

# Compreendendo o processo de inclusão:

Limitadores  
e facilitadores

Edwaldo Costa  
Suélen Keiko Hara Takahama  
(Organizadores)



**Atena**  
Editora  
Ano 2021

# Compreendendo o processo de inclusão:

Limitadores  
e facilitadores

Edwaldo Costa  
Suélen Keiko Hara Takahama  
(Organizadores)



**Atena**  
Editora  
Ano 2021

**Editora chefe**

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

**Editora executiva**

Natalia Oliveira

**Assistente editorial**

Flávia Roberta Barão

**Bibliotecária**

Janaina Ramos

**Projeto gráfico**

Natália Sandrini de Azevedo

Daphynny Pamplona

Camila Alves de Cremo

Luiza Alves Batista

Maria Alice Pinheiro

**Imagens da capa**

iStock

**Edição de arte**

Luiza Alves Batista

2021 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2021 Os autores

Copyright da edição © 2021 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

**Conselho Editorial**

**Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília

Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí  
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense  
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense  
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa  
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília  
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia  
Profª Drª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo  
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá  
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará  
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima  
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros  
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná  
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice  
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador  
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México  
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas  
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso  
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco  
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador  
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí  
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
Profª Drª Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador  
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

## Compreendendo o processo de inclusão: limitadores e facilitadores

**Diagramação:** Camila Alves de Cremo

**Correção:** Bruno Oliveira

**Indexação:** Amanda Kelly da Costa Veiga

**Revisão:** Os autores

**Organizadores:** Edwaldo Costa

Suélen Keiko Hara Takahama

### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C737 Compreendendo o processo de inclusão: limitadores e facilitadores / Organizadores Edwaldo Costa, Suélen Keiko Hara Takahama. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2021.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5983-618-5

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.185211811>

1. Inclusão. I. Costa, Edwaldo (Organizador). II. Takahama, Suélen Keiko Hara (Organizadora). III. Título. CDD 371.9

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

**Atena Editora**

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)

[contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br)

## DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

## DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

## APRESENTAÇÃO

Este e-book lança um olhar para a Educação Inclusiva, mais especificamente sobre limitadores e facilitadores. Os textos que o compõem são reflexões que visam compreender os contornos que a Educação e seus componentes estabelecem entre si e com outras tessituras sociais. Trata-se, portanto, de uma necessária atitude crítica diante do campo em toda a sua complexidade, para mirar suas reconfigurações, seus atravessamentos e os sentidos que os fatos educacionais produzem na contemporaneidade.

Os capítulos analisam uma pluralidade de questões, apresentando problemas de pesquisas que abrangem: a educação inclusiva em um processo de formação continuada do ensino fundamental, o uso da língua de sinais como comunicação, acessibilidade na escola, a inclusão da criança autista em sala de aula e a educação inclusiva durante a pandemia de Covid-19.

Um dos objetivos deste e-book é propor análises e fomentar discussões sobre a educação a partir de diferentes pontos de vista: político, social, filosófico e literário. Como toda obra coletiva, esta também precisa ser lida tendo-se em consideração a diversidade e a riqueza específica de cada contribuição.

Por fim, espera-se que com a composição diversa de autores e autoras, temas, questões, problemas, pontos de vista, perspectivas e olhares, este e-book ofereça uma contribuição plural e significativa.

Edwaldo Costa  
Suélen Keiko Hara Takahama

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>1</b>
<b>A INCLUSÃO DA CRIANÇA AUTISTA EM SALA DE AULA: UM ESTUDO DE CASO</b>	
Suellen Natali Azevedo Rocha	
Tatiane da Silva Ortellado	
Sara Souza Batista	
Eleandra Neri Leite	
Dulcineide Domitila Junglos	
Adriana Silveira Monteiro Rodrigues	
Luciana Silveira Monteiro	
Rosilda Silveira Monteiro	
Jane Silvia Chaquime Pizato	
Maria Madalena Freitas Barbosa	
Luci Almeida Da Silva	
Sonia Maria Gomes da Silva Rodrigues	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.1852118111">https://doi.org/10.22533/at.ed.1852118111</a>	
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>13</b>
<b>ACESSIBILIDADE NA ESCOLA: PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL</b>	
Gislaine Ferreira Menino-Mencia	
Maria de Fátima Belancieri	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.1852118112">https://doi.org/10.22533/at.ed.1852118112</a>	
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	<b>24</b>
<b>APRAXIA: O USO DA LÍNGUA DE SINAIS COMO COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA</b>	
Patrícia de Oliveira Neiva Miguel	
Rosângela Lopes Borges	
Kássia Mariano de Souza	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.1852118113">https://doi.org/10.22533/at.ed.1852118113</a>	
<b>CAPÍTULO 4</b> .....	<b>32</b>
<b>CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM UM PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DO ENSINO FUNDAMENTAL</b>	
Rosimeire Ferreira Diniz	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.1852118114">https://doi.org/10.22533/at.ed.1852118114</a>	
<b>CAPÍTULO 5</b> .....	<b>48</b>
<b>EDUCAÇÃO INCLUSIVA DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19</b>	
Edwaldo Costa	
Suélen Keiko Hara Takahama	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.1852118115">https://doi.org/10.22533/at.ed.1852118115</a>	
<b>SOBRE OS ORGANIZADORES</b> .....	<b>61</b>
<b>ÍNDICE REMISSIVO</b> .....	<b>62</b>

