, com o intuito de ambientar os estudantes com relação ao ambiente de realização da sessão. Para além do vídeo, uma rotina apoiada em pictogramas foi confeccionada, de forma a antecipar comportamentos esperados ao longo da sessão, como, por exemplo, a impossibilidade de alimentar-se dentro do planetário e a possibilidade de sair, sempre que necessário, da sessão; o meio de transporte que seria utilizado para deslocamento; a presença dos planetaristas, dentre outros.

A comunicação com visitantes não verbais foi apoiada com pranchas em Comunicação Alternativa Aumentativa – tecnologia assistiva que permite a comunicação de pessoas não verbais por meio de imagens. Essas pranchas também foram antecipadas às instituições, para o trabalho prévio e, posterior uso, nas situações de comunicação com os planetaristas.

A sessão de planetário escolhida para exibição na sessão azul foi disponibilizada previamente aos visitantes via link *Youtube,* como estratégia de antecipação e diminuição da ansiedade. A escolha da sessão levou em consideração o tempo reduzido de duração. Outras adaptações na sessão se referiram ao volume do audiovisual, com atenção especial a sons abruptos.

Previamente à visita, também foram confeccionadas almofadas sensoriais (com peso). O uso desse tipo de material pode ter efeito calmante, sendo indicado para produzir conforto e atuar na manutenção da atenção. Foram ainda adquiridos materiais para disponibilização no dia da sessão, como lanternas pequenas para as crianças com medo do escuro, óculos âmbar para alunos com sensibilidade visual.

Além dos materiais e métodos para o atendimento da sessão em si, no hall do campus universitário onde o planetário está inserido, uma parede sensorial foi confeccionada para interação dos visitantes, reunindo materiais sensoriais como popts que atuam na regulação emocional. O objetivo da parede sensorial era oferecer um espaço de interação para a redução do estresse. Além da parede, um espaço para socialização dos visitantes e suas famílias foi organizado, o que permitiu o lanche entre as sessões e experiências sensoriais mediadas por uma casa sensorial, tapete sensorial, cama elástica e brinquedos espalhados em tapete acolchoado.

ATENDIMENTO DA SESSÃO AZUL

O dia da visita na sessão azul buscou seguir a rotina antecipada pelos materiais apresentados. Os contatos iniciais com os visitantes se deram a partir da temática dos foguetes trazidos por eles. Esses serviram como um instrumento facilitador de comunicação entre planetaristas e visitantes.

Os materiais de conforto (almofada, óculos âmbar, lanternas) foram apresentados pela planetarista responsável pela sessão aos pais, que recorriam ao recurso sempre que achavam necessário.

A mediação feita pela planetarista também buscou antecipar aquelas atividades inerentes à apresentação da sessão - como a indicação do apagar das luzes; do fechar de portas; e outras realizadas ao longo da exposição da sessão. Para além disso, aos visitantes foi reafirmada a possibilidade de sair e entrar da sessão quando necessário; indicada a porta de saída e, todos os espaços iluminados que poderiam ser buscados quando o escuro provocasse desconforto - como por exemplo: a cortina da sala, que fica entreaberta, sendo possível a percepção da luz da rua.

A sessão foi dividida em dois momentos, com intervalo de lanche. O segundo momento possibilitou que os alunos assistissem a continuidade da história. Percebeu-se que,

nesse segundo momento, os alunos estavam bastante ambientados com o espaço, o que ampliou a participação na sessão e evidenciou a importância das estratégias de antecipação adotadas.

Os participantes e suas famílias foram, também, convidados a conhecer outro espaço do planetário, que conta com diversos experimentos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A avaliação da sessão foi feita tanto pela equipe executora, quanto pelas instituições que foram atendidas na sessão. Os participantes, em especial, profissionais que acompanharam os alunos TEA e pais, mencionaram como extremamente positivas as estratégias de antecipação. Dentre elas a atividade de confecção dos foguetes, que serviram como um objeto de conforto e auto-regulação. As crianças assistiram à sessão com o material na mão, e, segundo alguns pais, isso favoreceu a diminuição das estereotipias que são comuns em novas situações. Ainda sobre a importância do foguete, mencionou uma mãe:

Ele está muito entusiasmado. Não quer largar o foguete, e mostra para todo mundo".

Pode-se perceber uma maior qualidade de participação naquelas crianças e famílias que utilizaram as estratégias de antecipação. Somadas a elas, para sessões futuras, a equipe já incluiu tempo de exploração do espaço, uso prévio de banheiros, e uma interação inicial da planetarista antes da exposição da sessão final.

Quando da avaliação das sessões pelos usuários, os depoimentos das famílias e dos profissionais que acompanharam os visitantes TEA indicou êxito nos recursos planejados, como pode ser evidenciado nos seguintes depoimentos:

Nossa visita ao Planetário da Unipampa - Bagé foi maravilhosa, nossos assistidos e seus familiares, sentiram-se acolhidos com a energia e carinho da equipe.

A sessão azul, adaptada para atender nosso público com TEA, repercutiu positivamente na vida de cada um de nós que participou desse momento de muitas trocas.

A visita ao planetário foi uma experiência mágica e encantadora, desde o planejamento até o dia do passeio. Ver os olhinhos brilhantes, a vontade de aprender de conhecer cada cantinho do espaço me alegrou muito, gosto desta sede de descobertas. Nossa visita contou com o apoio das mães na qual foi de extrema importância, vi que os assistidos sentiram-se mais seguros e assim ficaram mais abertos ao conhecimento do planetário, lá uma equipe super preparada e divertida nos esperou para que juntos e seguros pudéssemos desbravar o mundo do Zito. Uma experiência fantástica, na qual obtive grandes aprendizados, e pude compartilhar de momentos encantadores, da hora da curiosidade, da surpresa com todo aquela projeção da história, do aprendizado sobre astronomia onde muitos já sabiam bastante sobre o assunto, enfim, foi realmente um passeio pra lá de ESPACIAL!

Eu aprendi sobre os planetas, conheci a história do Zito...

CONCLUSÃO

A experiência com a sessão azul também possibilitou o aprimoramento da equipe do planetário no atendimento ao público TEA durante as visitas das escolas que contam com esse público incluído, bem como, nas sessões abertas ao público externo.

Espera-se que ações semelhantes possam inspirar outros planetários no país, bem como espaços da própria universidade e da comunidade, de forma a ampliar as oportunidades de inclusão social do público TEA.

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) E A TEORIA DA SUBJETIVIDADE: TESSITURAS PARA UM NOVO PENSAR

Karla Fernanda Wunder da Silva[228]
Bettina Steren dos Santos[229]

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista; Teoria da Subjetividade; Subjetividade.

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta resultados da investigação sobre aspectos das relações familiares e das experiências escolares que contribuem para o desenvolvimento subjetivo de indivíduos com TEA.

Entende-se o autismo não pelo paradigma biomédico, mas a partir da perspectiva neurodivergente, ou seja, variações neurocognitivas que imprimem ao sujeito uma nova constituição subjetiva de SER e ESTAR no mundo, engajando-se neste, através de corporalidades, sensorialidades, comunicações e interações sociais próprias de sua organização cerebral.

A pesquisa se utilizou da Teoria da Subjetividade (TS) em uma perspectiva histórico-cultural, elaborada por González Rey (1997) por propiciar o entendimento acerca do indivíduo com TEA, que não pode ser alcançada por uma fragmentação dos processos de constituição do sujeito desvinculado de suas experiências individuais e sociais. Esta abordagem considera o percurso pessoal e o contexto histórico como elementos fundamentais para a constituição da subjetividade.

Os comportamentos e ideias que vão sendo instituídos em relação às pessoas com TEA, não são deslocados das concepções hegemônicas sobre o homem e o seu desenvolvimento de acordo com cada sociedade e cultura. Segundo a TS, as configurações subjetivas, informações recebidas de uma sociedade, construídas por determinado grupo ou indivíduo, espalhadas como verdades absolutas, muitas vezes fazem parte da constituição da subjetividade social (MARTÍNEZ; TACCA, 2011).

Essa subjetividade social, em nossa sociedade capacitista, têm como objetivo, a adaptação do indivíduo a um modelo normatizador, que pressupõe, a necessidade de um padrão de comportamento socialmente aceito. Esse padrão de comportamento acaba por intervir nas propostas pedagógicas ou de socialização, baseadas em modelos comportamentais dominantes de atendimento ao indivíduo, bem como na visão da família sobre o TEA, gerando configurações subjetivas (GONZÁLEZ REY et al, 2007; LUSTOSA, 2018).

A possibilidade de perceber as configurações subjetivas a respeito do TEA e, sobretudo, de (re)significá-las, a partir de novas produções de sentidos subjetivos, permitem que profissionais questionem e alterem práticas e ideias a respeito do TEA para que tenham a compreensão real de quem é a pessoa que se encontra no espectro.

Definir um transtorno é, muitas vezes, perante um olhar mais obtuso, definir a pessoa. É óbvio que o conceito e as terminologias corretas são importantes, precisa-se, contudo,

[228] Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, karla.wunder@edu.pucrs.br.
[229] Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, bettina@pucrs.br.

evitar a colagem do diagnóstico ao prognóstico da pessoa, às possibilidades de troca e crescimento que cada ser humano pode realizar em seu período de vida na relação com o mundo, com os objetos e com o outro.

Destaca-se que a Teoria da Subjetividade tem como foco principal gerar inteligibilidade sobre os aspectos da subjetividade, levando em conta “seu caráter complexo, crítico e subversivo, seus desdobramentos para processos de mudanças – tanto individuais, quanto sociais – e especialmente seu caráter aberto” (MARTÍNEZ, et al., 2020, p. 19).

Subjetividade é toda maneira de expressão da pessoa, a definição de sua essência, fenômeno inseparável da cultura e do mundo simbólico que a constrói. Ela emerge dentro desse mundo simbólico, mas não se reduz ao discurso, nem a linguagem, nem ao texto, e sim atravessa e articula-se nas diferentes instâncias ou produções simbólicas que são geradas socialmente, acabando por produzir situações novas de existência e, diante dos desafios e das contradições do meio em que o sujeito vive, vai se modificando, configurando-se em novos sentidos subjetivos (GONZÁLEZ REY; MARTÍNEZ, 2017).

METODOLOGIA

A Epistemologia Qualitativa de González Rey (1997), que sustenta essa pesquisa qualitativa se utiliza da metodologia construtivo-interpretativa. Participaram como sujeitos desta pesquisa, dois meninos com diagnóstico de TEA. Suas histórias de vida foram reconstruídas por meio dos documentos escolares, dos registros fotográficos e das conversas com as famílias. Os instrumentos utilizados foram dinâmicas conversacionais, observações, análise de dados escolares e das expressões gráficas dos participantes. A construção interpretativa é destacada a partir de indicadores e da análise integrativa das hipóteses formuladas.

.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A subjetividade como um processo único, autogerador, não marcado por etapas definidas, foi investigada e analisada através de indicadores que propiciaram a constituição subjetiva e serão apresentados a seguir, tessidos em uma análise construtivo-interpretativa.

A descentralização do diagnóstico foi o indicador inicial. Uma visão biomédica do sujeito com TEA acaba por produzir sentidos subjetivos pela família acerca dos comportamentos dos filhos que restringem suas experiências e influenciam o modo como subjetivam essas experiências, limitando suas aprendizagens, moldando seus comportamentos. Percebeu-se que as famílias dos dois sujeitos não se deixaram aprisionar e moldar pelo diagnóstico ou pelo que a sociedade prescrevia como comportamentos autísticos ou métodos adequados para o tratamento ou educação. As famílias aceitaram os filhos como crianças com possibilidades, processo que lhes exigiu resiliência e disponibilidade para valorizar os melhores momentos.

Outros dois indicadores foram o investimento emocional da família e o vínculo afetivo. Quando a família entende a importância de seu papel nos processos afetivos do filho, aceitando mostrar, apontar, ensinar, dar limite, emprestar o corpo e a voz, dialogar, se fazerem presentes na relação emocional e afetiva, tudo isso fez com que os meninos produzissem sentidos subjetivos sobre pertencimento, parceria, afeto, experiências essas que se organizaram em configurações subjetivas sobre aprendizado, sobre aceitação, sobre amor, entre outras. Essa conexão, estabelecida entre os pais e os meninos, permitiu que pudessem subjetivar a importância dos vínculos afetivos e favoreceu a entrada deles na escola, o que possibilitou que estabelecessem vínculos com outras pessoas.

Um espaço escolar em que o diagnóstico não é mais importante do que aquilo que o indivíduo pode apresentar como potência, onde a proposta pedagógica não seja centrada nos comportamentos, e sim nas possibilidades de cada um é um facilitador para a construção de uma imagem positiva de si mesmo. Identificou-se as experiências escolares e a compreensão dos processos de desenvolvimento de uma criança como indicador importante para a constituição da subjetividade do indivíduo com TEA à medida que propiciam experiências variadas, respeitando as possibilidades e as potencialidades de cada um, mas sempre fomentando a construção de novos sentidos sobre o aprender, o conhecer, o ser e o fazer. Quando a escola, na figura das professoras, se disponibilizou a conhecer cada aluno, a construir pontes para acessar os caminhos de aprendizagem de cada um; as características individuais não foram vistas como sintomas, mas como ferramentas para o trabalho

Outro indicador é a compreensão dos educadores sobre as formas de comunicação e o entendimento de que a mesma não acontece somente pela linguagem oral. Esse indicador mostra que o acolhimento da forma como o indivíduo se expressa, possibilitou que os meninos desenvolvessem novos recursos subjetivos para organizar sua forma de comunicação.

A posição que o indivíduo ocupa, a partir do olhar do outro, mostra-se muito importante quando se trata de indivíduos com TEA. O olhar do outro pode colocar o sujeito com TEA em uma posição de destaque, de agentes de seus processos de aprendizagem, mas também é possível que os coloquem em uma posição de pessoas incapazes, cheios de maneirismos e comprometimentos que não podem ser desafiados em virtude das suas condições cognitivas e psicológicas.

CONCLUSÃO

A Teoria da Subjetividade permitiu a percepção da constituição da subjetividade como um processo individual, complexo, singular, pois está vinculado à maneira como as experiências vivenciadas são subjetivadas pelo indivíduo.

A subjetividade faz parte de um processo individual que acontece durante toda a vida, em tessitura com as produções subjetivas de cada um em sua história. Sendo assim, família e escola têm um papel importante na constituição da subjetividade dos indivíduos, auxiliando-os a subjetivar o TEA em suas vidas e a potencializar suas possibilidades de aprendizagem e de ser e estar no mundo.

O TEA não é diferente nos indivíduos apenas pelas questões genéticas e sim porque subjetivamente se constituem de maneiras diferentes. Se são subjetivamente diferentes, mesmo com características na base do transtorno, é preciso compreender como essas características se subjetivam em cada indivíduo. Dessa maneira, definir o caminho para oferecer as melhores experiências sociais e educacionais ao sujeito para que possa produzir novas zonas de sentidos e de desenvolvimento subjetivo.

REFERÊNCIAS

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Epistemología Cualitativa y Subjetividad**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1997.

MARTÍNEZ, Albertina Mitjáns; TACCA, Maria Carmen Villela Rosa. A complexidade da aprendizagem escolar: contribuições da Teoria da Subjetividade. In: MARTÍNEZ, Albertina Mitjáns; TACCA, Maria Carmen Villela Rosa (orgs.). **Possibilidades de Aprendizagem**: ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011. p. 47-70.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Psicoterapia, subjetividade e pós-modernidade**: uma aproximação histórico-cultural. Tradução de Guillermo Manuel Gamucio. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2007.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis; MARTÍNEZ, Albertina Mitjáns. The relevance of the concept of subjective configuration in discussing human development. In: FLEER, Marilyn; GONZÁLEZ REY, Fernando Luis; VERESOV, Nikolai (orgs.). **Cultural-historical perspectives on emotions**: advancing the concepts of perezhivanie and subjectivity. Singapore: Springer, 2017. p. 297-338.

LUSTOSA, Ana Valéria Marques Fontes (Org.). **Subjetividade e educação especial**: a inclusão escolar em uma perspectiva complexa. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2018.

MARTÍNEZ, Albertina Mitjáns; GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. A Teoria da Subjetividade: uma proposta histórico-cultural e suas implicações para a prática profissional. In: MARTÍNEZ, Albertina Mitjáns; LUSTOSA, Ana Valéria Marques Fontes; GOULART, Daniel Magalhães (orgs.). **Teoria da Subjetividade**: discussões teóricas, metodológicas e implicações na prática profissional. Campinas, SP: Alínea, 2020. p. 15-44.

UMA REVISÃO DE LITERATURA SOBRE O TRABALHO COM MULTILETRAMENTOS PARA ALUNOS COM AUTISMO

Daniel Novaes[230]
Frank Jose Gutierrez Sivira [231]
Ana Paula de Freitas [232]

Palavras-chave: Pesquisa bibliográfica; Educação Inclusiva; Autismo; Escola.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo conhecer como tem ocorrido o trabalho com o letramento digital com alunos com autismo e desdobra-se de uma pesquisa de doutorado realizada em uma escola de Educação Básica.

Durante a pesquisa empírica, notou-se que as características de autismo presentes em manuais diagnósticos comumente são descritas por professores que, ao elaborarem práticas pedagógicas voltadas a esse alunado, utilizam de jogos digitais com a finalidade de 'passar o tempo', o que gerou, no pesquisador, uma série de questionamentos e incômodos a respeito da função pedagógica do uso de instrumentos com as novas tecnologias. Sobretudo, porque compreende-se, neste estudo, que 'multiletramentos' diz respeito aos textos contemporâneos que já não são mais essencialmente escritos, mas que envolvem elementos para além do verbal, englobando, uma variedade de mídias, culturas, diversidades étnicas e culturais (AJALA, 2022).

No entanto, o modo como as novas tecnologias estão sendo utilizadas não possibilitam, aos alunos e professores, condições para um letramento digital, pois, em geral, não se ensina a utilizar o computador como ferramenta de busca e acesso à informação. Diante disso questiona-se: como os estudos têm olhado para o trabalho com o letramento digital com alunos com autismo?

METODOLOGIA

Com vistas à compreensão de como os estudos abordam a temática apresentada, realizou-se uma revisão de literatura de abordagem integrativa. Para Souza et. al. (2010, p. 102), "a revisão integrativa é um método que proporciona a síntese de conhecimento e a incorporação da aplicabilidade de resultados de estudos significativos na prática".

Esse tipo de pesquisa pressupõe seis caminhos a serem seguidos: 1. Questão norteadora. 2. Busca na literatura sobre o assunto em questão. 3. Seleção dos estudos. 4. Apreensão das temáticas presentes nos estudos. 5. Discussão dos resultados. 6. Apresentação da revisão. Corroborando com esse modo de pensar, fundamentou-se em Vigotski (1995, p. 41), ao explicar que o caminho de investigação também pode ser o

[230] Universidade São Francisco, msdanielnovaes13@gmail.com.
[231] Universidade São Francisco, frankgutier@gmail.com.
[232] Universidade São Francisco, anapaula.freitas@usf.edu.br.

seguinte: “começar com fatos triviais e insignificantes e proceder a uma investigação teórica elevada para revelar como o grande se manifesta no menor”.

A busca foi realizada no portal de periódicos da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) a partir dos seguintes termos: letramento digital e autismo; combinados da seguinte forma: primeiro pesquisou-se letramento digital, que resultou em 1.681 trabalhos; depois, os termos, letramento digital *and* autismo, que resultou em 13 trabalhos.

Do total de 13 textos, selecionaram-se 11 artigos. Excluiu-se um editorial e um ensaio a fim de focalizar apenas artigos. É importante destacar que foram selecionados textos que falam do multiletramento, mas que não falam sobre autismo devido à pertinência à temática deste estudo. Para fins de organização da busca desenhou-se um quadro com informações presentes nos artigos selecionados.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Quadro 1 - Trabalhos encontrados.