# CAPÍTULO 1

## A INCLUSÃO DA CRIANÇA AUTISTA EM SALA DE AULA: UM ESTUDO DE CASO

Data de aceite: 01/11/2021

Data de submissão: 07/08/2021

**Maria Madalena Freitas Barbosa**

Universidade Federal Naviraí  
Naviraí -MS

**Luci Almeida Da Silva**

Universidade Nove de Julho.uninove  
Polo Japorã - MS

**Sonia Maria Gomes da Silva Rodrigues**

Faculdades Integradas de Naviraí. Finav  
Naviraí

**Suellen Natali Azevedo Rocha**

Universidade Anhanguera Uniderp  
Naviraí- MS

**Tatiane da Silva Ortellado**

Universidade Anhanguera Uniderp  
Campo Grande - MS

**Sara Souza Batista**

Faculdade de Administração De Fátima do Sul  
Fafs  
Fátima do Sul- MS

**Eleandra Neri Leite**

Fiam-Faculdades Integradas de Amambai  
Amambai MS

**Dulcineide Domitila Junglos**

Universidade Anhanguera Uniperp  
Naviraí – MS

**Adriana Silveira Monteiro Rodrigues**

Universidade Anhanguera Uniperp  
Naviraí - MS

**Luciana Silveira Monteiro**

Universidade Anhanguera Uniperp  
Naviraí- MS

**Rosilda Silveira Monteiro**

Universidade Anhanguera Uniperp  
Naviraí –MS

**Jane Silvia Chaquime Pizato**

Faculdades Integradas de Naviraí Finav  
Naviraí - MS

**RESUMO:** Este artigo foi desenvolvido como requisito do curso de Pós-Graduação em Educação Especial Inclusiva com Ênfase em Deficiências, pelo Instituto Rhema, tendo como objetivo compreender como acontece a inclusão de um autista em sala de aula comum, tendo em vista a política nacional de inclusão escolar, caracterizando e explicitando a relação pedagógica que pode ser estabelecida com os mesmos mediante alguns recursos e estratégias de ensino. Foi realizada uma pesquisa qualitativa, onde ocorreram durante todo período levantamentos bibliográficos e uma pesquisa de campo, com aplicação de questionários semiestruturados para professora e estagiária de uma sala de aula comum, onde há uma aluna autista matriculada, na educação infantil no município de Naviraí-MS.

**PALAVRAS-CHAVE:** Autismo. Comunicação. Inclusão. Metodologias. Ensino.

# THE INCLUSION OF THE AUTISTIC CHILD IN THE CLASSROOM: A CASE STUDY

**ABSTRACT:** This article was developed as a requirement of the Graduate Course in Inclusive Special Education with Emphasis on Disabilities, by the Rhema Institute, aiming to understand how the inclusion of an autistic person in a common classroom, in view of the national policy of inclusion school, characterizing and explaining the pedagogical relationship that can be established with them through some resources and teaching strategies. A qualitative research was carried out, where bibliographical surveys and field research were carried out during the whole period, with the application of semistructured questionnaires for teacher and trainee from a common classroom, where there is a autistic student enrolled in early childhood education in the municipality of Naviraí- MS.

**KEYWORDS:** Autism. Communication. Inclusion. Methodologies. Teaching.

## 1 | INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem a intenção de mostrar como pode ser realizado o trabalho mediante o TEA – Transtorno do Espectro Autista, com enfoque particularmente na questão da comunicação. Nesse sentido, busca-se compreender como acontece a comunicação de um autista em sala de aula comum tendo em vista a política nacional de inclusão escolar. (BRASIL; 2008)

O objetivo geral da pesquisa é compreender como acontece a comunicação de um autista em sala de aula comum e os objetivos específicos são: compreender o que é TEA e suas principais manifestações; entender o processo escolar de alunos dentro do TEA; identificar e analisar os recursos didáticos, estratégias, instrumentos, sistemas e/ou metodologias que podem ser empregados pelos professores na sala de aula comum para a comunicação e interação com o aluno com TEA.

A pesquisadora acredita que o estudo deste tema seja de total relevância para estudos posteriores e para sua própria formação, levando em consideração que o autismo é um assunto da atualidade e que pode nos trazer um rico conhecimento que auxiliará o trabalho em sala de aula.

Para tanto, foi realizado um estudo bibliográfico, com abordagem qualitativa, de caráter descritivo, e também uma pesquisa de campo, com aplicação de questionários possibilitando à pesquisadora compreender as diferentes determinações e metodologias disponíveis para auxílio deste aluno em sala de aula, auxiliando em seu desenvolvimento e aprendizagem. Durante toda pesquisa, realizaram-se levantamentos bibliográficos acerca do tema, para uma melhor compreensão das diversas abordagens.

## 2 | DESENVOLVIMENTO

A apresentação do referencial teórico da pesquisa foi organizada a partir de três categorias de estudo, que permitiram compreender mais sobre: o que é o autismo e suas

principais manifestações; as metodologias e sistemas de comunicação e o processo de inclusão escolar dos alunos com autismo.

## 2.1 O que é o autismo e suas principais manifestações

O autismo segundo Mello (2007), se define como um distúrbio do desenvolvimento que se caracteriza por alterações presentes desde idade muito precoce, tipicamente antes dos três anos de idade, com impacto múltiplo e variável em áreas nobres do desenvolvimento humano, como áreas de comunicação, interação social, aprendizado e capacidade de adaptação.

Cunha (2010) comenta que o termo autismo origina-se do grego *autós*, que significa “de si mesmo”. Belisário Filho e Cunha (2010) relatam que o termo foi utilizado pela primeira vez em 1911, por Bleuler, um psiquiatra suíço, para designar a perda de contato com a realidade e a conseqüente dificuldade ou impossibilidade de comunicação.

Dessa maneira, é citado pelos autores (CUNHA, 2010; BELISÁRIO FILHO E CUNHA, 2010;) que os primeiros estudos acerca do tema foram realizados em 1943, pelo médico austríaco radicado nos Estados Unidos da América, Leo Kanner, que observou onze crianças que passaram por sua consulta. E com os resultados dessas observações, escreveu o artigo “Os Transtornos Autistas do Contato afetivo”.

Cunha (2010) explica ainda que Kanner denominou o autismo primeiramente como Distúrbio Autístico do Contato Afetivo. Isto deveu-se exclusivamente à observação clínica daquelas onze crianças que não se enquadravam em nenhuma das classificações existentes na Psiquiatria infantil. Isto é, Kanner, a partir deste estudo realizado, definiu o autismo como uma patologia que se estruturava nos dois primeiros anos de vida.

No ano seguinte à publicação de Kanner, o pediatra vienense Hans Asperger, em 1944, publicou suas observações, nas quais descrevia casos de várias crianças vistas e atendidas por ele. Asperger não conhecia o trabalho de Kanner e descobriu o autismo de forma independente, publicando então “A Psicopatia autista na infância”, em que as definições apresentavam semelhanças e diferenças das observações de Kanner. Cabe ressaltar que Asperger preocupava-se com o aspecto educacional das crianças observadas, e nos estudos de Kanner este aspecto não era pauta. (BELISÁRIO FILHO; CUNHA 2010).

Baptista e Bosa (2002) relatam que Kanner e Asperger usaram o termo autismo para chamar a atenção sobre a qualidade do comportamento social das crianças por eles observadas. Ambos identificaram um comportamento que era mais do que uma simples questão de isolamento físico, timidez ou rejeição do contato humano, mas caracterizado, principalmente, pela dificuldade em manter um contato afetivo com as pessoas a sua volta, de modo espontâneo e recíproco.