Ano	Autor	Título	Dizeres do trabalho
2022	OLIVEIRA, K. E. de J.; ALVES, A. L.; SANTOS, I. S. dos.	Multiletramentos e Educação On-line na Formação de Professores: Uma experiência com Podcasts (Artigo)	O *podcast* é uma ferramenta das novas tecnologias que reúne vários recursos com vistas à transmissão do conhecimento.
2021	GOBBO, M. R. de M. et. al.	*ACA game for individuals with Autism Spectrum Disorder* - Jogo ACA para indivíduos com Transtorno do Espectro do Autismo (Artigo)	Neste artigo os autores concebem o processo de alfabetização de pessoas com autismo a partir do PECS *(Picture Exchange Communication System)*, a partir de pictogramas relacionados à Atividade de Vida Diária (AVD). Como estímulo para as habilidades das crianças do estudo foi utilizado o método TEACCH.
2021	SILVA, S. G. C.; FARIA, E. M. B. de	Uma proposta com multiletramentos no atendimento educacional especializado na alfabetização do aluno autista (Artigo)	Silva e Faria (2022) partem de uma pesquisa de doutorado que focaliza o multiletramento na relação com o saber em uma perspectiva multimodal.
2020	WALTER, E. C.; NUNES, D. R. de P.	Avaliação da eficácia de um programa de compreensão da leitura oral dialógica por criança com autismo (Artigo)	Consideram que há uma defasagem na competência leitora de alunos com autismo e que há necessidade de programas de intervenção leitora.

2020	SOARES, F. M. G. C; NUNES, L. R. d'O. de P.	A mediação pedagógica de professoras de crianças com autismo: uma avaliação a partir do uso da escala de aprendizagem mediada (EAM) (Artigo)	A pesquisa utiliza a Escala de Aprendizagem Mediada (EAM), como instrumento para verificar a aprendizagem de um aluno com autismo.
2020	SILVA, J. A. et. al.	As tecnologias digitais da informação e comunicação como mediadoras na alfabetização de pessoas com transtorno do espectro do autismo: uma revisão sistemática da literatura (Artigo)	Consideram relevante o uso das tecnologias para a alfabetização, "porém existe uma grande carência de pesquisas nessa área" (SILVA et. al., 2020, p. 45).
2020	GIMÉNEZ, B. G. D.	Fomento de la lectura a través de aplicaciones de literatura infantil en portugués: algunas propuestas (Artigo)	A pesquisa traz um material didático elaborado para pessoas com autismo e transtorno de déficit de atenção e hiperatividade.
2017	BITTENCOURT, I. G. de S.; FUMES, N. de L. F.	A tecnologia assistiva SCALA como recurso para produção de narrativas e registro de dados nas pesquisas em educação: uma experiência com pessoas adultas com transtorno do espectro autista (Artigo)	Através do Sistema de Comunicação Alternativa para Letramento de Pessoas com Autismo (SCALA)
2017	EICH, M. S.; SCHULZ, L. O.; PINHEIRO, L. S.	Audiodescrição como recurso de acessibilidade no livro didático de língua inglesa (Artigo)	Neste trabalho os adventos das novas tecnologias é a audiodescrição, compreendida como caminhos possíveis para que aconteça a inclusão.
2015	REGIS, F.; TIMPONI, R.; ALTIERI, J.	Estratégias multimídia de incentivo à leitura: estudo do caso Dom Casmurro	Com vistas às estratégias de leitura, este trabalho se baseia em recursos multimidiáticos focalizando a promoção do hábito e do prazer de

		(Artigo)	leitura. Não aborda pessoas com autismo.
2012	BEZ, M. R.; PASSERINO, L. M.	Scala 2.0: software de comunicação alternativa para web (Artigo)	Bez e Passerino (2012) utilizam o *software:* Sistema de Comunicação Alternativa para Letramento de alunos com Autismo – SCALA. Pontua-se a necessidade de formação do professor com o trabalho com as novas tecnologias.

Fonte: elaborado pelo autor, 2022.

Os estudos selecionados abordam os adventos das novas tecnologias em uma perspectiva de proporcionar aos alunos com autismo, por meio do computador, tablets, smartphones e softwares educacionais, outros modos de se conceber e realizar as tarefas pedagógicas. Infere-se da leitura dos trabalhos que, embora a temática seja atual e necessária, o número de produção encontrada na área é escasso, sobretudo, em se tratando da abrangência das palavras-chave. Como bem reforça Silva et. al. “existe uma grande carência de pesquisas nessa área” (SILVA et. al., 2020, p. 45).

No entanto, é preciso problematizar a carência de estudo e o modo de uso das tecnologias digitais com alunos com autismo, pois na prática, utiliza-se tecnologias digitais para reproduzir métodos pedagógicos tradicionais, e será esse o caminho? Além disso, levanta-se um questionamento no contexto da educação básica nas/das periferias, pois o acesso aos softwares educacionais, quando acontece, principalmente através de celulares, não dá conta de uma perspectiva de letramento digital. Outro ponto alarmante é o uso demasiado de adventos tecnológicos como tablets, smartphones e o computador partem de uma lógica da sociedade de consumo (LUNARDI, 2022).

CONCLUSÃO

Este estudo teve como objetivo conhecer como tem ocorrido o trabalho com o letramento digital com alunos com autismo. O modo como os educadores têm incorporado as novas tecnologias nos espaços escolares tem tornado a prática pedagógica conflitante, porque utilizar instrumentos com novas tecnologias não se torna sinônimo de práticas inclusivas. Há de se ter cuidado para não cultivar situações não inclusivas, ou seja, utilizar o computador e o tablet como ‘passatempo’ e para aplicar metodologias tradicionais.

REFERÊNCIAS

AJALA, Juliana Pimentel. **Multimodalidade e capacidades de leitura multimodal em um Livro didático de Português dos anos iniciais**: campo de práticas de estudo e pesquisa. 2022. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade São Francisco, Itatiba, SP, 2022. Disponível em: https://www.usf.edu.br/galeria/getImage/385/1478070442445663.pdf. Acesso em: 25 abr. 2024.

BEZ, Maria Rosângela; PASSERINO, Liliana Maria. Scala 2.0: software de comunicação alternativa para web. **Texto Livre: Linguagem e Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 6, n. 2, p.

50-61, 2013. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/16629. Acesso em: 23 abr. 2024.

BITTENCOURT, Isabel Goulart de Siqueira; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico. A tecnologia assistiva SCALA como recurso para produção de narrativas e registro de dados nas pesquisas em educação: uma experiência com pessoas adultas com transtorno do espectro autista. **Revista Cocar**, Belém, v. 14, n. 30, p. 1-22, set./dez. 2020. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3688. Acesso em: 19 abr. 2024.

EICH, Marivone de Souza; SCHULZ, Luciana Oliveira; PINHEIRO, Luciana de Souza. Audiodescrição como recurso de acessibilidade no livro didático de língua inglesa. **Texto Livre: Linguagem e Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 13, n. 3, p. 1-18, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/25134. Acesso em: 26 mai. 2024.

GIMÉNEZ, Beatriz Gracia Diana. Fomento de la lectura a través de aplicaciones de literatura infantil en portugués: algunas propuestas. **Texto Livre: Linguagem e Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 13, n. 2, p. 110-128, 2020.Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/24395. Acesso em: 21 abr. 2024.

GOBBO, Maria Renata de Mira; BARBOSA, Cinthyan Renata Sachs Camerlengo de; MORANDINI, Marcelo; MAFORT, Fernanda; MIONI, José Luiz Villela Marcondes. ACA game for individuals with Autism Spectrum Disorder - Jogo ACA para indivíduos com Transtorno do Espectro do Autismo. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE JOGOS E ENTRETENIMENTO DIGITAL (SBGAMES), 17., 2018, Foz do Iguaçu. **Anais** [...]. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2018. p. 1150-1153. Disponível em: https://www.sbgames.org/sbgames2018/files/papers/EducacaoFull/187644.pdf. Acesso em: 18 abr. 2024.

LUNARDI, Henrique Lazzarotto. **Sociedade de consumo hiperconectada**: inteligência artificial, direitos humanos e o consumo: a vulnerabilidade da autonomia do consumidor e as novas tecnologias. Belo Horizonte: Dialética, 2022.

OLIVEIRA, Katia Eliane de Jesus; ALVES, Aline Lima; SANTOS, Ivana Silva dos. Multiletramentos e educação on-line na formação de professores: uma experiência com podcasts. **Revista Docência e Cibercultura**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 195-218, jan./abr. 2020. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/redoc/article/view/48197. Acesso em: 26 mai. 2024.

REGIS, Fátima; TIMPONI, Raquel; ALTIERI, Juliana. Estratégias multimídia de incentivo à leitura: estudo do caso Dom Casmurro. **Texto Livre: Linguagem e Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 5, n. 2, p. 55-66, 2012. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/16606. Acesso em: 18 abr. 2024.

SILVA, Jeferson Antunes da; COSTA, Maria da Piedade Resende da. As tecnologias digitais da informação e comunicação como mediadoras na alfabetização de pessoas com transtorno do espectro do autismo: uma revisão sistemática da literatura. **Texto Livre**: Linguagem e Tecnologia, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 45-64, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/24069. Acesso em: 20 abr. 2024.

SILVA, Josiane Almeida da; CARVALHO, Michele Elias de; CAIADO, Roberta Varginha Ramos; BARROS, Isabela Barbosa Rêgo. As tecnologias digitais da informação e comunicação como mediadoras na alfabetização de pessoas com transtorno do espectro do autismo: uma revisão sistemática da literatura. **Texto Livre: Linguagem e Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 45-64, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/24069. Acesso em: 15 abr. 2024.

SILVA, Shirley Graziele da Costa; FARIA, Eliane Maria Beraldo de. Uma proposta com multiletramentos no atendimento educacional especializado na alfabetização do aluno autista. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 34, p. 1-24, 2021. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/63897. Acesso em: 27 abr. 2024.

SOARES, Fernanda Maria Guedes de Castro; NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula. A mediação pedagógica de professoras de crianças com autismo: uma avaliação a partir do uso da escala de aprendizagem mediada (EAM). **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 21, n. 1, p. 85-102, jan./mar. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/36j6PzXv8fKjW7y8j5h5h5h/. Acesso em: 20 abr. 2024.

SOUZA, Marcela Tavares de; SILVA, Michelly Dias da; CARVALHO, Rachel de. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Einstein**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 102-106, mar. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/eins/a/vFpZ9v9mfs9L36mCBBZp9Sj/. Acesso em: 19 abr. 2024.

VYGOTSKI, L. S. **Fundamentos de defectologia.** In: VYGOTSKI, L. S. Madri: Visor, 1995.

WALTER, Elizabeth Cardoso; NUNES, Débora Regina de Paula. Avaliação da eficácia de um programa de compreensão da leitura oral dialógica por criança com autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 4, p. 609-624, out./dez. 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/6zV5X5y7y7y7y7y7y7y7y7y/. Acesso em: 18 abr. 2024.

A TERAPIA OCUPACIONAL NA EDUCAÇÃO: AÇÕES DO NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO PARA INCLUSÃO DOS ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Giulia Duarte dos Santos [233]
Débora Araújo de Souza[234]
Nina Cardozo da Silva[235]
Renata Cristina Silva da Rocha[236]

Palavras-chave: Terapia Ocupacional; Inclusão; Transtorno do Espectro Autista; Educação.

INTRODUÇÃO

O Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) foi criado no dia 15 de Agosto de 2008, através do projeto Incluir, com o intuito de garantir a acessibilidade em todas as esferas da instituição, obtendo como público alvo alunos com: deficiência física, visual, intelectual e auditiva, em conjunto com o transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação na graduação, pós graduação e servidores da instituição.

Dentre os serviços ofertados pelo NAI, contamos também com a participação de estagiários de Terapia Ocupacional (TO) e de Psicologia, acompanhamento com as Psicopedagogas e equipe multidisciplinar, sendo os profissionais: Técnicos em Assuntos Educacionais, Tradutores e Intérpretes de Libras e 40 Tutores (estudantes que auxiliam na organização de estudos, e fixação de conteúdos para os estudantes acompanhados pelo NAI).

Desta maneira, a terapia ocupacional desempenha um papel crucial na inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista dentro da universidade, promovendo um ambiente educacional acessível e equitativo. A inclusão desses alunos requer uma abordagem interdisciplinar que leva em consideração as necessidades individuais e as barreiras específicas que eles enfrentam.

Segundo o Conselho Regional de Fisioterapia e Terapia Ocupacional da 5ª região (CREFITO 5), a terapia ocupacional é uma área do conhecimento e de intervenção em saúde, educação e na esfera social, que reúne tecnologias e recursos orientados para a emancipação e autonomia de pessoas que, por diversas problemáticas, sejam elas físicas, sensoriais, mentais, psicológicas e/ou sociais, apresentam, temporariamente ou definitivamente, dificuldade da inserção e participação na vida social (CREFITO 5).

Se partirmos da concepção de que a função do terapeuta ocupacional é se preocupar com as dificuldades cotidianas dos indivíduos, o que também se dá na área da educação, é importante que se discutam as temáticas presentes quando se trabalha na articulação entre

[233] Universidade Federal de Pelotas, giuuuuliaddsantos449@gmail.com.
[234] Universidade Federal de Pelotas, deborasouza1511@gmail.com.
[235] Universidade Federal de Pelotas, ninaufpel@gmail.com.
[236] Universidade Federal de Pelotas, renatatoufpel@gmail.com.

terapia ocupacional e educação, como a educação inclusiva com intuito de aprendermos quais os maiores desafios que esse público enfrenta (Pereira, 2018).

O objetivo deste trabalho é apresentar a atuação da terapia ocupacional no contexto da educação através das ações do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da Universidade Federal de Pelotas.

METODOLOGIA

Este trabalho é um relato de experiência descritivo e reflexivo de vivências do estágio curricular do curso de Terapia Ocupacional.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O NAI consta com uma sala intitulada: Sala de Atendimento Educacional Especializado, chamada de SAEE, onde ficam os 6 estagiários de terapia ocupacional, as 4 psicopedagogas e também é o lugar onde ocorre o Grupo de Habilidades Sociais com os alunos que aceitaram participar e são atendidos pelo Núcleo de Acessibilidade e Inclusão, que tem o objetivo de desenvolver ferramentas que auxiliem os alunos na interação social e no pertencimento à universidade.

O Grupo Tecendo Redes também foi uma criação do NAI no segundo semestre de 2024, em conjunto com os estagiários de TO, com o objetivo de fazer com que esses cuidadores/responsáveis pelos estudantes com deficiência possam ter um momento para si, trazendo questões de autocuidado, reconhecimento, autonomia dos alunos e de si própria(o).

As ações realizadas pelos estagiários voltadas à inclusão dos estudantes com TEA são atendimentos individualizados, para promover maior autonomia no âmbito acadêmico, aprimorando habilidades de comunicação, gestão de tempo, organização e autorregulação. Procurando uma abordagem completa, são realizadas reuniões e debates com as psicopedagogas do núcleo, junto a este diálogo também é disponibilizado o Documento Orientador Pedagógico (DOP) que serve como ferramenta para guiar os acompanhamentos.

Além disso, a equipe NAI participa de reuniões de colegiado, realiza capacitações com os professores, técnicos e alunos e avaliações de espaços acessíveis da UFPEL.

Segundo o Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional (COFFITO), há uma resolução de número 500, de 26 de dezembro de 2018, onde reconhece e capacita a TO como atuante no contexto da educação. Sendo o terapeuta ocupacional o profissional competente para intervir no desempenho ocupacional do estudante, identificar as demandas e intervir para que o aluno se desempenhe de forma funcional e promover aos discentes habilidades e padrões de desempenho para que se envolvam e participem de forma efetiva na ocupação escolar, assegurando assim, os atendimentos realizados no NAI.

Neste sentido, o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da Universidade Federal de Pelotas possui seus estagiários de Terapia Ocupacional, supervisionados pela chefe do núcleo, terapeuta ocupacional, que atuam na inclusão de alunos com deficiência na UFPEL, que atualmente, a instituição conta com 89 alunos com TEA matriculados.

CONCLUSÃO

A atuação da Terapia Ocupacional no Núcleo de Acessibilidade e Inclusão vem sendo de extrema importância para que os alunos acompanhados pelo NAI possam desempenhar a ocupação da educação de forma funcional e com equidade. Conseguindo assim, promover

ao discente a implementação de adaptações no ambiente (sala de aula, cadeiras, luminosidade e mesa) e objetos de regulação.

Corroborando com isto, a TO também avalia, analisa e intervém na demanda de acessibilidade geral da instituição de ensino, para que o aluno possa ter o acesso à educação de maneira independente. O que pode promover a formação sobre a inclusão para os educadores e estudantes.

A permanência dos discentes com TEA na instituição de ensino superior é um fator importante para terapia ocupacional, pois a mesma pode colaborar para reduzir a evasão destes alunos, dando previsibilidade com criações de rotina em sala de aula, capacitar e orientar os educadores e cuidadores neste apoio acadêmico de forma funcional e autônoma com enfoque na inclusão.

Ademais, com a finalidade de promover um ambiente mais inclusivo e desmistificar paradigmas, são realizadas formações para professores e servidores da universidade, objetivando uma maior compreensão das potências e desafios que possam estar presentes na jornada acadêmica de estudantes com TEA.

REFERÊNCIAS

CONSELHO FEDERAL DE FISIOTERAPIA E TERAPIA OCUPACIONAL (COFFITO). **Resolução nº 424, de 08 de julho de 2013**. Estabelece o Código de Ética e Deontologia da Fisioterapia. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 147, p. 71-73, 01 ago. 2013. Disponível em: https://www.coffito.gov.br/nsite/?p=3155. Acesso em: 26 abr. 2024.

CONSELHO REGIONAL DE FISIOTERAPIA E TERAPIA OCUPACIONAL DA 5ª REGIÃO (CREFITO 5). **Página institucional**. Porto Alegre, RS: CREFITO 5, [s.d.]. Disponível em: https://www.crefito5.org.br/. Acesso em: 21 abr. 2024.

PEREIRA, Beatriz Prado. **Terapia Ocupacional e Educação**: as proposições de terapeutas ocupacionais na e para a Escola. 2018. 281 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/10543. Acesso em: 20 abr. 2024.

DESAFIOS NO DIAGNÓSTICO DO TDAH NA FASE ADULTA: UMA REVISÃO NARRATIVA

Daniel Dalla Vecchia[237]
Maria Teresa Duarte Nogueira[238]
Talita Mastrantonio[239]

Palavras-chave: Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade; Adulto, Diagnóstico; Desafios; Impactos.

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é uma condição neurobiológica que se caracteriza por desatenção, hiperatividade e impulsividade (MAHADEVAN *et al.*, 2019), que é chamada por uma tríade de sintomas em um nível exacerbado e disfuncional (DSM-5,2013).

Embora o TDAH seja frequentemente associado à infância, ainda é possível que esse transtorno persista na vida adulta, com dados estimados próximos a 5% de incidência em crianças e 2,5% de incidência em adultos (DSM-5, 2013).

De acordo com Barkley et al. (2010), o diagnóstico em adultos frequentemente apresenta desafios devido a diversos fatores, como o desconhecimento dos sintomas específicos nessa fase da vida, a ausência de critérios diagnósticos voltados para adultos, a presença de comorbidades, e o estigma associado e a insuficiência de conhecimento entre os profissionais de saúde mental.

Apesar das altas taxas de persistência do TDAH em adultos, com seus impactos negativos, há pouca atenção para essa população, visto que menos de 20% dos adultos com TDAH são diagnosticados e tratados. A maioria permanece sem tratamento, evidenciando a necessidade de diagnóstico e intervenção para minimizar as perdas (GARCIA T. *et al.*, 2019).

METODOLOGIA

O presente estudo, trata-se de uma revisão de literatura, sendo realizadas buscas abrangentes nas seguintes bases de dados: SciELO, LILACS e Google Acadêmico. As buscas foram feitas utilizando termos no idioma em português, como os descritores: "TDAH em adultos", "desafios no diagnóstico", "comorbidades" e "saúde mental". Nesse caso a busca abrangeu publicações entre os anos de 2000 e 2023. Foram incluídos artigos publicados em português, revisões sistemáticas ou narrativas que abordassem o tema, publicações disponíveis em texto completo e estudos realizados no Brasil ou em outros países de língua portuguesa.