Dado este primeiro momento de estudo sobre o autismo começaram a surgir então às várias hipóteses sobre sua descrição e por que ele seria causado. Na década de 1960 ele foi considerado como um transtorno emocional, que seria causado pela falta de afeto

de pais e mães, mais especificamente das mães, o que gerou o termo “mãe geladeira”. Acreditava-se que essas mães não tinham afetividade para com seus filhos, o que lhes causava alterações graves no desenvolvimento. Esta hipótese veio posteriormente se mostrar falsa diante da falta de comprovação, já que ela teria sido baseada somente nas observações realizadas e nas descrições dos casos (BELISÁRIO;CUNHA, 2010; CUNHA, 2010).

Os estudos sobre o autismo, com o passar dos anos, foram tomando outros rumos e pesquisadores chegaram a outras conclusões diferentes das mencionadas anteriormente:

Retomando a questão do conceito de autismo, verifica-se na história uma grande controvérsia com relação à distinção entre autismo, psicose e esquizofrenia. As primeiras edições da CID não fazem qualquer menção ao autismo. A oitava edição o traz como uma forma de esquizofrenia, e a nona agrupa-o como psicose infantil. A partir da década de 80, assiste-se a uma verdadeira revolução paradigmática no conceito, sendo o autismo retirado da categoria de psicose no DSM-III e no DSM-III-R, bem como na CID 10, passando a fazer parte dos transtornos globais do desenvolvimento. (BAPTISTA; BOSA, 2002, p. 28).

Mello (2007) ressalta que as causas do autismo ainda não foram conclusivamente conhecidas. Pode-se dizer que ele tem origem devido a anormalidades em alguma parte do cérebro, o que ainda não foi definido de forma conclusiva e que provavelmente seja de origem genética, admitindo-se ainda que possa estar relacionado a fatos ocorridos durante a gestação da criança ou até mesmo no momento do parto, já que, segundo a autora, o autismo pode manifestar-se também desde os primeiros dias de vida.

O autismo pode se manifestar de diversas formas e possuir diversas características e diferenças entre si. Para Belisário Filho e Cunha (2010), as principais características do autismo são no desenvolvimento da interação social e comunicação podendo haver atraso ou ausência da linguagem, e até mesmo se a criança chegar a falar pode haver uma dificuldade em entender o que ela fala, pois a fala terá um timbre, uma entonação e velocidade não habituais.

Cunha (2010) afirma a ideia de que a área mais afetada no autismo é a comunicação. Segundo o autor a comunicação não verbal é bastante limitada, as expressões gestuais são inexistentes, porque a criança não atribui valor simbólico a eles. Quando quer um objeto, utiliza a mão de algum adulto para apanhá-lo. Não aponta ou faz gestos que expressem pedidos. Uma das maneiras mais comuns para identificar casos de autismo é verificar se a criança aponta para algum objeto ou lugar. A criança autista tem dificuldade para responder a sinais visuais e, normalmente, não se expressa mimicamente, mesmo quando é estimulada.

Lampreia (2004) acredita que o autismo pode ter várias definições e características. Podemos encontrar como sendo autistas crianças que adquiriram a fala e outras não, crianças que mantêm pouco ou nenhum contato social, crianças com diagnóstico de

autismo e também com deficiência intelectual e outras com nível de desenvolvimento adequado a sua idade. Isso nos leva a pensar que estamos lidando com várias crianças que possam ter este transtorno e não estamos sabendo como lidar com elas, já que a cada uma cabe um tipo de atendimento específico.

Ainda podem existir casos de crianças que manifestam a linguagem verbal, mas simplesmente repetindo o que lhes foi dito, o que é chamado de ecolalia imediata, outras podem repetir frases ouvidas há horas ou dias atrás, o que é chamado de ecolalia tardia. Esses casos são comuns entre crianças que têm autismo e são inteligentes, podendo elas repetir até mesmo frases devidamente adequadas ao contexto de uma conversa, mas geralmente o tom de voz soa estranho e pedante (MELLO, 2007).

## 2.2 As metodologias e sistemas de comunicação

O autismo apresenta uma multiplicidade de fatores e manifestações diferentes de um caso para outro. Isso dificulta um consenso entre as abordagens de educação e atendimento, ou seja, não existe um só método para se trabalhar com autista e sim vários. Estes são chamados de Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA).