[237] Universidade Federal de Pelotas, racerdaniel@gmail.com.
[238] Universidade Federal de Pelotas, mtdnogueira@gmail.com.
[239] Universidade Federal de Pelotas, mastrantoniotalita@gmail.com.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A prevalência estimada do TDAH é de 9 para 1 em homens em comparação com mulheres, com o tipo desatento predominante no sexo feminino, sem uma explicação clara para esse fenômeno. Observa-se que o TDAH geralmente tem início na infância e pode persistir na vida adulta, afetando entre 8% e 12% das crianças, enquanto apenas de 2,5% a 8% da população adulta recebe diagnóstico. Isso resulta em impactos negativos adicionais, já que os portadores de TDAH têm até quatro vezes mais probabilidade de desenvolver transtornos psiquiátricos concomitantes.

A revisão de literatura identificou diversos desafios no diagnóstico do TDAH em adultos. A presença de comorbidades como transtornos de humor, ansiedade ou abuso de substâncias, podem mascarar os sintomas do TDAH, dificultando o diagnóstico preciso. Levando os adultos com TDAH a apresentarem menor qualidade de vida comparados aos que não têm o transtorno, sofrendo mais com transtornos de humor e de personalidade, conforme evidências.

Ressalta-se que o TDAH ainda é um transtorno estigmatizado, o que pode levar as pessoas a relutar em buscar ajuda ou a negar seus sintomas, sendo assim, juntamente com a falta de conhecimento entre profissionais de saúde mental, que não possuem treinamento adequado para diagnosticar e tratar o TDAH em adultos, gera o atraso na identificação dos problemas associados ao transtorno.

Indivíduos que têm TDAH não diagnosticado ou subdiagnosticado podem enfrentar desafios em várias esferas da vida, como trabalho, educação, relacionamentos e bem-estar mental. Quanto aos sinais, pesquisas têm identificado várias dificuldades em adultos com TDAH, como instabilidade em relacionamentos íntimos, desempenho profissional consistentemente abaixo das expectativas, problemas significativos de organização, impulsividade e um aumento no uso de substâncias.

As semelhanças do TDAH com outras síndromes dificultam o diagnóstico, e adultos diagnosticados geralmente enfrentaram muitas dificuldades na infância, entretanto, profissionais de saúde mental precisam ter sensibilidade para compreender as complexidades da adaptação dos sintomas à idade e para lidar com as dificuldades psicossociais duradouras (MARKS, 2004).

Barkley (2000) considera o TDAH como um transtorno do desenvolvimento do autocontrole, refletindo em comportamentos que comprometem a aptidão ou vontade de controlar o comportamento diante do tempo e das metas futuras.

De acordo com Castro (2018), as pessoas com TDAH enfrentam diariamente dificuldades que podem levar ao desenvolvimento de outros sintomas, como transtornos de ansiedade, depressão, dependência tóxica, baixa autoestima, entre outros, impactando negativamente aspectos afetivos, emocionais e profissionais. O diagnóstico oferece a possibilidade de tratamento para uma situação geradora de sofrimento, explicando comportamentos desviados da normalidade.

O tratamento indicado geralmente é psicofarmacológico, levando em consideração os prejuízos dos sintomas e comorbidades, sendo os estimulantes os medicamentos mais comuns. No entanto, é fundamental destacar que o uso da medicação compensa os problemas neurológicos apenas enquanto a substância está na corrente sanguínea.

As intervenções psicoterapêuticas também são indicadas, principalmente para aqueles com sintomas internalizantes. Elas visam aumentar a consciência sobre as condições e promover o entendimento sobre os efeitos do comportamento e das emoções.

CONCLUSÃO

Ao concluir esta revisão, fica claro que o diagnóstico do TDAH em adultos é um desafio complexo, exposto por vários autores aqui apresentados, e ainda, que é essencial tomar medidas para melhorar a precisão e a acessibilidade desse diagnóstico. Ao aumentar o conhecimento sobre o TDAH em adultos e desenvolver melhores ferramentas de diagnóstico, podemos oferecer mais apoio às pessoas afetadas. Algumas ações se tornam urgentes nesse processo, como aumentar a conscientização sobre o TDAH em adultos entre profissionais de saúde mental e o público em geral, desenvolver critérios diagnósticos específicos para adultos, fornecer treinamento adequado para profissionais de saúde mental sobre o diagnóstico e tratamento do TDAH em adultos, e, igualmente importante, reduzir o estigma associado ao transtorno. É crucial lembrar que a qualidade de vida está profundamente ligada à saúde mental e emocional, tornando essencial uma abordagem atenta, acolhedora e compreensiva para os adultos não diagnosticados.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and statistical manual of mental disorders** (DSM-5). 5. ed. Arlington, VA: American Psychiatric Publishing, 2013.

BARKLEY, Russell A. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CASTRO, Carla X. L.; LIMA, Rosana F. de. Consequências do transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) na idade adulta. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 35, n. 106, p. 61-72, 2018. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862018000100008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 02 jun. 2024.

GARCÍA, Trinidad; RODRÍGUEZ, Celestino; RODRÍGUEZ, Javier; FERNÁNDEZ-SUÁREZ, Asunción; RICHARTE, Vanesa; RAMOS-QUIROGA, Antoni. Perfis psicossociais de adultos com TDAH: um estudo comparativo de amostras psiquiátricas prisionais e ambulatoriais. **Revista Europeia de Psicologia Aplicada ao Contexto Jurídico**, Madrid, v. 11, n. 1, p. 41-49, 2019. Disponível em: https://journals.copmadrid.org/ejpalc/archivos/articulo20181226171029.pdf. Acesso em: 15 abr. 2024.

MAHADEVAN, S.; SHAH, M.; MURTHY, R. S. Attention deficit hyperactivity disorder in adults: A review of the literature. **Current Psychiatry Reports**, v. 21, n. 12, p. 100, 2019.

MARKS, Donald J. **Attention-deficit hyperactivity disorder in adults: A handbook for assessment and treatment**. Hove, UK: Psychology Press, 2004.

WEHMEIER, Peter M.; SCHACHT, Alexander; BARKLEY, Russell A. Social and emotional impairment in children and adolescents with ADHD and the impact on quality of life. **Journal of Adolescent Health**, v. 46, n. 3, p. 209-217, 2010. Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/20159496/. Acesso em: 20 abr. 2024.

PASSOS PARA A DIVERSIDADE: DANÇA E SÍNDROME DE DOWN

Rachel Campos Albaini da Silva[240]
Aline Nunes da Cunha Medeiros[241]

Palavras-chave: Síndrome de Down; Dança; Inclusão.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como objetivo investigar o potencial da dança como uma ferramenta de inclusão e desenvolvimento para indivíduos com síndrome de Down. Segundo Rangel (2017), a trissomia do cromossomo 21, popularmente conhecida como síndrome de Down, decorre de uma alteração genética resultante de uma falha na segregação celular durante o processo de divisão embrionária. Indivíduos com a síndrome apresentam não dois, mas sim três cromossomos no par 21, que é o menor par de cromossomos humanos. Entre os sintomas observados em pessoas com a síndrome, a hipotonia muscular é uma das manifestações mais frequentes, levando a uma redução da força muscular que pode dificultar a realização de várias atividades cotidianas.

Contudo, apesar das adversidades que as pessoas com a trissomia do cromossomo 21 enfrentam em suas vidas, a dança emerge como uma valiosa aliada no aprimoramento das capacidades cognitivas e motoras, ao mesmo tempo que desempenha um papel significativo na promoção da socialização.

Considerando essas informações, este estudo visa investigar como a dança afeta a qualidade de vida das acadêmicas com síndrome de Down do curso superior de licenciatura em dança da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), bem como analisar seus impactos nas habilidades cognitivas, motoras e sociais.

Para preservar a identidade das acadêmicas de dança, optei por utilizar a seguinte codificação neste trabalho: acadêmica A, ingressou na universidade em 2018; acadêmica B, ingressou na universidade em 2020.

METODOLOGIA

A abordagem deste trabalho caracteriza-se por ser qualitativa, uma vez que tem como objetivo capturar experiências e vivências singulares e distintas. Conforme Gerhardt e Silveira (2009) destacam, esse método de análise não se baseia em dados quantitativos, mas sim na compreensão de realidades que não podem ser quantificadas.

No entanto, este estudo explora um processo em que minha função como tutora estava intimamente ligada à minha posição de pesquisadora, visto que este trabalho propõe analisar a dança como uma ferramenta de inclusão e desenvolvimento para indivíduos com síndrome de Down. Devido a este fato, venho a integrar juntamente às alunas do curso de licenciatura em dança da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) com a trissomia do

[240] Universidade Federal de Pelotas (UFPel), rachelalbaini@hotmail.com.
[241] Universidade Federal de Pelotas (UFPel), alinencm@gmail.com.

cromossomo 21 na posição de sujeito de pesquisa, pois neste contexto me dispunha na condição de tutora dos indivíduos.

Para a realização deste estudo, investiu-se na pesquisa de observação participante como técnica de coleta de dados, semelhante à observação simples, não sendo fácil por vezes distingui-las. Contudo, Gil (2008) afirma:

> A observação participante, ou observação ativa, consiste na participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada. Neste caso, o observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de um membro do grupo. Daí por que se pode definir observação participante como a técnica pela qual se chega ao conhecimento da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo. (GIL, 2008, p.103)

Desta forma, percebe-se através da colocação do autor que a pesquisa de observação participante tem como característica principal a imersão do pesquisador no grupo. Partindo desta intenção, optei por me apoiar nesse método de pesquisa, haja vista o longo período de tempo que pude observá-las como tutora e como colega.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir da admissão de duas discentes com síndrome de Down no curso superior de licenciatura em dança da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) nos anos de 2018 e 2020, professores e alunos da graduação mudaram sua perspectiva sobre dança e sobre a trissomia do cromossomo 21.

No primeiro semestre do ano de 2018, os docentes do curso de licenciatura em dança enfrentaram uma situação surpreendente, pois não sabiam como ensinar e integrar uma pessoa com síndrome de Down, o que frequentemente tornava a inclusão uma tarefa desafiadora. Ao aprofundar seus conhecimentos sobre a deficiência da acadêmica, os corpos docentes e discentes mudaram sua perspectiva sobre a síndrome de Down e passaram a reconhecer que a dança é capaz de superar barreiras comunicativas, necessitando apenas do corpo em movimento para estabelecer conexões significativas.

No presente semestre, as acadêmicas A e B matricularam-se, respectivamente, nos componentes curriculares “Montagem Cênica II” e “Composição Coreográfica II”, no qual requer que o aluno tenha conhecimento e vivências prévias sobre dança para coreografar. Além disso, é fundamental que pelo menos três alunos integrem o espetáculo como parte do elenco e, por intermédio da ajuda de professores e da tutora, quatro bailarinos estão presentes na montagem cênica da acadêmica A e nove na composição da acadêmica B. Doravante às práticas em aula, as acadêmicas com trissomia do cromossomo 21 tiveram a oportunidade de interagir com o seu elenco e compartilhar seus conhecimentos em técnicas de dança. Ademais, tanto os estudantes quanto os professores manifestaram satisfação em ajudar as acadêmicas com a criação das coreografias, emocionando-se com o processo durante as aulas.

Ao longo do semestre, observou-se que a dança desempenhou um papel fundamental na vida das acadêmicas com Síndrome de Down, permitindo-lhes que interpretassem os movimentos solicitados em aula de maneira única, o que, por sua vez, promoveu o desenvolvimento de habilidades motoras, incluindo coordenação, equilíbrio e destreza. Por conseguinte, professores e alunos do curso constataram que a dança é uma ferramenta inclusiva de arte que pode ser apreciada e praticada por pessoas com trissomia do cromossomo 21, proporcionando-lhes inúmeros benefícios físicos, emocionais e sociais.

CONCLUSÕES

A dança assume um papel transformador na vida das acadêmicas com síndrome de Down, permitindo-lhes ressignificar suas experiências e fortalecer sua autoestima.

Através da dança, elas encontram um meio de comunicação não verbal, onde podem expressar-se livremente sem limitações linguísticas ou barreiras comunicativas. Essa forma de arte proporciona explorar o corpo que dança, descobrindo novas formas de interagir consigo mesmo. Através desse canal de expressão artística, elas superam desafios, aprimoram o trabalho em equipe, se conectam com outras pessoas e desenvolvem significativamente suas habilidades cognitivas e motoras. Através das aulas práticas do curso superior de licenciatura em dança, observou-se que a dança é um papel de comunicação universal, pois permite que o corpo em movimento se conecte com outras pessoas e ultrapasse preconceitos, tornando-se inclusiva. A dança é uma grande aliada para a aceitação e o empoderamento ao permitir que pessoas com síndrome de Down sejam vistas e ouvidas, independentemente de suas habilidades físicas ou cognitivas.

REFERÊNCIAS

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). **Métodos de pesquisa**. 1. ed. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009. Capítulo 2, p. 33-34. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil - UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica, Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. ISBN 978-85-386-0071-8. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/52806. Acesso em: 16 jun. 2023.

RANGEL, Gisele de Assis. Um estudo sobre aquisição da escrita e síndrome de Down. In: MIRANDA, Ana Regina e; CUNHA, Ana Paula Nascimento da; DONICHT, Gisele (Org.). **ESTUDOS SOBRE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA**. Pelotas: Editora UFPel, 2017. Capítulo 18, p. 391-392. ISBN: 978-85-517-0018-1.

ESTRATÉGIAS ESTRUTURAIS NEURODIDÁTICAS E NEUROMETODOLÓGICAS PARA AS FLEXIBILIZAÇÕES, ADAPTAÇÕES E ADEQUAÇÕES CURRICULARES NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Maria da Graça Gonçalves Cunha Neves [242]
Antonio Olvedo Rodrigues Neves [243]

Palavras-chave: Neurodidática. Neurometodologia. Flexibilizações. Adaptações. Currículo. Inclusão.

INTRODUÇÃO:

A busca constante da qualidade na educação desde a educação básica até o ensino superior, bem como o respeito às diferenças, é uma das premissas das políticas públicas da atualidade. No entanto, para a prática eficaz e eficiente do processo de ensino-aprendizagem, em especial no que concerne às diferenças nos processos de aprender dos sujeitos com necessidades educativas especiais ou aqueles oriundos da educação especial, é necessário conhecer as especificidades do trabalho inclusivo. Não basta somente o acesso, é necessário investir na permanência e na real aprendizagem desses sujeitos. O avanço das neurociências, favorecem a compreensão da neurocognição e da neuroaprendizagem, também as singularidades nas funções cognitivas, nas funções executivas, nos estilos de aprendizagem e no ritmos de produção pessoal dos sujeitos. Assim, os conhecimentos das neurociências a favor da educação, favorecem o trabalho neurodidático e neurometodológico na proposição das flexibilizações, adaptações e adequações curriculares em todos os níveis de ensino.

A ausência de estrutura, método e planejamento estratégico eficaz é causa do fracasso no trabalho com alunos com necessidades educativas especiais, tanto na educação básica, como no ensino superior. Neste sentido é primordial que os coordenadores pedagógicos e professores que atuam com alunos com necessidades educativas especiais, conheçam as especificidades do trabalho a ser realizado nas flexibilizações, adaptações e adequações curriculares e as suas interfaces na aprendizagem, sob os enfoques neurodidáticos e neurometodológicos.

Assim, propomos uma abordagem teórico/prática/reflexiva de questões referentes ao trabalho curricular, com diferencial na constituição de estratégias estruturais neurodidáticas e neurometodológicas para as flexibilizações, adaptações e adequações curriculares na educação inclusiva, contribuindo na estruturação do método eficaz, com estrutura e planejamento estratégico.

Estudos empíricos indicam que a Neurodidática se origina da neurociência, da educação e da psicologia. Diferente de outras alternativas de ensino, ela está voltada para a

[242] Instituto Conhecer Mais (ICM) Bagé/RS; Núcleo de Estudos e Pesquisas em Cognição e Aprendizagem (NEPCA/UFPel) Pelotas/RS. Email gracacunhaneves@gmail.com.
[243] Instituto Conhecer Mais (ICM) Bagé/RS; Núcleo de Estudos e Pesquisas em Cognição e Aprendizagem (NEPCA/UFPel) Pelotas/RS. Email institutoconhecermais@gmail.com

capacidade de assimilação do conhecimento pelas pessoas e busca estabelecer as condições para otimizar esse processo. Assim a Neurodidática, situada como um ramo da pedagogia que se baseia no conhecimento sobre o funcionamento do cérebro, para desenhar estratégias e metodologias de ensino mais eficientes. Desta forma, o desenvolvimento do cérebro é favorecido e a aprendizagem real pode ser alcançada.

Quando o professor entende como o cérebro aprende, armazena e processa informações, ele pode adaptar sua forma de ensinar para torná-la mais eficaz. Assim o conhecimento das especificidades acerca do processamento cerebral e da cognição de pessoas com necessidades educativas especiais é fundamental, bem como o conhecimento acerca da etiologia das necessidades especiais (específicas) dos alunos é primordial para o trabalho com educação inclusiva. As emoções e o vínculo, a plasticidade cerebral, a aprendizagem multissensorial, atenção, observação, gamificação do ensino, o diálogo entre saberes, constituem as bases do modelo de ensino baseado na neurodidática. Além disso, prioriza o respeito as diferenças na aprendizagem e considera o esforço dos alunos.

Fernández (2022) destaca a importância da Neurodidática na metodologia docente. De Barros (2023), relata que a neurometodologia é um conceito sobre o qual dificilmente encontramos informações em bases de dados científicas e literatura, porém seus estudos recentes visam analisar a relação entre metodologia de ensino, neurometodologia de ensino, inclusão educacional, tecnologia e formação de professores. Assim, cada vez mais, é evidente a necessidade de adequação didático-metodológica que leve em consideração os avanços das neurociências cognitivas, as diferenças neurocognitivas dos sujeitos e as necessidades educativas especiais na educação especial e inclusiva.

Objetiva-se com esse trabalho, instrumentalizar teórico/prática/reflexivamente os profissionais de educação de todos os níveis de ensino, com conhecimentos necessários para a implementação e utilização de metodologia eficaz, com estrutura pedagógica, planejamento estratégico e organização curricular eficiente nas flexibilizações, adaptações e adequações curriculares na educação inclusiva.

Justifica-se esse trabalho, pela necessidade de propor estratégias estruturais neurodidáticas e neurometodológicas, com etapas e passos bem definidos, para a construção das flexibilizações, adaptações e adequações curriculares na educação inclusiva, contribuindo assim na estruturação do método eficaz, na estrutura e no planejamento estratégico, através da abordagem teórico/prática/reflexiva de questões referentes ao trabalho com educação especial e inclusiva, com diferencial na abordagem Neurodidática e Neurometodológica.

DESENVOLVIMENTO:

Para a prática eficaz e eficiente do processo de ensino-aprendizagem é necessário:

- Conhecer os alunos;
- Compreender diferenças nos processos de aprender e nos estilos de aprendizagem;
- Compreender como o cérebro aprende, para organizar as estratégias neurodidáticas e neurometodológicas;

Não basta somente o acesso, é necessário investir na permanência e na aprendizagem real desses sujeitos. O avanço das neurociências, favorecem a compreensão da neurocognição e da neuroaprendizagem, também as singularidades nas funções cognitivas, nas funções executivas, nos estilos de aprendizagem e no ritmo de produção pessoal dos sujeitos.

Assim, os conhecimentos das neurociências a favor da educação, favorecem o trabalho neurodidático e neurometodológico na proposição das flexibilizações, adaptações e

adequações curriculares em todos os níveis de ensino. A ausência de estrutura, método e planejamento estratégico eficaz, é causa do fracasso no trabalho com alunos com necessidades educativas especiais, tanto na educação básica, como no ensino superior.

Neste sentido é primordial que os coordenadores pedagógicos (orientam) e professores que atuam (planejam e executam) com alunos com necessidades educativas especiais, conheçam as especificidades do trabalho a ser realizado nas flexibilizações, adaptações e adequações curriculares e as suas interfaces na aprendizagem, sob os enfoques neurodidáticos e neurometodológicos.

Propomos a organização das Estratégias estruturais neurodidáticas e neurometodológicas para as flexibilizações, adaptações e adequações curriculares na educação inclusiva:

- com diferencial na constituição de estratégias estruturais com enfoques neurodidáticos e neurometodológicos
- para a organização das flexibilizações, adaptações e adequações curriculares na educação inclusiva
- contribuindo na estruturação do método eficaz, com estrutura e planejamento estratégico, com enfoques neurodidáticos e neurometodológicos.

A Neurodidática, situada como um ramo da pedagogia que se baseia no conhecimento sobre o funcionamento do cérebro, para desenhar estratégias e metodologias de ensino mais eficientes. Desta forma, o desenvolvimento do cérebro é favorecido e a aprendizagem real pode ser alcançada.

Quando o professor entende como o cérebro aprende, armazena e processa informações, ele pode adaptar sua forma de ensinar para torná-la mais eficaz. As emoções e o vínculo, a plasticidade cerebral, a aprendizagem multissensorial, atenção, observação, gamificação do ensino, o diálogo entre saberes, constituem as bases do modelo de ensino baseado na neurodidática. Além disso, prioriza o respeito as diferenças na aprendizagem e considera o esforço dos alunos.

Fernández (2022) destaca a importância da Neurodidática na metodologia docente. De Barros (2023), relata que a neurometodologia é um conceito sobre o qual dificilmente encontramos informações em bases de dados científicas e literatura, porém seus estudos recentes visam analisar a relação entre metodologia de ensino, neurometodologia de ensino, inclusão educacional, tecnologia e formação de professores. Assim, cada vez mais, é evidente a necessidade de adequação didático-metodológica que leve em consideração os avanços das neurociências cognitivas, as diferenças neurocognitivas dos sujeitos e as necessidades educativas especiais na educação especial e inclusiva. A falta de estrutura didática (alicerce) e metodologia (como fazer a organização de estratégias específicas), dificultam e prejudicam a aprendizagem real e o processo inclusivo.

METODOLOGIA

Investigação não experimental, descritiva, explicativa. O trabalho foi realizado através da revisão bibliográfica acerca do tema, que favoreceu a construção dos instrumentos referência e apoio, propondo estratégias estruturais neurodidáticas e neurometodológicas, com quatro etapas estruturais e sete passos neurometodológicos bem definidos, constituindo a “Metodologia SETES”, para a construção das flexibilizações, adaptações e adequações curriculares na educação inclusiva, contribuindo assim na estruturação do método eficaz, na estrutura e no planejamento estratégico, através da abordagem teórico/prática/reflexiva de

questões referentes ao trabalho com educação especial e inclusiva, com diferencial na abordagem Neurodidática e Neurometodológica.

O vasto trabalho e experiência com formação de professores em todos os níveis de ensino realizado, pelo Instituto Conhecer Mais, instituto fundado e dirigido pelos pesquisadores, contribuiu na elaboração e execução do trabalho. Os instrumentos foram utilizados como referência e orientação em estudos de caso piloto de alunos com necessidades educativas especiais ou alvo da educação especial, realizados nos cursos de formação continuada e capacitações realizadas pelos pesquisadores tanto para profissionais da educação básica, quanto para profissionais de ensino superior.

Os procedimentos adotados para a realização da pesquisa foi a criação dos instrumentos de referência e apoio, bem como o uso deles em estudos de casos, realizados nos cursos de formação e capacitação de professores, intituladas “Adaptações, flexibilizações e adequações curriculares na Educação Inclusiva”, ministrada para cerca de 250 professores de educação Básica. Também no curso de “Capacitação para servidores Educação especial e inclusiva no ensino superior: aportes neurodidáticos e neurometodológicos”, realizadas pelo Instituto Conhecer Mais e ministradas pelos pesquisadores em 10 campus de uma Universidade Federal. Ao todo foram cerca de 250 professores de educação básica e cerca de 250 ensino superior.

Os instrumentos foram utilizados como referência e orientação em estudos de caso piloto de alunos com necessidades educativas especiais ou alvo da educação especial, realizados nos cursos de formação continuada e capacitações realizadas pelos pesquisadores, entre o primeiro semestre de 2023 e o primeiro semestre de 2024, tanto para profissionais da educação básica, quanto para profissionais de ensino superior. A geração dos resultados foram expressos em formulários de avaliação registrados no Google Forms, além de depoimentos pessoais.

ETAPAS PARA CONSTRUÇÃO DA METODOLOGIA SETES:

As referidas etapas são:

1) Reconhecimento de campo;
2) Conhecendo o aluno e “reconhecendo” sua necessidade especial;
3) Busca do conhecimento;
4) Organizando a estrutura e a metodologia de trabalho;

E a partir da quarta etapa então, organizar os meios e percursos didáticos (como vou ensinar o aluno); a metodologia de trabalho com o aluno (o que vou utilizar com ele, para favorecer sua aprendizagem); recursos e os apoios.

Além das quatro etapas, essenciais para o conhecimento do aluno, são necessários sete passos metodológicos bem definidos, os quais levam em conta a neurocognição (funções cognitivas e executivas do aluno) – (Feuerstein, 1970; Lúria, 1968), a neuroaprendizagem e os estilos de aprendizagem, constituindo a “Metodologia SETES” (Neves, 2023) para a organização das flexibilizações, adaptações e adequações curriculares na educação inclusiva.

Os passos que constituem a metodologia SETES, visam a organização curricular e o planejamento estratégico, respeitando as singularidades e a neurocognição dos alunos, partindo do viés pedagógico:

1) ECOLÓGICO (Bronfenbrenner, 1999) – com amplitude da visão ecológica do aluno e renovação da mente do educador;

2) ESTRATÉGICO (Lúria, 1968; Piaget,1995; Vygotsky,2001; Fernandéz, 2001; Paín, 1985) – organizado de acordo com as necessidades e possibilidades (do aluno e do professor);

3) ESTRUTURAL E DE EXCELÊNCIA (Libâneo, 1994) – pensado e com passos bem organizados, estruturados e muito planejados;

4) ENVOLVENTE (Pichón Riviére, 1982) – que busque quebrar as barreiras atitudinais e construa redes de apoio;

5) ENSINO (Vygotsky, 2001) – que vise o ensino e a aprendizagem real;

6) EXPERIÊNCIAS (Piaget,1995; Fernandéz, 2001; Paín,1985) – que valorize as experiências e vivências dos envolvidos;

7) EFICAZ (Corrêa, 2023) – que funcione e dê resultados positivos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados positivos da aceitação dos instrumentos neurodidáticos e neurometodológicos como como referência, propostos no trabalho, foram expressos em formulários de avaliação registrados no Google Forms, além de depoimentos pessoais. A maioria dos profissionais de educação (professores e coordenadores), participantes do estudo, evidenciou a necessidade da referência na organização da estrutura didático-metodológica. Por onde começar? Como fazer as adaptações, flexibilizações ou adequações curriculares? São os questionamentos principais dos participantes do estudo e possivelmente a mesma instigação de muitos professores. Assim os instrumentos criados pelos pesquisadores foram considerados eficazes para o trabalho proposto. Também favoreceram a criação de estratégias para a criação de Grupos de Suporte Acadêmico (GSA) para estudos de caso e criação de redes de apoio para auxiliar no trabalho com alunos com necessidades educativas especiais, servindo de direcionamento aos profissionais de educação tanto de educação básica como no ensino superior, auxiliando no direcionamento das etapas e passos necessários para a constituição das estratégias nas flexibilizações, adaptações e adequações para alunos com necessidades educativas especiais.

CONCLUSÃO:

Assim os instrumentos criados pelos pesquisadores são eficazes para o trabalho proposto. Também favorecem a criação de estratégias neurodidáticas e neurometodológicas e a criação de Grupos de Suporte Acadêmico (GSA) para estudos de caso e criação de redes de apoio para auxiliar no trabalho com alunos com necessidades educativas especiais.

REFERÊNCIAS:

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5*. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Classificação de transtornos mentais e de comportamento da CID-10: descrições clínicas e diretrizes diagnósticas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

CLETO, A. *Adaptações e adequações curriculares com significação*. Revista Autismo, v. 4, 2019. Disponível em: <https://www.revistaautismo.com.br/artigos/adaptacoes-e-adequacoes-curriculares-comsignificacoes/>. Acesso em: 25 maio 2024.

DE BARROS CAMARGO, C.; FLORES MELERO, C.; PINTO DÍAZ, C.; MARÍN PERABÁ, C. Neurodidactic teacher training program for educational dropouts in vulnerable groups. *Frontiers in Education*, v. 8, 2023. DOI: https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1134732.

DE BARROS, C.; HERNÁNDEZ, A. Neuroscience, neuroeducation, neurodidactics and technology. *Texto Livre*, Belo Horizonte, v. 15, e41235, 2022. DOI: https://doi.org/10.35699/1983-3652.2022.40454.

DE BARROS, C.; ESTEBAN, R. M.; QUIJANO, R. *Neurometodología docente y neuroimagen: claves de la neuropedagogía*. Barcelona: Octaedro, 2023. p. 87-91.

DE BARROS, C.; HERNÁNDEZ, A. Neuroscience, neuroeducation, neurodidactics and technology. *Texto Livre*, Belo Horizonte, v. 15, e41235, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/41235>. Acesso em: 25 maio 2026.

GONÇALVES CUNHA NEVES, M. da G. Construção e validação do instrumento INE-DISLEX: identificador e orientador das necessidades do aluno disléxico no ensino superior desde a neurodidática. In: *Perspectivas de la Neuropedagogía*. Barcelona: Octaedro, 2024. cap. 65. Disponível em: <https://octaedro.com/libro/perspectivas-de-la-neuropedagogia/>.

Seção
PÔSTERES

ESTRUTURAÇÃO DE ROTINAS COM SÍMBOLOS DE COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA EM AMBIENTES INCLUSIVOS DE APRENDIZAGEM

Maria Elisabete Gomes da Silva
Taciane Bortoncello

Palavras-chave: Comunicação alternativa; Rotinas; Desenvolvimento.

RESUMO

A fim de ampliar oportunidades de aprendizagem, as práticas pedagógicas inclusivas devem contemplar estratégias diversificadas. Rotinas diárias, comuns na educação infantil, constituem recurso efetivo influenciando processos de regulação, desenvolvimento, aprendizagem, domínio de habilidades, maior tranquilidade e cooperação associadas à previsibilidade (BNCC, 2018). A apresentação das rotinas escolares utilizando pictogramas de CAA destaca ainda propósito comunicativo e de interação social, auxiliando a organização de pensamento, linguagem e aprendizagem (GUTHIERREZ, 2022), bem como ganhos em autonomia e comportamento (CORRAL; RODRIGO, 2024). As rotinas têm potencial estruturante de organização, segurança, tranquilidade e autonomia (JARDIM, 2020). Apresentamos o relato de práxis pedagógica utilizando rotinas visuais estruturadas, contendo atividades selecionadas conforme características e necessidades dos estudantes, com flexibilidade, regularidade de horários, consistência temporal e padrão sequencial de apresentação. A professora se comunica com os estudantes utilizando a fala e, ao mesmo tempo, mostrando os pictogramas que simbolizam algumas palavras centrais do seu discurso. Orienta sobre acontecimentos previstos para o dia, dá explicações de atividades e instruções, favorecendo situações naturais de interação e diferentes intenções comunicativas, visando trocas dialógicas significativas. As rotinas visuais ficam disponíveis aos estudantes para autoinstrução ou recurso de expressão. A rotina é composta por: acolhimento inicial centrado na socialização, organização dos pertences pessoais, colocação da própria foto no painel da chamada, atividade de livre escolha, atividade selecionada pela professora, deslocamento ao pátio para atividade ampla, retorno à sala, higiene pessoal, atividade da calma, ida ao refeitório para lanchar, encerramento e despedida. A utilização das rotinas proporcionou ao grupo mais interações comunicativas, melhor compreensão e aceitação das demandas, favorecimento da transição entre as tarefas e ambientes físicos, maior autonomia nos cuidados pessoais e organização dos materiais, melhor regulação do comportamento e emoções. Tais benefícios reforçam a validade desta estratégia pedagógica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 26 abr. 2024.

CORRAL, David Romero; RODRIGO, José Manuel Marcos. **Curso ARASAAC online**. Zaragoza: CATEDU - Centro Aragonés de Tecnologías para la Educación, [s.d.]. Disponível em: https://catedu.github.io/curso-arasaac/. Acesso em: 02 jun. 2024.

JARDIM, Renata Simões. **Rotina na escola de educação especial**: elemento estruturante para o desenvolvimento dos alunos. 2020. 50 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/218903. Acesso em: 27 abr. 2024.

GUTHIERREZ, Carla Cordeiro Marçal y. **Programa de formação continuada de professores no uso da comunicação alternativa**. 2022. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: https://www.bdtd.uerj.br:8443/handle/1/19154. Acesso em: 21 abr. 2024.

A INTERVENÇÃO PRECOCE NA INFÂNCIA COMO PROMOTORA DO FORTALECIMENTO DAS FAMÍLIAS E DE SUAS REDES DE APOIO: ESTUDO EXPERIMENTAL

Lara Rossi Adamantina de Lima[244]
Cindy Passeti da Costa Vida[245]
Carla Cilene Baptista da Silva[246]

Palavras-chave: Família; Intervenção precoce na infância; Rede de apoio.

RESUMO

A abordagem de intervenção centrada na família consiste no enfoque das prioridades, objetivos e necessidades da família, envolvendo-a no processo de intervenção, buscando o fortalecimento das competências, do apoio e da confiança dos pais (CARVALHO *et al*., 2018; VALVERDE *et al.*, 2023). O objetivo do estudo é identificar as redes de apoio formal e informal, bem como as necessidades de três famílias de crianças de até três anos com atraso no desenvolvimento, a partir da reaplicação de dois instrumentos: ECOMAPA e FOS. Este estudo é desdobramento de parte de uma pesquisa de doutorado, no qual três famílias participaram em 2022. No ano de 2023, foi retomado o contato com essas famílias para a realização de novos encontros para identificar as redes de apoio e as necessidades após um ano das intervenções realizadas. Para tanto, foram utilizados dois instrumentos: o ECOMAPA, que consiste na identificação das redes de apoio ligadas às famílias nos meios que habitam, e a Family Outcomes Survey (FOS), versão portuguesa de 2012, que proporciona a identificação das necessidades da família e a capacidade dos pais de reconhecê-las. As crianças das famílias, que foram foco das intervenções, eram meninos com atraso de desenvolvimento com idades entre um e dois anos e meio. Com as três famílias, foi possível identificar as mudanças ocorridas nas percepções das mesmas quanto ao desenvolvimento de seus filhos, aprofundando a compreensão acerca das necessidades das crianças. A reaplicação da escala FOS e os encontros realizados em 2023 demonstraram que os objetivos definidos inicialmente foram alcançados, bem como novas prioridades foram levantadas pelas famílias com mais autonomia. A partir da utilização do ECOMAPA, evidenciou-se a ampliação e o fortalecimento das redes de apoio às famílias. Tais resultados contribuíram para reforçar a importância de aprofundar as pesquisas brasileiras na área e de fomentar a implementação de práticas recomendadas em IPI.

[244] Universidade Federal de São Paulo, adhmann.lara@unifesp.br.
[245] Universidade Federal de São Paulo, cindy.vida@unifesp.br.
[246] Universidade Federal de São Paulo, carla.silva@unifesp.br.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Leonor; SERRANO, Ana Maria; BRITO, Maria de Lurdes; PINTO, Maria da Conceição; ALMEIDA, Sónia; GONÇALVES, Maria José; NOGUEIRA, Maria da Luz; SANTOS, Maria Teresa. **Práticas recomendadas em Intervenção Precoce na infância**: um guia para profissionais. 2. ed. Coimbra: ANIP - Associação Nacional de Intervenção Precoce, 2018. Disponível em: https://anip.net/wp-content/uploads/2019/01/Guia-Praticas-Recomendadas-ANIP-2018.pdf. Acesso em: 26 abr. 2024.

VALVERDE, Bianca Beraldo dos Reis; JURDI, Andrea Perosa Saigh; PEREIRA, Ana Paula da Silva. Family Benefits of Early Intervention: A Scoping Review. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 39, e39303, 2023. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ptp/a/MfXHnJT3SGcwXmPX4hph53j/. Acesso em: 21 abr. 2024.

A PRÁTICA DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO: POR QUE O BRINCAR É UM OBJETIVO?

Andréa Silveira da Cunha[247]
Emilly Silva da Silva [248]
Micheline Liana Schwanke[249]
Gabriela Buchmann Godinho[250]

Palavras-chaves: AEE; Brincar; Aprendizagem; BNCC.

RESUMO

Trabalho desenvolvido a partir das atividades realizadas em um Centro de Atendimento Educacional Especializado Municipal, que atende educandos com deficiências, na sua maioria, com Transtorno do Espectro Autista (TEA), em laboratórios de múltiplos saberes, a fim de complementar o ensino e aprendizagem da educação regular. O Laboratório de Desenvolvimento, porta de entrada neste serviço, atende principalmente crianças da educação infantil e anos iniciais, e tem o brincar como um dos principais objetivos. Nossa argumentação aqui, é sobre porque brincar é um objetivo neste laboratório. Sabe-se que o brincar é um dos direitos de aprendizagem da criança, estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018), no ambiente escolar, todo brincar tem intenção educativa, pois é brincando que a criança desenvolve suas esferas cognitiva, social, motora e emocional. Para as crianças com TEA, o brincar nem sempre ocorre de forma natural e precisa ser estimulado, elas geralmente apresentam o brincar mais individualizado pela dificuldade de interagir com seus pares, além de não fazerem uso funcional dos brinquedos, tendo um brincar mais exploratório sensorial ou estereotipado do que simbólico (MARTINS; GOÉS, 2013). Sendo assim, trabalhamos com grupos de até quatro crianças e, diante de nossa observação e mediação, adicionamos elementos que possam incrementar esse brincar, de forma sensível e gradual. Tendo em vista que o brincar está diretamente relacionado à aprendizagem, pois é por meio dele que a criança desenvolve sua identidade, autonomia, expressão corporal, favorece a socialização, criatividade, curiosidade, pensamento lógico e solução de problemas, o brincar se faz imprescindível na infância, sendo

[247] Licenciada em Educação Especial - CMAEEL, andreacunha11@gmail.com.
[248] Especialista em Educação Especial e Inclusiva - CMAEEL, pedagogaemilly@gmail.com.
[249] Especialista em Educação Especial e Inclusiva - CMAEEL, micheline.schwanke@gmail.com.
[250] Licenciada em Educação Especial - CMAEEL, profegabi22@gmail.com.

fundamental sua estimulação para as crianças com TEA, pois é no brincar que a criança revela suas emoções e transforma suas relações.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 26 abr. 2024.

MARTINS, Andréa de Fátima; GÓES, Maria Cecília Rafael de. Um estudo sobre o brincar de crianças autistas na perspectiva histórico-cultural. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 17, n. 1, p. 25-34, 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pee/a/jL9gRzN8x7BvXkL6vJz7HnB/. Acesso em: 22 abr. 2024.

A REDE DE BALANÇO NA INTEGRAÇÃO SENSORIAL PARA INDIVÍDUOS DO ESPECTRO AUTISTA: UMA PERSPECTIVA BASEADA EM EVIDÊNCIAS

Andréia Correia Rios[251]
Andreia Estima Englert[252]

Palavras-chave: TEA; Autismo; Balanço; Integração; Sensorial; Evidências.

RESUMO

O uso de redes de balanço pode ser uma ferramenta terapêutica valiosa na integração sensorial de indivíduos no espectro autista. Estes dispositivos não só oferecem estímulos sensoriais suaves e contínuos, mas também podem ser estrategicamente incorporados dentro de uma abordagem de práticas baseadas em evidências, visando melhorar a regulação sensorial e promover habilidades adaptativas e promovendo a Integração Sensorial, que é o processo e a organização de informações sensoriais para o uso funcional, nas atividades e ocupações desempenhadas (CAVALCANTI; GALVÃO, 2007). As redes de balanço fornecem estímulos vestibulares e proprioceptivos, que são críticos para o processamento sensorial. O movimento rítmico e previsível da rede ajuda a acalmar e organizar o sistema nervoso central, oferecendo uma forma de estímulo que pode ser muito tranquilizadora para indivíduos autistas, especialmente aqueles que são hipersensíveis a estímulos sensoriais. Podem ser usadas como parte de um programa de intervenção comportamental para ensinar auto-regulação e resposta adaptativa a estímulos sensoriais. Além disso, o uso da rede pode ser sistematicamente integrado com tarefas de aprendizado ou socialização, onde o balanço serve tanto para facilitar a concentração quanto para reduzir a ansiedade. A metodologia utilizada neste trabalho tem um desenho transversal, uma vez que selecionou um único momento de coleta dos dados, caracterizando-se como descritivo-correlacional (FORTIN, 2009). O movimento de balanço da rede é essencial para o desenvolvimento do sistema vestibular, que ajuda a controlar o equilíbrio e o espaço corporal. A rede oferece um ambiente restrito e confortável, que diminui a exposição a estímulos avassaladores. O ritmo constante e suave tem um efeito calmante significativo em crianças com TEA, regulando a exposição a diferentes estímulos sensoriais em ambiente controlado. Este recurso é uma ferramenta prazerosa e motivadora para os indivíduos, maximizando o potencial terapêutico, contribuindo significativamente para a qualidade de vida e o desenvolvimento pessoal de indivíduos com TEA.

[251] Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado Lampadinha, rios.andreia@gmail.com.
[252] Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado Lampadinha, andreiaenglert@gmail.com.

REFERÊNCIAS

CAVALCANTI, Alessandra; GALVÃO, Cláudia (orgs.). **Terapia Ocupacional**: fundamentação e prática. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2007. Disponível em: https://www.grupogen.com.br/livro-terapia-ocupacional-fundamentacao-e-pratica-alessandra-cavalcanti-claudia-galvao-editora-guanabara-koogan-9788527712958. Acesso em: 21 abr. 2024.

FORTIN, Marie-Fabienne. **Fundamentos e etapas do processo de investigação**. Tradução de Nely de Azevedo e Maria Alice dos Santos. Loures, Portugal: Lusodidacta, 2009. 522 p.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E SUAS VIVÊNCIAS BASEADAS NOS CAMPOS DE EXPERIÊNCIA DA BNCC

Rosana Machado de Jezus[253]
Maria Elisabete Gomes da Silva [254]
Micheline Liana Schwanke[255]

Palavras-chave: AEE; Campos de Experiências; BNCC.

RESUMO

Aqui apresentamos o Laboratório de Desenvolvimento, que faz parte do Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado Lampadinha (CMAEEL). Conforme PPP da instituição, esse laboratório tem como objetivo acolher alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (anos iniciais) no contraturno da matrícula escolar, a fim de contribuir na estruturação e desenvolvimento dos educandos por meio de vínculo, da rotina e do brincar, complementando, assim, a formação dos estudantes, conforme previsto no DECRETO Nº 7.611, DE 17 DE NOVEMBRO DE 2011. O atendimento de duas horas, duas vezes na semana, é organizado em grupos com até quatro alunos, possibilitando interações com os pares e vivências que se assemelham ao contexto escolar. Esse laboratório, alinhado ao fazer pedagógico do Ensino Regular, desenvolve atividades que contribuem no processo de ensino, tornando, assim, as aprendizagens consolidadas, por meio de estratégias que são baseadas nos campos de experiência mencionados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que vislumbram a articulação de saberes para um pleno desenvolvimento dos sujeitos aprendentes. Observa-se que nesse processo é necessário respeitar os saberes prévios dos educandos, pois são potencializadores para novas aprendizagens significativas (AUSUBEL,2003). A BNCC compreende a pluralidade dos estudantes e defende a adoção de uma educação inclusiva, que atenda às necessidades de todos. No caso das crianças com deficiência intelectual, a BNCC ressalta a relevância de trabalhar habilidades socioemocionais, como autoconhecimento, empatia, comunicação e cooperação. Além disso, destaca que as escolas devem ofertar atividades e recursos que contribuam para o desenvolvimento cognitivo e motor, considerando as particularidades de cada aluno, destacando-se também a importância de investimentos na educação especial inclusiva,

[253] Mestre em Educação Profissional e Tecnológica - CMAEEL, rosanadejezus@gmail.com.
[254] Especialista em AEE - CMAEEL, mariaelisabeteg75@gmail.com.
[255] Especialista em Educação Especial e Inclusiva - CMAEEL, micheline.schwanke@gmail.com.

conforme destacado na meta 4 do Plano Nacional de Educação (PNE). Por meio de uma rotina estruturada, de acordo com cada interesse e tempo, o aluno pode se desenvolver em diversas áreas (emocional, social, cognitiva, motora), sendo o protagonista desse processo. Nas atividades de jogos, o educando tem a oportunidade de aprimorar a linguagem, comunicação, resolução de problemas, autonomia, e relações sociais, autoconsciência e o conhecimento das emoções e sentimentos. Sendo assim, o trabalho articulado nos Laboratórios de Desenvolvimento do CMAEEL complementa a formação dos estudantes da rede municipal, baseando-se nas orientações da BNCC.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David Paul. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. Tradução de Lígia Teopisto. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003. 219 p.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 15 abr. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2014]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2014-2017/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 26 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3 v. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/referencial-curricular-nacional-para-a-educacao-infantil. Acesso em: 25 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 26 abr. 2024.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO ENSINO SUPERIOR PARA ACADÊMICOS COM TEA - COMPREENSSÕES DE 2017 – 2022 CAED/UFSM

Daniela Camila Froehlich[256]
Sílvia Maria de Oliveira Pavão[257]

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado; Transtorno do Espectro Autista; Ensino Superior.

RESUMO

Esta escrita tem o propósito de visualizar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) a acadêmicos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), no Ensino Superior da Coordenadoria de Ações Educacionais da Universidade Federal de Santa Maria, dos anos de 2017 a 2022, para que se possa compreender como ocorre os processos de inclusão que refletem no acesso, permanência e conclusão de curso destes estudantes. Do ano de 2017 a 2022, houve o ingresso de 30 acadêmicos com TEA, para os quais foram ofertados os serviços do AEE, que consistem em atendimento individualizado, memorandos enviados à coordenação de curso, reuniões com professores e coordenadores, suporte e encaminhamentos a demais profissionais da rede universitária, possibilidades de cursos e empréstimo de materiais. O quantitativo de ingresso dos estudantes consistiu de dois a quatro acadêmicos nos anos de 2017 a 2020 e em 2021 esses números aumentam para sete, já o ano de 2022 apresentou o maior número, sendo 10 ingressantes. A escrita organiza-se da análise documental, dos relatórios anuais, com abordagem qualitativa, para que se possa propiciar reflexões e apresentações à sociedade. Através da Resolução 11/2007, a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) aderiu ao sistema de cotas e aos novos decretos para possibilitar aos sujeitos público-alvo da Educação Especial (EE), o ingresso ao Ensino Superior (ES). Pavão e Bortolazzo (2015), a partir das políticas educacionais para educação, voltadas à temática da acessibilidade, destaca ações como a implantação de Núcleos de Acessibilidade para possibilitar a inclusão acadêmica no ES. Assim, percebe-se que o ingresso de estudantes com TEA apresentou um crescimento nos últimos dois anos, 2021 e 2022, acompanhando as políticas do ES e EE, que possibilitam a esses sujeitos garantias ao chegarem a esta

[256] Universidade Federal de Santa Maria, danielacfroehlich@hotmail.com.
[257] Universidade Federal de Santa Maria, silviamariapavao@gmail.com.

modalidade educacional e a conseguirem se profissionalizar para o possível mercado de trabalho, reverberando a relevância das políticas públicas e suas institucionalizações.

REFERÊNCIAS

PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira; BORTOLAZZO, Josiane. Aprendizagem e acessibilidade na educação superior. In: PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira (org.). **Ações de atenção à aprendizagem no ensino superior**. 1. ed. Santa Maria: Biblos, 2015. p. 11-24. Disponível em: https://www.ufsm.br/unidades-universitarias/caed/publicacoes. Acesso em: 26 abr. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Coordenadoria de Ações Educacionais. Núcleo de Acessibilidade. **Relatório anual de ações educacionais (Ânima/Acessibilidade)**. Santa Maria: UFSM, 2022. Disponível em: https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/391/2023/05/Relatorio-2022-Subdivisao-de-Apoio-a-Aprendizagem.pdf. Acesso em: 21 abr. 2024.

COMO O CONTATO INFLUENCIA AS ATITUDES DOS ESTUDANTES DO ENSINO SECUNDÁRIO EM RELAÇÃO À INCLUSÃO DE COLEGAS COM DEFICIÊNCIA?

Milena Pedro de Morais[258]
Maria João Campos[259]
Maria Entresede

Palavras-chave: Inclusão; Educação Física; Sensibilização; Teoria do Contato; Teoria das Atitudes; Educação Inclusiva

RESUMO

Para que a educação inclusiva se faça efetiva é essencial que se observe as perceções dos estudantes e a qualidade das suas interações e relações com os pares com deficiência, pois, apesar da existência de vários estudos sobre este tema, há uma variabilidade significativa na estruturação e duração dos programas de sensibilização, facilitadores ao processo de inclusão. Este estudo buscou examinar o impacto nas atitudes dos estudantes do Ensino Secundário (Portugal) em relação à inclusão de colegas com deficiência nas aulas de Educação Física, a partir da implementação de uma aula de sensibilização com um participante com deficiência. Para a coleta de dados, foi utilizada a versão em português do questionário "As Atitudes das Crianças em Relação à Inclusão na Educação Física – Revisada" (CAIPE-R) (BLOCK, 1995; CAMPOS; FERREIRA; BLOCK, 2013) . A aplicação deste questionário aconteceu em dois momentos, antes e depois da aula de sensibilização. Participaram 90 estudantes do Ensino Secundário com idades entre 15 e 18 anos, 49 meninas e 41 meninos. Os participantes foram divididos em dois grupos, grupo experimental (N=44) e grupo controle (N=50). A aula de sensibilização em educação física, teve a duração de 90 minutos, contou com a participação de um jovem atleta de boccia. Os resultados revelaram que o grupo experimental apresentou diferenças em termos de atitudes após a aula de sensibilização. Gênero e nível de competitividade também foram analisados. Os resultados confirmam o impacto positivo dos programas de intervenção na sensibilização para a deficiência no sentido de provocar mudanças atitudinais positivas entre pares, ampliando as possibilidades de interação de estudantes com deficiência no grupo. Assim, quanto mais

[258] Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), milena.morais@ufnt.edu.br.
[259] Universidade de Coimbra, Portugal, mjcampos@fcdef.uc.pt.

tempo durarem as intervenções de sensibilização, melhores resultados poderão ser obtidos na mudança de atitudes. O presente estudo revelou que o desenvolvimento de atitudes positivas também está relacionado com a qualidade do contato.

REFERÊNCIAS

BLOCK, Martin E. Development and validation of the Children's Attitudes Toward Integrated Physical Education-Revised (CAIPE-R) inventory. **Adapted Physical Activity Quarterly**, v. 12, n. 1, p. 60-77, 1995. Disponível em: Development and validation of the Children's Attitudes Toward Integrated Physical Education-Revised (CAIPE-R) inventory. Acesso em: 22 abr. 2024.

CAMPOS, Maria João; FERREIRA, José P.; BLOCK, Martin E. An Analysis into the structure, validity and reliability of the children's Attitudes Towards integrated Physical Education-Revised (CAIPE-R). **European Journal of Adapted Physical Activity**, v. 6, n. 2, 2013. Disponível em: AN ANALYSIS INTO THE STRUCTURE, VALIDITY AND RELIABILITY OF THE CHILDREN'S ATTITUDES TOWARDS INTEGRATED PHYSICAL EDUCATION-REVISED (CAIPE-R). Acesso em: 15 abr. 2024.

CONTROLE ESFINCTERIANO EM CRIANÇAS COM TEA: INTERVENÇÃO EDUCACIONAL

Denise Carriconde Marques[260]
Vitor Teixeira Couto de Albuquerque Codognotto[261]
Danielle Regina Pimentel[262]

Palavras-chave: TEA; Controle esfincteriano; Pediatria.

RESUMO

Hábitos urinários e intestinais adequados são essenciais para uma vida saudável e para a autoestima infantil (MOTA; BARROS, 2008). Assim, àquelas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que possuem dificuldades em adequar esses hábitos, podem sentir ansiedade, conflitos familiares e dificuldades de socialização, exacerbando desafios já existentes. O treinamento para controle esfincteriano, essencialmente iniciado entre 18 e 24 meses, pode ser particularmente desafiador para crianças com TEA. Portanto, o objetivo desse artigo é ensinar aos pais dessas crianças um método apropriado de retirada de fraldas (MAGLIONE *et al*, 2012). Conduzido no ambulatório pediátrico da UFPEL, o estudo, aprovado pelo Comitê de Ética, envolveu responsáveis de crianças com TEA entre idades de 2 e 5 anos. Após consentimento informado, foi aplicado um questionário sobre frequência de micções, evacuações e ingestão de líquidos e realizada uma intervenção educacional em três encontros, em que foram ensinados sobre métodos de retirada de fraldas. Foi ensinado um método de retirada de fraldas utilizando figuras autocolantes na sequência de etapas do treinamento. O progresso foi avaliado após seis meses, por meio da repetição do questionário. Crianças com comorbidades, como infecções urinárias de repetição, malformações do trato urinário, déficit mental severo e paralisia cerebral, foram excluídas, e os dados, analisados no programa estatístico Stata 12.0. Dos 18 participantes, 15 eram do sexo masculino e 3 do feminino, com idade média de 43,3 meses. Todos eles já haviam iniciado o processo de desfralde, mas sem sucesso até a data da intervenção. 35,7% dos responsáveis relataram não estar seguindo nenhum método de retirada de fraldas, 28,6%

[260]Universidade Federal de Pelotas, denise_mota@ufpel.edu.br.
[261]Universidade Federal de Pelotas, vi_codognotto@hotmail.com.
[262]Universidade Federal de Pelotas, pimenteldanielle0@gmail.com.

seguiam orientações dos avós da criança e apenas 21% indicações médicas. Após intervenção, todos aderiram ao método ensinado, e, 7 das 11 crianças avaliadas tiveram sucesso no desfralde. Concluímos que os resultados sugerem resposta positiva à intervenção. Ademais, a variação nos métodos pré-intervenção encontrados destaca a necessidade de sistematizar estratégias de treinamento de esfíncter em crianças com TEA. Por fim, a continuidade da pesquisa com um número maior de participantes pode fornecer insights adicionais sobre à eficácia e à adaptação do método em diferentes contextos.

REFERÊNCIAS

MAGLIONE, Margaret A. et al. Nonmedical Interventions for Children With ASD: Recommended Guidelines and Further Research Needs. **Pediatrics**, v. 130, n. 5, p. S169-S177, nov. 2012.Disponível em: Nonmedical interventions for children with ASD: recommended guidelines and further research needs - PubMed. Acesso em: 10 mar. 2024.

MOTA, Denise M.; BARROS, Aluisio J. D. Toilet training: methods, parental expectations and associated dysfunctions. **Jornal de Pediatria (Rio de Janeiro)**, v. 84, n. 1, p. 9-17, jan./fev. 2008.Link: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/18264618/. Acesso em: 05 abr. 2024.

DESAFIOS E ESTRATÉGIAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Chailan Soane Cassuli[263]
Andreia Inês Dillenburg[264]

Palavras-chave: Aprendizagem; Desafios; TEA.

RESUMO

Este estudo buscou investigar a educação de alunos diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a qual caracteriza-se como uma condição neurobiológica que afeta o desenvolvimento da comunicação e interação social, e poderá apresentar desafios durante a fase de aprendizagem inicial (BRASIL, 2012). A pesquisa, de natureza qualitativa, adotou uma abordagem de estudo de caso, utilizando dados coletados por meio de entrevista estruturada com uma professora especializada no ensino de crianças com TEA. Para fundamentar a análise, realizou-se uma revisão da literatura sobre o histórico do TEA e seus impactos na aprendizagem. A revisão destaca a importância de considerar elementos como a comunicação não verbal, sensibilidade sensorial e preferência por rotinas ao analisar o papel do professor no processo educativo. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018 também foi utilizada como referência para uma compreensão mais aprofundada dos resultados. A análise dos dados foi estruturada em duas categorias principais (BARDIN, 2008): o conhecimento da professora sobre o TEA; e os desafios enfrentados durante o processo de ensino desses alunos. Os resultados indicam que, com metodologias adaptadas às necessidades específicas, é possível promover o desenvolvimento educacional de crianças com autismo. Este estudo evidencia a importância de abordagens pedagógicas sensíveis e personalizadas, alinhadas às especificidades de cada aluno, contribuindo para a compreensão do papel do professor no contexto da educação inclusiva. Assim, a pesquisa ressalta que, para promover uma educação inclusiva eficaz, é fundamental que os educadores possuam conhecimento a respeito do TEA e utilizem estratégias pedagógicas adaptadas, considerando as características individuais de cada aluno com autismo.

[263] Universidade Federal de Santa Maria, chailanchay@gmail.com.
[264] Universidade Federal de Santa Maria, andreia.ines.d@gmail.com.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/programas-e-acoes/30000-uncategorised/61911-base-nacional-comum-curricular-bncc-2?utm_source=openai. Acesso em 12 abr. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 15 jul. 2023.

EDUCAÇÃO FÍSICA E INCLUSÃO: O BRINCAR E SEUS SIGNIFICADOS EM UMA AÇÃO COLETIVA

Milena Pedro de Morais[265]
Flaymissom Cortez da Silva[266]

Palavras-chave: Educação Física Escolar; Brincar; Inclusão; Prática pedagógica; Cultura Corporal de Movimento.

RESUMO

O Brincar Inclusivo pelo olhar da Cultura Corporal de Movimento fundamenta-se na valorização das diferenças pelo compartilhamento de conhecimentos, experiências, apreciação de novas práticas corporais, sempre contextualizadas à realidade sócio-histórico cultural de cada estudante e ao sentimento de pertencimento à comunidade educativa em uma perspectiva inclusiva, tendo o professor papel fundamental neste processo (CHICON, 2016). Este relato de experiência explicita uma ação pedagógica que foi desenvolvida durante duas semanas no mês de maio de 2023, através da realização de dois projetos que considerassem o brincar em uma proposta coletiva, inclusiva e equitativa, partindo do interesse, necessidades educativas e sociais e dos questionamentos das próprias crianças. O primeiro projeto consistiu na elaboração de brinquedos com materiais recicláveis e o segundo consistiu no compartilhamento de jogos e brincadeiras populares. Almejamos como objetivo compartilhar momentos de aprendizagem colaborativa entre as crianças, além de promover o "brincar" como uma ação coletiva, inclusiva, afetiva e sócio-histórico-cultural. Esta ação pedagógica foi realizada na Semana do Brincar, atividade em que participaram 60 estudantes das turmas de primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental I em uma escola municipal, localizada no Litoral Sul de São Paulo. Dentre este grupo, havia estudantes com deficiência intelectual e estudantes que estavam em situação de vulnerabilidade social. O planejamento aconteceu de forma participativa para cada um dos projetos desenvolvidos, iniciando em uma roda de conversa sobre as brincadeiras que as crianças conheciam, as respectivas características e o questionamento sobre a possibilidade de participação coletiva. As atividades foram desenvolvidas em dois momentos, sendo que primeiramente ocorreu a

[265] Professora na Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), milena.morais@ufnt.edu.br.
[266] Graduando na Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), flaymissom.silva@mail.uft.edu.br.

discussão sobre a importância do brincar para as crianças e no segundo momento, as turmas foram organizadas em pequenos grupos para o brincar coletivo, com compartilhamento de material e elaboração de brinquedos com materiais não estruturados. O professor, neste contexto, é um mediador da aprendizagem, facilitando as interações no grupo. Observamos que tanto no projeto de elaboração de brinquedos com materiais recicláveis, quanto no projeto com os jogos populares, ocorreu o compartilhamento de conhecimentos entre as crianças em uma relação dialógica com as experiências que traziam para as aulas. Assim, as práticas desenvolvidas possibilitaram uma ação contínua em um processo de ensino e aprendizagem que alcançou espaços longínquos à escola, como a extensão da ação do brincar em uma relação significativa e duradoura com toda a comunidade escolar e o seu entorno, tornando o brincar coletivo, social e participativo, além do compartilhamento do espaço de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

CHICON, José Francisco; HUBER, Leilane Lauer; ALBIÁS, Thais Rodrigues Mardegan; SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva de; ESTEVÃO, Adriana. Educação física e inclusão: a mediação pedagógica do professor na brinquedoteca. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 279-292, jan./mar. 2016. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/56302. Acesso em: 23 abr. 2024.

EDUCAÇÃO NUTRICIONAL PARA PAIS E CUIDADORES DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO

Laura Vargas Hoffmann[267]
Laura Beatriz Roman Machado[268]
Laura Pohl Costa[269]
Sandra Costa Valle[270]
Juliana dos Santos Vaz[271]

Palavras-chave: Transtorno do Espectro do Autismo; Educação Nutricional; Comportamento alimentar.

RESUMO

Em associação à rigidez comportamental e às questões sensoriais, observa-se maior frequência de dificuldades alimentares em crianças e adolescentes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), trazendo risco de inadequações no estado nutricional e no consumo de nutrientes (BANDINI *et al.*, 2010). Neste sentido, a educação nutricional é um componente crítico no desenvolvimento de práticas alimentares saudáveis, ao possibilitar a mudança de comportamento e construção de novas habilidades na alimentação (MURIMI *et al.*, 2018). É essencial que a intervenção envolva a participação da família, com engajamento e capacitação dos pais e cuidadores para melhora do contexto alimentar (SHARP *et al.*, 2019). O Protocolo de Atendimento Nutricional ao Autismo (PANA) é desenvolvido pela Faculdade de Nutrição da Universidade Federal de Pelotas, com aprovação pelo Comitê de Ética e Pesquisa da instituição (Ofício nº 2.787.373). São atendidos pacientes entre 2 e 18 anos assistidos pelo serviço de Neurodesenvolvimento da Universidade. O protocolo inclui atendimentos individualizados com avaliação do estado nutricional, consumo e comportamento alimentar e posterior desenvolvimento de orientações personalizadas junto à família, utilizando práticas de educação nutricional. Entre 285 pacientes atendidos pelo projeto, 80% possuíam dificuldades alimentares e 56% apresentaram excesso de peso.

[267] PPG em Nutrição e Alimentos, Universidade Federal de Pelotas, lauravh.nutri@gmail.com.
[268] Faculdade de Nutrição, Universidade Federal de Pelotas, laurabeatrizromanm@gmail.com.
[269] Faculdade de Nutrição, Universidade Federal de Pelotas, laurapohl2015@gmail.com.
[270] Faculdade de Nutrição, Universidade Federal de Pelotas, sandracostavalle@gmail.com.
[271] Faculdade de Nutrição, Universidade Federal de Pelotas, juliana.vaz@gmail.com.

Frente a essas questões, a educação nutricional realizada abrange orientações voltadas para a leitura de rótulos, aproximação com frutas e vegetais, organização de rotina nas refeições e atividades sensoriais com alimentos. As intervenções propostas às famílias apresentaram bons resultados, estendendo a prática para além do contexto clínico, melhorando o comportamento alimentar e trazendo maior satisfação para os pais. Assim, destaca-se a importância da educação nutricional para este público, direcionada especialmente ao contexto familiar.

REFERÊNCIAS

BANDINI, Linda G.; ANDERSON, Sarah E.; CURTIN, Carol; CERMAK, Sharon; EVANS, E. Whitney; SCAMPINI, Renee; MASLIN, Melissa; MUSTET, Aviva. Food Selectivity in Children with Autism Spectrum Disorders and Typically Developing Children. **The Journal of Pediatrics**, vol. 157, no. 2, 2010, pp. 259–264. Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/20362301/. Acesso em: 15 abr. 2024.

MURIMI, Mary W.; MOYEDA-CARABAZA, Ana Florencia; NGUYEN, Bong; SAHA, Sanjoy; AMIN, Ruhul; NJIKE, Valentine. Factors that contribute to effective nutrition education interventions in children: a systematic review. **Nutrition Reviews**, v. 76, n. 8, p. 553–580, 2018. Disponível em: https://academic.oup.com/nutritionreviews/article-abstract/76/8/553/5003346?redirectedFrom=fulltext. Acesso em: 25 abr. 2024.

SHARP, William G.; STUBBS, Kimberly; ADAMS, Catherine M.; VOLKERT, Valerie M.; SCAHILL, Lawrence. The Autism MEAL Plan vs Parent Education: A Randomized Clinical Trial. **The Journal of Pediatrics**, v. 211, p. 185-192.e1, 2019. Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/31056202/. Acesso em: 10 abr. 2024.

EXPLORANDO CAMINHOS: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ESTIMULAÇÃO ESSENCIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Luiza Bortolosso Gubert[272]
Glaucimara Pires Oliveira[273]

Palavras-chave: Educação Especial; Intervenção Precoce; Plano Educacional Individualizado.

RESUMO

O presente trabalho é um relato da experiência do estágio curricular supervisionado do Curso de Licenciatura em Educação Especial realizado na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UEIIA), pertencente à Universidade Federal de Santa Maria. A UEIIA atende crianças de seis meses a cinco anos de idade em turmas divididas em berçário e multi-idades, buscando promover o atendimento de Educação Infantil contemplando o tripé do ensino, pesquisa e extensão. Durante o estágio, as atividades de observação e intervenção foram desenvolvidas em uma turma que atende crianças com idades entre um ano e quatro meses e dois anos e oito meses. Na turma, acompanhou-se uma criança de dois anos e seis meses, com atraso no desenvolvimento e considerada de risco devido à comorbidades que desenvolveu após seu nascimento. No início do estágio, foram realizadas observações junto à turma em que a criança estava inserida, assim como as demais atividades desenvolvidas, como formação de professores e passeios. A proposta de intervenção foi implementada por meio da elaboração e execução do Plano Educacional Individualizado (PEI), em colaboração com a educadora especial da unidade e a professora da turma. Este plano foi cuidadosamente estruturado levando em consideração as características, interesses e necessidades específicas da criança. Incorporado ao PEI, foram incluídas propostas de estimulação essencial. A estimulação essencial é um conjunto de estratégias e intervenções

[272] Universidade Federal de Santa Maria, luizabortolossogubert@gmail.com.
[273] Universidade Federal de Santa Maria, glaucimara.oliveira@ufsm.br.

voltadas para o desenvolvimento global de crianças na primeira infância, geralmente considerando o período de zero a seis anos de idade. Dessa forma, o trabalho desenvolvido teve como objetivo principal promover o desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social da criança por meio de atividades lúdicas, visando maximizar seu potencial e prevenir ou minimizar possíveis atrasos. Em síntese, o estágio na Educação Infantil revelou-se como uma oportunidade enriquecedora de aprendizado e aplicação prática dos conhecimentos adquiridos. Priorizou-se o trabalho pedagógico na turma com todas as crianças, eventualmente, quando necessário, algumas práticas foram realizadas na Sala de Recursos Multifuncional, junto com a educadora especial. Além disso, a inclusão de estratégias de estimulação essencial, por meio da elaboração e implementação do PEI, demonstrou ser uma ferramenta valiosa na promoção do desenvolvimento. Nesse sentido, o relato deste estágio destaca a necessidade contínua de se buscar práticas pedagógicas inclusivas e sensíveis às necessidades individuais de cada criança.

FORMAÇÃO CONTINUADA PARA APOIADORES ESCOLARES: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Marilusa Gonçalves da Silva[274]
Jucimara Teixeira da Luz Guimarães[275]
Cleonice Maria Mendes Stumpf[276]
Cristiane Mendes da Silva[277]

Palavras-chave: Formação; Apoiador escolar; Inclusão.

RESUMO

Este trabalho apresenta relato sobre a formação continuada para apoiadores escolares da Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência (2015) apresenta a função do apoiador escolar como um dos indicadores na promoção da inclusão nas escolas, porém não há uma regulamentação para esse profissional, tendo como única regulamentação a Nota Técnica 19/2010 (2010), ainda assim não apresenta quem é esse profissional. Diferentes profissionais em formação, principalmente estagiários de magistério, licenciaturas e psicologia ocupam essa função em Novo Hamburgo. A formação continuada dentro do âmbito escolar é tema de muitos estudiosos, mas ainda há poucos estudos voltados para estes profissionais. Essa lacuna possibilitou a reflexão e estruturação de uma proposta formativa sustentada pelas concepções da Rede de Ensino, dos referenciais teóricos e demais legislações sobre a temática, permitindo assim que esse profissional possa colaborar com a equipe escolar na garantia da permanência, participação e aprendizagem de crianças e estudantes com deficiência, altas habilidades e superdotação, de forma mais eficaz e com conhecimento técnico. A construção de blocos formativos, com encontros semanais, duração mínima de uma hora e máxima de quatro horas, iniciou em fevereiro de 2024 e foi ofertado durante o ano. Contando com a participação de quinhentos apoiadores, está diretamente vinculado à atuação profissional, articulando ações e práticas inclusivas previstas na LBI (2015), a

[274] SMED de Novo Hamburgo, marilusagoncalves@edu.nh.rs.gov.br.
[275] SMED de Novo Hamburgo, jucimaraguimaraes@edu.nh.rs.gov.br.
[276] SMED de Novo Hamburgo, cleonicemendes@edu.nh.rs.gov.br.
[277] SMED de Novo Hamburgo, cmendes@edu.nh.rs.gov.br.

efetivação da Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) e ao Plano Educacional Individualizado (PEI) de cada criança/estudante com deficiência ou altas habilidades e superdotação, beneficiando 1.023 estudantes. Com uma metodologia ativa de ensino, baseada em propostas práticas, considerando a singularidade de cada criança, essa ação vem apresentando relevantes resultados e influenciando de forma positiva no trabalho diário do apoiador escolar, permitindo refletir sobre sua atuação e identificar aspectos que podem ser aperfeiçoados em seu contexto profissional.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 26 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Gabinete da Secretaria. **Nota técnica SEESP/GAB nº 19/2010**. Brasília, DF, 2010. Disponível em: https://lepedi-ufrrj.com.br/wp-content/uploads/2020/09/Nota-t%C3%A9cnica-n%C2%BA.-1Pofissionais-de-apoio.pdf. Acesso em: 26 mar. 2024.

FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM INTERVENÇÃO PRECOCE NA INFÂNCIA: RELATO DE UMA PESQUISA-AÇÃO

Cindy Passeti da Costa Vida[278]
Andréa Perosa Saigh Jurdi[279]
Carla Cilene Baptista da Silva[280]

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

RESUMO

As práticas recomendadas em Intervenção Precoce na Infância (IPI) exigem dos profissionais uma série de competências e transformações na lógica de atuação, que devem ser trabalhadas através de um processo contínuo de formação, desenvolvimento profissional e supervisão (GARCÍA-SÁNCHEZ *et al*., 2018; PEREIRA; SERRANO, 2010; VILASECA *et al*., 2018). Este trabalho tem por objetivo analisar uma formação realizada com profissionais da Saúde e Educação no município de Santos/SP. Trata-se de uma pesquisa-ação colaborativa, na qual oito participantes realizaram uma formação em Práticas Centradas na Família (PCF). Para a produção de dados foi construído um diário de campo e realizado um grupo focal. Os dados desta etapa da pesquisa foram analisados na perspectiva da análise descritiva. Como resultado, constatou-se que a formação profissional proporcionou aos participantes um aprofundamento teórico relacionado às práticas recomendadas e um repensar de suas crenças e atitudes profissionais atuais. No entanto, pode-se observar que a formação por si só não proporciona habilidades e competências suficientes para que os profissionais implementem as PCF em seu cotidiano de trabalho, sendo necessário, para além da formação, o acompanhamento com supervisões reflexivas contínuas ao longo da implementação das práticas com as famílias. Conclui-se que a formação profissional é um pilar fundamental para que os profissionais possam progressivamente deixar sua atuação tradicional e implementarem PCF. Logo, o investimento em formações profissionais se faz

[278]Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), cindy_vida@unifesp.br.
[279]Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), andreajurdi@gmail.com.
[280]Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), carla.silva@unifesp.br.

imprescindível, sendo esta uma das ações necessárias rumo à mudança de paradigma na IPI.

REFERÊNCIAS

GARCÍA-SÁNCHEZ, Francisco Alberto; RUBIO-GÓMEZ, Nayara; ORCAJADA SÁNCHEZ, Noelia; ESCORCIA MORA, Claudia Tatiana; CAÑADAS PÉREZ, Margarita. Necesidades de formación en prácticas centradas en la familia en profesionales de atención temprana españoles. **Bordón. Revista de Pedagogía**, v. 70, n. 2, p. 39–55, 2018. Disponível em: https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/59913. Acesso em 20 abr. 2024.

PEREIRA, Ana Paula da Silva; SERRANO, Ana Maria. Intervenção precoce em Portugal: evidências e consequências. **Inclusão**, n.10, p.101-120, 2010.

VILASECA, Rosa M.; GALVÁN-BOVAIRA, M. J.; GONZÁLEZ-DEL-YERRO, A.; BAQUÉS, N.; OLIVEIRA, C.; SIMÓ-PINATELLA, D.; GINÉ, C. Training needs of professionals and the family-centered Approach in Spain. **Journal of Early Intervention**, v. 41, n. 2, p. 87-104, 2018. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1053815118810236. Acesso em: 15 abr. 2024.

IMPORTÂNCIA DA MANUTENÇÃO DE POLÍTICAS QUE GARANTAM A ACESSIBILIDADE DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO

Carla de Carvalho Teixeira[281]
Willian Custódio Péres[282]

Palavras-chave: Acessibilidade; Inclusão no Ensino Superior; Deficiência Física.

RESUMO

Em 6 de julho de 2015, foi promulgada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. Nesse sentido, no presente trabalho, objetiva-se analisar a importância da manutenção de políticas que visem a acessibilidade de pessoas com deficiência no Ensino Superior Público, usando como metodologia uma abordagem sistemática e abrangente para coleta, com seleção e análise de estudos relacionados ao tema, utilizando-se das plataformas Google Acadêmico e Scientific Electronic Library Online (SciELO). Dessa forma, com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) implementou um Núcleo de Acessibilidade denominado Comissão Permanente de Apoio ao Estudante com Necessidade Especial, com o intuito de promover aos alunos com deficiência acesso, permanência e conclusão dos cursos de ensino superior. Para isso, foi formada uma comissão que conta com profissionais e bolsistas que desempenham ações que visam garantir o acompanhamento qualificado dos estudantes com deficiência. Nesse contexto, conforme as análises realizadas, a atuação do núcleo tem se destacado como um importante ponto de articulação na universidade, e as ações promovidas por ele têm fortalecido a política de acessibilidade, resultando em melhorias nas condições

[281]Universidade Federal de Pelotas, carla.cteixeira99@gmail.com.
[282]Universidade Federal de Pelotas, williancustodio177@gmail.com.

de aprendizado dos alunos com necessidades especiais. Portanto, pode-se afirmar que as políticas voltadas para pessoas com deficiência dependem essencialmente da criação de marcos normativos, a partir de uma base legal, para consolidar ações, garantindo a efetiva inclusão e promovendo uma sociedade mais justa e equitativa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Estatuto da Pessoa com Deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 15 abr. 2024.

INTERVENÇÃO IMPLEMENTADA POR PAIS E AS HABILIDADES SOCIOCOMUNICATIVAS DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: FORMAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

Jéssica Jaíne Marques de Oliveira[283]
Carlo Schmidt[284]
Vitória Saccol Bitencourt[285]

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista; Intervenção Implementada pelos Pais; Habilidades sociocomunicativas; Educação Especial; Formação.

RESUMO

Dentre as diversas intervenções desenvolvidas para pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a Intervenção Implementada por Pais (IIP) tem recebido destaque no cenário nacional e internacional. A IIP é um tipo de intervenção que os pais e profissionais atuam de forma colaborativa, com foco na promoção de habilidades sociocomunicativas e comportamentais da criança com TEA e também nas relações familiares (AMSBARY; AFIRM, 2017). Isso porque parte da premissa de que pais podem cooperar ativamente nas intervenções com seus filhos. Porém, a grande maioria destas intervenções ocorrem fora do contexto escolar, excluindo os professores e gestores de utilizá-las em suas escolas (MARTIN *et al*., 2021). O objetivo deste trabalho é demonstrar como pais de alunos com TEA podem ser os principais atores na intervenção sobre habilidades de sociocomunicação de seus filhos recebendo formação a partir do contexto escolar. Através de um desenho quase experimental de linha de base múltipla, participaram do estudo três pais de alunos com TEA e uma professora de educação especial. A professora, tendo recebido formação prévia em IIP, desenvolveu uma formação para os três pais ao longo de 14 encontros semanais ocorridos na sala de recursos multifuncionais de uma escola no município de Santa Maria/RS. Após os

[283]Faculdade Integrada de Santa Maria, jessica.oliveira@fisma.edu.br.
[284]Universidade Federal de Santa Maria, carlopsico4@gmail.com.
[285]Faculdade Integrada de Santa Maria, vsaccolb@gmail.com.

pais videografarem as intervenções com seus filhos, a professora de educação especial promoveu com eles reflexões sobre como aprimorar os comportamentos mediadores (Ex.: encorajamento e redirecionamento) dos pais na brincadeira com os filhos. Os resultados mostraram que, após a linha de base, os comportamentos mediadores dos pais aumentaram significativamente nos três casos, evidenciando a eficácia da intervenção parental. Conclui-se que a escola pode desempenhar um papel essencial na orientação dos pais para que estes auxiliem no desenvolvimento dos seus filhos para além do papel do atendimento educacional especializado na sala de recursos. Espera-se que estes resultados possam contribuir para a expansão da atuação do professor de educação especial, aproximando as famílias das práticas escolares.

REFERÊNCIAS

AMSBARY, J.; AFIRM Team. **Parent Implemented Intervention**. Chapel Hill, NC: National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders, FPG Child Development Center, University of North Carolina, 2017.

MARTIN, Ryan J.; ANDERSON, Cynthia M.; GOULD, Kaitlin; MORGANELLI, Marissa; KLEINERT, Whitney L. A descriptive secondary analysis of evidence-based interventions for students with autism spectrum disorder. **Contemporary School Psychology**, v. 25, n. 1, p. 75-85, 2021. Disponível em: https://eric.ed.gov/?id=EJ1287593. Acesso em: 10 abr. 2024.

PANORAMA DE LEGISLAÇÕES DIRECIONADAS À SAÚDE NO TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO NO RIO GRANDE DO SUL

Eduarda de Souza Silva Teixeira[286]
Josiane da Cunha Luçardo[287]
Kamila Castro[288]
Chris de Azevedo Ramil[289]
Juliana dos Santos Vaz[290]

Palavras-chave: Transtorno do Espectro do Autismo; Política Pública; Legislação.

RESUMO
Legislações e políticas públicas voltadas a indivíduos com transtorno do espectro do autismo (TEA) são de extrema importância para assegurar o acesso aos serviços de diagnóstico, tratamentos, educação especializada e inclusão plena na sociedade. Este resumo contempla um recorte da busca inicial do projeto "Redes e Políticas Públicas de Atenção ao Transtorno do Espectro Autista: leis, políticas, cenário atual e desafios", concentrando-se em leis e políticas públicas de assistência em saúde para o TEA no estado do Rio Grande do Sul (RS), Brasil. Por meio de buscas em sites governamentais, foram identificadas duas leis estaduais (Lei Estadual n° 15.322/2019; Lei Estadual n° 15.951/2023) que estabelecem o atendimento especializado multiprofissional e a validação vitalícia de laudos diagnósticos. Entre 2019 e 2024, foram instituídos decretos e portarias que dispõem sobre a implementação de centros de atendimento em saúde e de referência em TEA. Ainda, foi instituída a Política Estadual de Atendimento Integrado à Pessoa com TEA, que abrange a qualificação técnica de profissionais, a horizontalização do atendimento integrado e a sensibilização e inclusão de indivíduos com TEA e suas famílias em diferentes setores (SES-RS). Embora sejam observados avanços significativos na assistência ao TEA no estado, é crucial investigar a eficácia dessas medidas para garantir os direitos de assistência especializada aos indivíduos

[286] Universidade Federal de Pelotas, eduarda.silva@ufpel.edu.br.
[287] Universidade Federal de Pelotas, josilucardo@gmail.com.
[288] Universidade Federal de Pelotas, kamilacastrog@gmail.com.
[289] Universidade Federal de Pelotas, chrisramil@gmail.com.
[290] Universidade Federal de Pelotas, juliana.vaz@gmail.com.

de diferentes faixas etárias com TEA, principalmente frente ao aumento constante de prevalência, que leva a maior demanda aos serviços de assistência, saúde e educação.

REFERÊNCIAS

RIO GRANDE DO SUL. Lei Estadual nº 15.951, de 12 de janeiro de 2023. Altera a Lei nº 15.322, de 25 de setembro de 2019, que institui a Política de Atendimento Integrado à Pessoa com Transtorno do Espectro Autista no Estado do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS: **Diário Oficial do Estado**, 2023.

RIO GRANDE DO SUL. Lei Estadual nº 15.322, de 25 de setembro de 2019. Institui a Política de Atendimento Integrado à Pessoa com Transtornos do Espectro Autista no Estado do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS: **Diário Oficial do Estado**, 2019. Disponível em: https://saude.rs.gov.br/upload/arquivos/202211/29082411-lei-ordinaria-15322.pdf. Acesso em: 20 abr. 2024.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria Estadual da Saúde (SES-RS). **Conheça o Programa TEAcolhe**. [S. l.], [2022]. Disponível em: https://saude.rs.gov.br/conheca-o-programa-teacolhe. Acesso em: 26 abr. 2024.

PREVALÊNCIA DE HABILIDADES PARA O CONTROLE ESFINCTERIANO EM CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Denise Carriconde Marques[291]
Vitor Teixeira Couto de Albuquerque Codognotto[292]
Danielle Regina Pimentel[293]

Palavras-chave: TEA; Controle esfincteriano; Pediatria.

RESUMO
O controle esfincteriano revela-se tema polêmico por parte dos especialistas e de preocupação pelos pais. Existem métodos de treinamento, como o Método de Foxx e Azrin (1971), e o Método de Brazelton (1962). A idade adequada para tal seria entre 18-24 meses, terminando aos 48 meses, pois a maioria das crianças estariam aptas e com as habilidades necessárias. Contudo, as crianças com transtorno do espectro autista (TEA) apresentam atraso na aquisição destas habilidades, apresentando mais dificuldades quando comparadas com outras. Assim, o objetivo deste estudo é avaliar a presença de habilidades para iniciar o controle esfincteriano em crianças com TEA. O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, os responsáveis assinaram termo de consentimento. Realizou-se um questionário com mães de crianças entre 25-60 meses que consultam no ambulatório pediátrico da UFPEL. Foram excluídas crianças com infecções urinárias de repetição, malformações do trato urinário, déficit mental severo e paralisia cerebral. Dezoito crianças foram avaliadas, cinco eram meninas e 13 meninos. A média de idade foi de 43,3 meses (10,5 Desvio-Padrão). Em relação a presença das habilidades necessárias para o controle esfincteriano: falar - 27,8%; baixar/levantar as calças - 16,7%; não gostar de ficar com as fraldas molhadas/sujas e mostrar interesse nos hábitos higiênicos dos familiares - 66,7%; entender que existem locais apropriados para suas eliminações - 27,8%; entender os sinais corporais e comunicá-los a tempo - 44,4%; seguir instruções simples - 55,6%; apresentar movimentos intestinais regulares, com horários previsíveis - 50%; tolerar uma mesma posição por 5-10 minutos - 66,7%; ser colaborativo ao aprendizado do uso do banheiro - 27,8%. Se comparados com os dados da coorte de Mota e Barros (2008), nossos resultados mostram que a maioria não

[291]Universidade Federal de Pelotas, denise_mota@ufpel.edu.br.
[292]Universidade Federal de Pelotas, vi_codognotto@hotmail.com.
[293]Universidade Federal de Pelotas, pimenteldanielle0@gmail.com.

apresenta ao menos 4 itens, sugerindo que crianças com TEA apresentam atraso no desenvolvimento das habilidades que facilitam a aquisição do controle esfincteriano.

REFERÊNCIAS

AZRIN, Nathan H.; FOXX, Richard M. A rapid method of toilet training the institutionalized retarded. **Journal of Applied Behavior Analysis**, v. 4, n. 2, p. 89-99, 1971.

BRAZELTON, T. Berry. A child-oriented approach to toilet training. **Pediatrics**, v. 29, n. 1, p. 121-128, jan. 1962. Disponível em: https://doi.org/10.1542/peds.29.1.121. Acesso em: 15 abr. 2024..

MOTA, Denise M.; BARROS, Aluisio J. D. Treinamento esfincteriano precoce: prevalência, características materna, da criança e fatores associados numa coorte de nascimentos. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 42, n. 4, p. 449-457, ago. 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbsmi/a/Tf8Tpb4crqfvZBYWLWFPFgH/?format=html&lang=pt. Acesso em: 20 abr. 2024.

PROPOSTA DE FORMAÇÃO DE MÃES E PAIS DE AUTISTAS SOBRE OS TRANSTORNOS DO PROCESSAMENTO SENSORIAL

Vanessa Ribeiro dos Santos Souza
Andrea Perosa Saigh Jurdi
Helena Isabel da Silva Reis

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista; Processamento Sensorial; Terapia Ocupacional; Família.

RESUMO
Processamento sensorial é um processo neurofisiológico responsável por registrar, organizar e interpretar informações captadas por diversos sistemas sensoriais (BUNDY; LANE, 2020). Crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) podem apresentar dificuldades neste processo, podendo ser leves, moderadas e severas na participação da vida diária, na sua comunicação social e compreensão do mundo (DALY; LYNCH, 2022). O ambiente familiar é o primeiro grupo social em que a criança participa, podendo apresentar dificuldades no seu funcionamento por conta de crianças com necessidades especiais. Intervenções parentais podem trazer benefícios não apenas para a criança com TEA, mas para todos os que compõem a família, pois é capaz de desenvolver práticas positivas, melhorar o bem-estar, a autorregulação e a autoeficácia dos membros da família (FRANCO, 2015). Este trabalho tem por objetivo apresentar o processo de formação de mães, pais e/ou cuidadores de crianças com TEA e com transtorno do processamento sensorial (TPS). Trata-se de uma pesquisa-ação, na qual participaram da formação dez familiares, de crianças em acompanhamento de Terapia Ocupacional, em quatro encontros com duas horas de duração. A partir das questões iniciais trazidas pelas famílias no primeiro encontro, foram abordadas atividades de vida diárias baseadas nos sistemas tátil, vestibular e proprioceptivo. Para produção de dados foi construído um diário de campo e gravações de áudio e vídeo. Os dados desta etapa da pesquisa foram analisados na perspectiva de análise descritiva. Como resultado, constatou-se um inicial desconhecimento entre os familiares acerca do transtorno do processamento sensorial e seu impacto nas atividades cotidianas das crianças; o conteúdo abordado na formação mostrou que comportamentos cotidianos estão intimamente ligados ao TPS; pais e mães puderam correlacionar suas práticas de cuidados aos TPS e, de forma grupal, encontrar soluções para comportamentos inadequados de suas crianças. O estudo foi capaz de

trabalhar com as temáticas de integração sensorial e educação em saúde, sendo possível auxiliar no cuidado empoderado de familiares de crianças com TEA.

REFERÊNCIAS

Bundy, Anita C.; Lane, Shelly J. **Sensory Integration: Theory and Practice**. 3. ed. Philadelphia: F.A. Davis, 2020.

Daly, Gina; Lynch, Helen. Family life and autistic children with sensory processing differences: A qualitative evidence synthesis of occupational participation. **Frontiers in Psychology**, v. 13, p. 940478, 2022. Disponível em: https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2022.940478/pdf. Acesso em: 10 de abril de 2024.

Franco, Vítor. **Introdução à Intervenção Precoce no desenvolvimento das crianças: com a família, na comunidade, em equipe**. Évora: Aloendro Edições, 2015.

PSICOPEDAGOGIA E TERAPIA OCUPACIONAL: ATENDIMENTO INTERDISCIPLINAR INCLUSIVO

Liana Barcelos Porto[294]
Giulia Duarte dos Santos[295]

Palavras-chave: Psicopedagogia; Terapia Ocupacional; Inclusão.

RESUMO
O presente trabalho tem por objetivo provocar a reflexão a respeito da potência da realização de práticas interdisciplinares, principalmente quando o objetivo dessas práticas é contribuir para processos de inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em espaços universitários. Compreende-se que a função do terapeuta ocupacional é fundamental, pois envolve preocupações com a autonomia e as atividades de vida diária dos estudantes, incluindo a educação. A educação, particularmente através da psicopedagogia, oferece técnicas e estratégias para que a aprendizagem qualitativa ocorra, adaptando-se às necessidades específicas de cada discente (VEIGA, 2002). Este é um relato sobre a experiência de uma prática interdisciplinar que é desenvolvida no Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Contextualizando, o NAI/UFPEL conta com quatro psicopedagogas (terceirizadas) e seis estagiários/as do curso de Terapia Ocupacional, além das chefias e supervisora do Núcleo que atendem pessoas com deficiência, entre elas 89 discentes com TEA. Os atendimentos articulados que acontecem entre psicopedagogas e estagiários da terapia ocupacional com os estudantes, contribuem para a inclusão desses alunos, na medida que esses atendimentos interdisciplinares individualizados objetivam contribuir para que os estudantes tenham autonomia, regulação sensorial, ampliem a comunicação e interação com colegas e professores, bem como consigam se manter regulados e concentrados para que a aprendizagem possa ser efetivada (SCHOPLER; MESIBOV; KUNCE, 1998). Ademais, esses profissionais organizam sugestões práticas para os docentes dos cursos da universidade que têm alunos com o transtorno em suas turmas. Essas orientações são elaboradas com base nas necessidades específicas de cada estudante (SCHWARTZMAN, 2011). Para a construção deste resumo, nos valemos da premissa metodológica das narrativas alicerçadas teoricamente nos ensinamentos de Clandinin e Connely (2015), que destacam a importância desse método de pesquisa para refletirmos sobre nossa própria prática. Ao narrar, contamos histórias, revivemos, nos

[294] Universidade Federal de Pelotas, lianabarcelosporto@gmail.com.
[295] Universidade Federal de Pelotas, giuuuuliaddsantos449@gmail.com.

posicionamos em nosso campo de atuação. Nessa perspectiva, segundo Gomes e Deslandes (1994) a interdisciplinaridade é vista como um processamento funcional, que mantém a expansão de práticas comprometidas com a transformação social através da ciência. Portanto, a interdisciplinaridade desempenha um papel crucial na inclusão de alunos com TEA em ambiente universitário. Ao reunir diferentes áreas, é possível abordar as necessidades mais complexas desses indivíduos de forma mais assertiva e eficaz, proporcionando maior compreensão das dificuldades enfrentadas pelos discentes, através da colaboração entre equipe, podendo então, resultar em intervenções personalizadas e eficazes (MORIN, 1999; FAZENDA, 2008).

REFERÊNCIAS

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa Narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa.** Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2015.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: História, teoria e pesquisa.** Campinas: Papirus, 2008.

GOMES, Romeu; DESLANDES, Suely Ferreira. Interdisciplinaridade na saúde pública: um campo em construção. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 2, n. 2, p. 77-83, jul. 1994.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Tradução de Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

SCHOPLER, Eric; MESIBOV, Gary B.; KUNCE, Linda J. **Asperger Syndrome or High-Functioning Autism?** New York: Plenum Press, 1998.

SCHWARTZMAN, José Salomão. Bases teóricas para intervenção psicopedagógica em crianças com transtorno do espectro do autismo. **Psicopedagogia**, São Paulo, v. 28, n. 87, p. 115-131, 2011.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** 15. ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: NARRATIVA DE UMA PSICOPEDAGOGA NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO

Liana Barcelos Porto[296]

Palavras-chave: Narrativa; Documento Orientador Pedagógico; Necessidades Específicas; Inclusão.

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo partilhar algumas experiências com relação às práticas psicopedagógicas desenvolvidas no Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Este trabalho propõe algumas reflexões com relação à inclusão de estudantes com deficiência ou Transtorno do Espectro Autista (TEA), altas habilidades e superdotação no ensino superior (graduação e pós-graduação). Esse processo de inclusão tem respaldo legal na resolução Nº 03, de 23 fevereiro de 2018, da UFPel, de modo que busca socializar uma potente práxis psicopedagógica inclusiva, desenvolvida neste espaço, que é a construção do documento orientador pedagógico. Este documento é composto para buscar promover, da forma mais qualificada possível, a inclusão destes discentes no contexto universitário. Como sustentação metodológica para este resumo, utilizo a proposição narrativa dos autores Clandinin e Connely (2015), que defendem que narrar é compor sentidos ao contexto que estamos inseridos. Esses autores argumentam que a narrativa permite uma compreensão das experiências humanas, facilitando a investigação dos contextos e significados que os indivíduos atribuem às suas experiências. Apresentando uma breve contextualização com relação ao NAI, demarco que este núcleo foi implementado na UFPel em 15 de agosto de 2008, via projeto “Incluir”, do Ministério da Educação e, desde então, vem atuando na promoção de políticas e ações que buscam a inserção, permanência e êxito de estudantes no ensino superior. Hoje, o NAI atende duzentos e sessenta e dois estudantes. Com relação ao processo de composição do documento orientador pedagógico, narro que as psicopedagogas realizam contatos com os/as estudantes, agendando um acolhimento e posteriores atendimentos, que são necessários para conhecer de forma mais proximal e individualizada as necessidades específicas de cada estudante. Após a realização desses encontros com esses/as estudantes e, em posse das

[296] Universidade Federal de Pelotas, lianabarcelosporto@gmail.com.

informações construídas nesses atendimentos, é elaborado o documento orientador pedagógico. Ressalto que este documento é individual, respeitando a unicidade de cada estudante e busca contribuir para os processos de ensino e aprendizagem desses discentes, visto que contempla orientações e estratégias para os docentes e também para os discentes. Segundo Gonçalves (2020), uma intervenção psicopedagógica no ensino superior deve considerar as especificidades dos estudantes, buscando estratégias que promovam o desenvolvimento acadêmico e a inclusão. Nesse sentido, Silva (2018) destaca que abordagens individualizadas e práticas adaptadas são fundamentais para atender às necessidades específicas dos discentes. Compondo sentidos para a construção desse documento, com base nos relatos dos discentes com relação a esse processo, posso dizer que muitos estudantes compartilham o quanto que essa escuta atenta, individualizada e feita por profissionais capacitados, e que compreendem suas necessidades específicas, são significativos para que possam ser incluídos nos seus respectivos cursos, bem como se sentem respaldados pelo documento orientador pedagógico.

REFERÊNCIAS

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa Narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa.** Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2015.

GONÇALVES, Patrícia C. **Intervenção Psicopedagógica no Ensino Superior: Teoria e Prática.** Campinas: Papirus, 2020.

SILVA, Marcelo. **Psicopedagogia no Ensino Superior: Abordagens e Práticas**. Petrópolis: Vozes, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS (UFPel). **Resolução Nº 03, de 23 de fevereiro de 2018. Dispõe sobre a Política de Ações Afirmativas para Pessoas com Deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA), Altas Habilidades e Superdotação no âmbito dos Cursos de Graduação e Pós-Graduação da UFPel**. Pelotas, RS: UFPel, 2018. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/scs/files/2018/07/SEI-Resolu%C3%A7%C3%A3o-03.2018.pdf. Acesso em: 15 de abril de 2024.

USO DE MATERIAIS ESTRUTURADOS COMO ESTRATÉGIA PARA AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA

Alessandra Flores Fialho da Silva[297]

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado; Avaliação pedagógica; Formação de professores.

RESUMO

De acordo com a Resolução 037/2023 do Conselho Municipal de Educação (CME) de Cachoeirinha-RS, em consonância com a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), uma das atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) é realizar a avaliação pedagógica para identificar possíveis estudantes público-alvo da educação especial, quando estes ainda não tiveram acesso à avaliação clínica multidisciplinar, mediante indicação dos demais profissionais da escola. Nesse sentido, faz-se necessário instrumentalizar os educadores, oferecendo-lhes ferramentas que possibilitem tal avaliação pedagógica. O presente trabalho tem como objetivo apresentar a formação de professores do AEE, realizada em agosto de 2023 num Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado, localizado no Município de Cachoeirinha, utilizando materiais estruturados no âmbito da avaliação pedagógica de estudantes com hipótese diagnóstica de deficiência intelectual. Para a realização da oficina, foram utilizados os seguintes materiais: Provas Piagetianas, Blocos Lógicos, Torre de Hanoi e Torre de Londres. Tais instrumentos avaliam habilidades cognitivas, como atenção, memória, raciocínio, pensamento e funções executivas, que, de acordo com Costa (2023), são fundamentais para a construção das aprendizagens escolares. A metodologia utilizada foi a exposição dialogada e a prática em duplas ou trios orientada pela oficineira, para apropriação e consolidação dos conhecimentos acerca dos materiais. Participaram da oficina 12 professores do AEE de diferentes escolas municipais. Os resultados desta ação foram percebidos através de feedbacks recebidos *in loco*, sendo que os educadores manifestaram interesse pelas técnicas vivenciadas e alguns afirmaram possuir os recursos em suas salas de AEE, ainda que não os utilizassem por falta de domínio das técnicas. Conforme Tartuci et. al. (2014), a identificação de estudantes com relevantes entraves no processo de

[297] Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado Lampadinha em Cachoeirinha/RS, profalessandrafialho@gmail.com.

aprendizagem em decorrência de possíveis deficiências, é uma tarefa complexa que deve ser assumida com responsabilidade pelos profissionais do AEE. Essa proposta possui caráter complementar e não pretende substituir a avaliação clínica multidisciplinar, ainda que possa identificar habilidades, potencialidades e fragilidades presentes no desenvolvimento individual do estudante. Espera-se que essa atividade prática tenha contribuído com a tarefa avaliativa nas salas de AEE.

REFERÊNCIAS

COSTA, Raquel Lima Silva. Neurociência e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, p. e280010, 2023. Disponível em: https://www.redalyc.org/journal/275/27574386005/27574386005.pdf. Acesso em 20 abr. 2024.

TARTUCI, Dulcéria; FLORES, Maria Marta Lopes; BERGAMASCHI, Elânia Maria Marques; DE DEUS, Dayanne Cristina Moraes. Avaliação e o atendimento educacional especializado. **Revista Poíesis Pedagógica**, Catalão, v. 12, n. 1, p. 67-93, jan./jun. 2014. Disponível em: https://periodicos.ufcat.edu.br/poiesis/article/view/31207. Acesso em 21 abr. 2024.

VIVÊNCIAS DE LABORATÓRIO NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Andréa Silveira da Cunha[298]
Emilly Silva da Silva[299]

Palavras-chave: Educação especial; Inclusão; Práticas pedagógicas; Desenvolvimento infantil.

RESUMO

O projeto desenvolvido no Laboratório do Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado visa aprimorar o atendimento a alunos da educação especial e do ensino fundamental nos anos iniciais, com foco em crianças da educação especial. Realizado no contraturno, o trabalho buscou facilitar a integração dos estudantes em salas de aula regulares, criando um ambiente propício para o processo educativo e para a construção de vínculos afetivos. Inspirado nas obras de Piaget (1978) e Vygotsky (1984), o projeto incorporou atividades práticas, ensinando noções de tempo, espaço e aceitação de diversidades, promovendo um ambiente que estimula a troca de informações e fortalece a autoestima das crianças. As turmas do Laboratório de Desenvolvimento, compostas principalmente por crianças com agitação constante, tiveram atividades para a construção de rotina que incluíam o uso de músicas, luzes coloridas, materiais com texturas, formas e tamanhos diversos e outras voltadas ao campo sensorial. O incentivo à organização dos espaços e às práticas que geram afeto nos estudantes é um dos passos principais para que eles desenvolvam interesse em se relacionar com materiais expressivos. Nesse contexto, o sentir é o primeiro passo. Por fim, os grupos vêm demonstrando avanços positivos nos atendimentos, que incluem um momento de conversa, apresentação das atividades, realização das práticas e jogos pedagógicos, brincadeiras dirigidas e livres, tanto em sala de atendimento quanto nos diferentes espaços do centro. Dessa forma, podemos concluir que o foco do projeto atende às necessidades imediatas de adaptação ao ambiente escolar e desenvolve competências essenciais para a vida em sociedade, conforme delineado pela Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/96) e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. A

[298] CMAEEL, andreascunha11@gmail.com.
[299]CMAEEL, pegagodaemilly@gmail.com.

iniciativa destaca a importância de adaptar o ensino às diferenças individuais e às peculiaridades de cada criança, fomentando um crescimento educacional que é inclusivo, respeitoso e eficaz.

REFERÊNCIAS

PIAGET, Jean. **A Tomada de Consciência**. Tradução de Edson Braga de Souza. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1978.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 3 abr. 2024.

A IMPORTÂNCIA DO COTIDIANO DA CRECHE E DO BRINCAR NA INTERVENÇÃO PRECOCE NA INFÂNCIA

Marina Hitomi Muto Cabral[300]
Cindy Passeti da Costa Vida[301]
Carla Cilene Baptista da Silva[302]

Palavras-chave: Creche; Intervenção precoce na infância; Brincar.

RESUMO

A intervenção precoce na infância (IPI) com foco nas rotinas do cotidiano da criança é uma prática que consiste em promover oportunidades diárias realizadas nos contextos naturais, ampliando as possibilidades de intervenção em contextos educacionais (FRANCO, 2015; CARVALHO *et al*., 2018). O objetivo deste estudo é analisar o brincar e a rotina de duas crianças em creches, conforme a percepção de orientadoras educacionais (OEs) e professoras. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e exploratória. Para o presente estudo participaram 9 profissionais de duas creches em que as duas crianças, já acompanhadas em pesquisa anterior, estavam matriculadas. Foi realizada a reaplicação da Escala de Avaliação das Percepções dos Educadores acerca das Rotinas e do Envolvimento da Criança (EAPERE) e a realização de uma entrevista semiestruturada, ambas visando entender as percepções de profissionais de creches quanto à experiência com a EAPERE e sua importância para a prática centrada na rotina escolar e do brincar. Percebe-se, com a reaplicação da escala, diferenças consideráveis nas atividades de alimentação, dormir e higiene pessoal. Com a análise qualitativa das entrevistas foi possível classificar 4 categorias temáticas: Uso e importância do brincar na creche, Percepção sobre desenvolvimento infantil, Uso da EAPERE: potencialidades e fragilidades, e Importância da IPI centrada na família em creche. Todas as categorias evidenciam a importância da IPI para a promoção da horizontalidade intersetorial e comunicação com as famílias, e a importância da rotina para a creche e para a implementação da prática. Apesar da prática ainda não ser realidade no Brasil, os resultados apontam benefícios em sua implementação e do uso da EAPERE. A expectativa é que a pesquisa contribua na promoção da prática da IPI quanto ao uso desta abordagem e valorização do brincar em creches.

[300] Universidade Federal de São Paulo, cabral.marina@unifesp.br.
[301] Universidade Federal de São Paulo, cindy.vida@unifesp.br.
[302] Universidade Federal de São Paulo, carla.silva@unifesp.br.

REFERÊNCIAS

FRANCO, Vera. Bases e fundamentos da Intervenção Precoce. In: **Introdução à Intervenção Precoce no desenvolvimento da criança: com a família, na comunidade, em equipe**. Évora: Aloendro, 2015. p. 11-30.

CARVALHO, Luísa; BOAVIDA, Tânia; MCWILLIAM, Robin. A intervenção precoce na infância e sua relevância na promoção do desenvolvimento. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE INTERVENÇÃO PRECOCE (Org.). **Práticas recomendadas em Intervenção Precoce na infância: Um guia para profissionais**. Coimbra: Associação Nacional de Intervenção Precoce, 2016. p. 11-20.

SÍNTESE GRUPOS FOCAIS

DESAFIOS NA MUDANÇA DE PARADIGMA DA AVALIAÇÃO TRADICIONAL PARA A AVALIAÇÃO AUTÊNTICA NA INTERVENÇÃO PRECOCE NA INFÂNCIA

Ana Paula da Silva Pereira

Os profissionais que integraram este grupo focal consideraram que as práticas que utilizam na avaliação da criança na IPI são clínicas, com enfoque nos défices, realizadas em contextos não naturais, com elementos estranhos à criança e tendo por base protocolos definidos, para todas as crianças, pelas clínicas ou instituições onde exercem as suas funções.

Identificaram como desafios para a implementação da avaliação autêntica a necessidade de: 1) mais formação nesta área; 2) maior sensibilização dos profissionais da área da saúde; 3) maior flexibilidade nos horários de profissionais para que estes possam observar a criança nos seus contextos naturais; 4) mais recursos humanos nas equipes; 5) sensibilizar os responsáveis pelos serviços para a necessidade de flexibilizar os protocolos exigidos; 6) diminuir a exigência de procedimentos para os laudos e elegibilidade da criança para o apoio; 7) diversificar os métodos de avaliação (vídeos, observação nos seus contextos formais e informais e envolvimento da família neste processo.

INCLUSÃO E DIVERSIDADES: DESAFIOS E REFLEXÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Veronice Camargo da Silva
Rochelle da Silva Santana

Este grupo focal teve como objetivo promover uma interlocução com os participantes acerca dos desafios relacionados à diversidade e à inclusão na formação de professores, tomando os letramentos como instrumento de abordagem de questões sociais, culturais e econômicas. Dos tópicos abordados, merecem destaques os desafios na formação inicial e continuada do profissional da educação e nas práticas pedagógicas, tendo em vista que refletem a complexidade de integrar a diversidade nas práticas educacionais e promover um diálogo aberto entre os participantes. A partir das reflexões, são mencionados alguns caminhos possíveis: trazer para a agenda questões que envolvam os cursos de licenciaturas, uma vez é preciso olhar para os currículos dos cursos e discutir as diretrizes relacionadas à inclusão e à diversidade, incentivar a aprendizagem profissional de carreira e propor políticas para a permanência dos estudantes, futuros profissionais da educação.

INFÂNCIA, ADOLESCÊNCIA E DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Rodrigo Vital
Simone Anadon

Atendendo à demanda emergente no grupo, a discussão focou na temática sexo-sexualidade das pessoas com deficiência, considerando a sua formação sociopessoal no contexto escolar, seja na socialização de conhecimentos em educação sexual, seja na consciência-combate das situações de abusos. A palavra-chave, na discussão, foi "tabu", considerando os sentimentos de medo e constrangimento de professoras e professores nesse trabalho; o que sugere a necessidade de (re)pensar estratégias e práticas no trabalho escolar com esse público. Para isso, os projetos pedagógicos das escolas devem ser (re)pensados, dada a responsabilidade coletiva-institucional nesse tipo de trabalho, destacando a importância da gestão nesse processo, além da ressignificação dos usos do "laudo" na vida escolar, usos que, inadequados e redutores, podem diminuir-esvaziar a real humanidade das pessoas com deficiência na vida escolar.

ACESSIBILIDADE DOS CURSOS RENAFOR, PROAPI E NEPCA

Nádia Porto
Maximira Rockemback da Porciúncula
Verônica Porto Gayer

No início, foi feita uma dinâmica com os componentes do grupo. Logo após conversamos sobre o RENAFOR, PROAPI e NEPCA, como acontece a acessibilidade nesses programas, bem como a produção dos materiais, aulas e lives. Depois foi explicado sobre a audiodescrição, quem é o aluno surdo usuário de Libras, sobre o profissional Tradutor Intérprete de Libras, as diferenças de tradução e interpretação, e as modalidades de comunicação que usamos com pessoas surdocegas. Em seguida, mostramos como foi feita a acessibilidade nos cadernos e também explicamos todo o processo até chegar ao resultado final. A sensibilização foi através de um vídeo sem audiodescrição e com audiodescrição. Os participantes trouxeram suas colaborações e perguntas pertinentes ao assunto abordado e com isso colaborando com o nosso tema. Os participantes eram da área da Educação e do Serviço Social e grande parte trabalhava no AEE.

FAÇA O QUE EU MANDO “E” FAÇA O QUE EU FAÇO! AS PEDAGOGIAS ATIVAS E EXPRESSIVAS NA (TRANS)FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Luzia Lima-Rodrigues

Os participantes refletiram sobre o papel da formação contínua para a educação inclusiva, abordando 4 dimensões: 1) experiência pessoal, 2) prática pedagógica, 3) colaboração na comunidade educativa e 4) políticas de formação contínua de professores. As conclusões apontaram para a necessidade de uma formação contínua que seja prática e ajustada à realidade das escolas, permitindo aos professores lidar eficazmente com a diversidade dos alunos. Foi destacada a importância da colaboração entre professores, pais e outros profissionais, criando uma rede de apoio essencial para a inclusão. Além disso, foi destacado que as políticas públicas devem garantir programas de formação, ajustados às reais necessidades do contexto escolar. Os participantes argumentaram que sem este apoio institucional e programático, a implementação de práticas inclusivas torna-se fragmentada e ineficaz. Concluiu-se que a formação continuada deve ser ativa, colaborativa e prioritária, com compromisso político e institucional para garantir uma educação verdadeiramente inclusiva.

A CRIANÇA COM TEA E A PERTURBAÇÃO DO PROCESSAMENTO SENSORIAL: DIFICULDADES ENCONTRADAS NAS ROTINAS DIÁRIAS E DISCUSSÃO DE ESTRATÉGIAS PARA O CONTEXTO DE CASA E DO JARDIM DE INFÂNCIA

Helena Reis

Sabendo que toda a criança em idade pré-escolar e, particularmente, a criança com TEA, necessita sentir e aprender o mundo com o seu corpo, surgiram ideias interessantes, como a utilização de caixas de papelão em sala de aula (para o desenvolvimento do jogo simbólico, para o surgimento do jogo de esconde-esconde, para a representação de labirintos, etc); cortinas de tecidos; paredes com quebra-cabeças feitos com garrafas de água e funis; tubos de cartão para criação de paredes musicais; tenda em sala de aula para regulação das crianças. A maior reflexão feita por todos foi a possibilidade de utilização de todos os espaços da Escola: adaptação e reorganização da própria sala, mas também do espaço exterior com possibilidade de aproveitamento das paredes verticais e horizontais desse mesmo espaço, adaptação do refeitório e, ainda, adaptação e aproveitamento do interior da Escola, sejam as paredes verticais seja o próprio chão. Não beneficiará apenas a criança com TEA, mas todas as crianças da sala.

TEA DO ENSINO INFANTIL AO MERCADO DE TRABALHO, CAMINHOS LEGAIS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA VIDA ADULTA INDEPENDENTE(?)

Denner Pereira da Silva

No grupo focal "TEA do ensino infantil ao mercado de trabalho, caminhos legais para a construção de uma vida adulta independente(?)", o coletivo concluiu que é fundamental fortalecer a aplicação dos artigos 58 e 59 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, assegurando o direito ao plano educacional individualizado, à presença de professores especialistas e ao acompanhamento adequado para pessoas com TEA. Destacou-se a necessidade de apoio contínuo para garantir que, ao completar 18 anos, essas pessoas possam exercer sua autonomia com igualdade de oportunidades. O grupo também concluiu que é essencial melhorar a formação de especialistas, revisar limitações impostas em sala de aula e envolver ativamente a família no processo inclusivo. Além disso, reforçou-se a importância da atuação dos órgãos de fiscalização para garantir esses direitos sem a necessidade de judicialização.

A IMPORTÂNCIA DO DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES SOCIAIS EM CRIANÇAS, JOVENS E ADULTOS COM TEA

Débora Jacks
Mariana Campos Pinho
Luciana Machado
Quênia Carrilho
Karen Santos
Thayani D Avila

Após a apresentação do trabalho desenvolvido com grupos de alunos e alunas no CAA, foi aberto espaço para colocação dos presentes. A primeira contribuição foi a de uma psicóloga, a mesma reforça a necessidade de se pensar políticas públicas para os atendimentos de jovens e adultos com TEA, pois percebe que conforme crescem, suas atividades diminuem e suas oportunidades no mercado de trabalho são escassas. Uma das participantes, mãe de autista, relatou que seu filho é autista nível três de suporte, sendo urgente a indicação de estratégias para atender este público da primeira infância à vida adulta. Foram evidenciadas a estruturação de rotinas e desenvolvimento de habilidades sociais para a autonomia dos sujeitos com TEA. Por serem profissionais na maioria de outros municípios, foram vários questionamentos sobre a criação e funcionamento do Centro, bem como sobre a metodologia utilizada nos atendimentos, sendo evidenciado o modelo de avaliação biopsicossocial. Devido ao curto espaço de tempo, estas foram as contribuições dos presentes, cuja curiosidade sobre a organização e estratégias utilizadas foram sendo sanadas durante a apresentação do material visual e da explanação das professoras.

LIBRAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Daiana San Martins Goulart

As reflexões proporcionadas no grupo focal vão na direção de repensar a forma como a Libras é abordada em cursos e formações na área educacional e expandir essa oferta para demais áreas, uma vez que quando se pensa em uma proposta inclusiva é preciso considerar as diversas situações e contextos sociais nos quais as pessoas surdas estão, ou "deveriam" estar incluídas. Para isso, é necessário ampliar e fomentar novas discussões em torno da Libras, renovar as estratégias metodológicas que são utilizadas para o ensino da língua considerando o perfil e a área de formação/atuação dos alunos. Discutiu-se ainda, sobre a importância de promover políticas linguísticas para o ensino e divulgação da Libras e para produção de materiais voltados para o ensino da Libras como segunda língua nas Universidades.

AS FORMAÇÕES DOS PROFESSORES PROPICIAM PRÁTICAS INCLUSIVAS INOVADORAS?

Andrea Tonini

A partir da discussão realizada, o grupo apontou diferentes percepções sobre a temática questionada. Primeiramente, destacou-se que somente a formação não garante práticas inclusivas inovadoras, as quais são influenciadas pelos contextos histórico, cultural, econômico e local. Práticas inovadoras requerem interdisciplinaridade e intersetorialidade, a partir de iniciativas macrossistêmicas (políticas públicas). Ressaltou-se que ainda há espaços em que as formações são raras ou inexistentes, indicando a necessidade de que as mantenedoras ofereçam e se responsabilizem, incentivando os docentes a realizá-las. Por fim, revelou-se a importância da interlocução entre universidade e escola, propiciando aproximações teóricas, sendo a escola um espaço de estudo e pesquisa, mas que a universidade realize a devolutiva do que observa, pesquisa e sintetiza o que "vê", como forma de contribuir e qualificar o trabalho do(a) professor(a) a partir de um processo dialógico.

ADEQUAÇÕES AMBIENTAIS EM CONTEXTOS ESCOLARES

Ana Cristina Silveira Nunes

O Relatório de Reflexões do Grupo Focal buscou identificar os desafios enfrentados pelas escolas ao adaptar ambientes para alunos com dificuldades. As discussões abordaram a importância de adequações que vão além da estrutura física, incluindo materiais e espaços

sensoriais adaptados, como áreas de calma. Foram recomendadas tecnologias assistivas e uma organização visual clara para evitar poluição visual. Entre os desafios estão a falta de recursos financeiros, capacitação de equipes e resistência às mudanças. O grupo recomendou um plano gradual de adequações, treinamentos, parcerias e ajustes contínuos. A conclusão destacou a importância dessas adaptações para promover uma educação inclusiva e eficaz.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ALÉM DA SALA DE RECURSOS

Tatiana Sampaio Paixão

O Atendimento Educacional Especializado é um serviço instituído para garantir as necessidades educacionais dos estudantes em escola regular e transversalidade de ações, por meio de elaboração e organização de recursos técnico-pedagógicos. Como ponto forte, a parceria entre os educadores, possibilita a promoção de discussão sobre processos inclusivos e a formação continuada da equipe. Diante da complexidade que envolve a proposta, as ações que estão além da sala de recursos, se constituem em desafios a ser superados, no que tange: o fortalecimento da parceria entre os educadores da sala regular e do AEE; a ampliação da carga horária para os estudantes; a consolidação da assiduidade dos participantes; a promoção de processos formativos que envolvam práticas inclusivas articuladas ao currículo comum; a ampliação do envolvimento da equipe gestora; a garantia da articulação com outras áreas públicas; e por fim, políticas públicas e recursos financeiros para suporte ao atendimento.

MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA – APRENDIZADO, DESENVOLVIMENTO E INCLUSÃO

Pedro Lucas Costa

As discussões do grupo focal abordaram as compreensões pedagógicas acerca das barreiras que podem impedir a participação efetiva dos alunos autistas. As barreiras atitudinais incluem a falta de interesse pela participação dos alunos e a imposição de formas rígidas de participação, uma estrutura de meio social que impõe uma situação social desfavorável ao desenvolvimento. As barreiras programáticas envolvem instruções que não são acessíveis simbolicamente, pouca variedade nas apresentações e falta de recursos, uma sequência pedagógica que não cuide das características como ritmo e necessidade complementar e suplementar de pistas simbólicas para compreensão das sequências exigidas.Já as barreiras comunicacionais referem-se à ausência de atenção e acessibilidade

na comunicação, falta de apoio para a previsibilidade social e dificuldades na organização do pensamento, essas barreiras impactam a compreensão simbólica e a produção de sentido, prejudicando o engajamento e desenvolvimento dos alunos.

FORMAÇÃO E PRÁTICAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE E INTERCULTURAL DE SURDOS

Madalena kein
Lodenir Becker Karnopp
Márcia Lise Lunardi-Lazzarin
Ana Claudia Lodi
Cristina Broglia Feitosa de Lacerda

O grupo focal propôs um debate sobre os desafios na implementação da modalidade de educação bilíngue de surdos, a partir da promulgação da Lei 14.191/21. Acolheram a proposta um grupo de professoras e pesquisadoras envolvidas com a educação de surdos desde a educação básica até o ensino superior, bem como tradutoras intérpretes de Libras e acadêmicas de cursos de licenciatura e pós-graduação. A pergunta mobilizadora apresentada para o debate teve como foco pensar o que torna a escola de surdos uma escola bilíngue, na potência das relações interculturais que ali emergem. Enfatizou-se da importância de não reduzir-se a educação e escola bilíngue de surdos às questões linguísticas. Mas, tendo como inspiração autores como Gert Biesta; Jan Masschelein; Maarten Simons; e Hanna Arendt, vimos da potência da escola para “apresentar o mundo aos recém chegados”, na construção do conhecimento e nas experiência múltiplas com outro e com a diferença.

PRÁTICAS COLABORATIVAS E AÇÕES INTERSETORIAIS

Carla Cilene Baptista da Silva

O grupo teve início com a explanação de alguns conceitos fundamentais relativos às práticas recomendadas de Intervenção Precoce na Infância (IPI), com aprofundamento sobre os elementos essenciais para o trabalho em equipe com as definições e diferenciações dos termos Multidisciplinar, Interdisciplinar e Transdisciplinar. Posteriormente foi discutida com os participantes a importância de Ações Intersetoriais para a primeira infância a partir de seus próprios depoimentos e experiências. Também foram citadas algumas políticas públicas atuais que anunciam práticas intersetoriais como importante estratégia de intervenção. Em

seguida foram apresentados e discutidos os componentes que propiciam as práticas colaborativas para todos os profissionais e setores envolvidos na IPI. Ao longo das reflexões foi necessário resgatar alguns pressupostos básicos do modelo teórico prático de IPI centrada na família,segundo as práticas recomendadas.

COORDENAÇÃO

Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Inclusão – NEPISL – UFPEL

Universidade Federal de Pelotas – RS - Brasil

Universidade do Minho
Instituto de Educação
Centro de Investigação em Estudos da Criança

FCT
Fundação para a Ciência e a Tecnologia

ORGANIZAÇÃO

unipampa
Universidade Federal do Pampa

Universidade Federal de Santa Maria
1960

uergs
universidade estadual do rio grande do sul
PPGEd
Programa de Pós-Graduação em Educação

UNIFESP
Universidade Federal de São Paulo
1933

Núcleo de Pesquisa e Estudos – MINUANO – Educação e Linguagem de Proteu

APOIO

Espaço Psicodélico
Psicologia Clínica

Unicasampa
Universidade e Comunidade Organizando a Saúde Mental

CNPq
Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

iGea câmbio para inovação
educação para sustentabilidade
pós-graduação lato sensu
70 anos
1951 - 2021

4º CONLUBRA

CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO
TEA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

21 A 23 DE AGOSTO DE 2024

PELOTAS-RS

ISBN 978-65-02-09073-2
9 786502 090732