O primeiro método a ser definido é o *Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children* (TEACCH), ou, Tratamento e educação para autistas e crianças com distúrbio correlatados da comunicação (MELLO; 2007). É definido por Cunha (2010, p.73):

O TEACCH foi desenvolvido na década de 60 nos Estados Unidos e é atualmente muito utilizado em várias partes do mundo. O método utiliza avaliações, levando em conta os pontos fortes e as maiores dificuldades do indivíduo, em um programa individualizado. Ele objetiva desenvolver a independência do autista de modo que ele, ainda que precise do professor para o aprendizado, possa ser em grande parte do seu tempo, independente para fazer coisas relacionadas à sua vida diária. O TEACCH se baseia na organização do ambiente físico por meio de rotinas organizadas em quadros, painéis ou agendas. O objetivo é adaptar o ambiente para o autista mais facilmente compreendê-lo e compreender o que se espera dele.

Podemos relatar ainda o método *Applied Behavior Analysis* (ABA) ou, Análise aplicada do comportamento (MELLO; 2007). Segundo Cunha (2010, p.74):

O método ABA visa ensinar ao autista habilidades que ele ainda não possui, por meio de etapas cuidadosamente registradas. Cada habilidade é apresentada associando-a a uma indicação ou instrução. Quando necessário, dar-se-á apoio para obtenção das respostas, porém deverá ser retirado, tão logo seja possível, para possibilitar a autonomia. Dentro dos padrões da intervenção comportamental, a repetição é importante na abordagem ABA, bem como registro exaustivo de todas as tentativas e dos resultados alcançados [...]

Nos casos em que o autista não apresenta nenhum tipo de comunicação, ou sua baixa eficiência temos o sistema *Picture Exchange Communication System* (PECS), ou, Sistema de Comunicação mediante troca de figuras (MELLO; 2007). De acordo com Cunha

(2010, p.75):

[...] o PECS procura estimular o aprendiz a comunica-se pela percepção de que ele pode conseguir mais rapidamente as coisas que deseja, utilizando figuras. Este sistema, por usar apenas cartões, não demanda materiais muito caros e pode ser aplicado em qualquer lugar na organização da linguagem não verbal com crianças ou adolescente que não falam.

Todos os métodos aqui apresentados por ser utilizados nas escolas ou até mesmo em casa, onde houver uma criança autista, pois, todos eles trabalham basicamente com troca de figuras, e isso torna-se muito interessante e estimulante para criança.

### **2.3 O processo de inclusão escolar dos alunos com autismo**

A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas comuns tem como marco principal a Declaração de Salamanca, que foi instituída na Conferência Mundial de Educação Especial, em 1994. Assim, toda criança tem direito à educação, nenhuma criança é igual a outra, ou seja, cada uma possui características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que são únicas. Desse modo, todas devem ser atendidas no espaço escolar, e as crianças com necessidades educacionais especiais deveriam ser acomodadas na escola com uma pedagogia centrada na criança capaz de satisfazer a suas necessidades. (UNESCO, 1994)

Historicamente, podemos observar que a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em escolas regulares vem acontecendo de forma gradativa, porém, vale ressaltar que nossa educação não foi sempre inclusiva, ela se tornou. Como afirma Kassar (2011, p.76):

A história de nossa educação constituiu-se de forma a separar os alunos: em normais e anormais; fortes e fracos etc. Dentro dessa forma de pensar a educação, muitas crianças estiveram longe das escolas públicas (não apenas crianças com deficiências). A política educacional atual impõe a outras práticas escolares, diferentes das construídas historicamente.

Segundo Melo, Lira e Fación (2009), o censo escolar de 2002 demonstrou que o número de alunos com deficiência incluídos no ensino regular teria aumentado aproximadamente 150%, mas, mesmo com esse aumento, não se pode dizer que estes alunos estariam devidamente incluídos, pois quando são analisadas as condições da escola para recebimento desses alunos, encontra-se uma escolarização insuficiente e precária, ou seja, as escolas não possuem condições físicas e profissionais para tal inclusão.

Belisário Filho e Cunha (2010) relatam, em seu texto, que as primeiras intervenções educacionais para autistas aconteceram em ambientes de educação artificiais, onde eles eram atendidos sozinhos ou com outra criança com o mesmo tipo de transtorno, pois achavam que, assim, a estavam protegendo. Isso vinha desde a própria família da criança que se sentia “culpada” por algo que nem sabia certamente como ocorria, por que ocorria, mas tinham essa impressão, de que a culpa seria sua perante os primeiros estudos, já que

os relatos eram de que a criança adquiria o autismo devido à falta de carinho e afeto dos pais.

A inclusão do aluno autista ou de qualquer outro com necessidades educativas especiais vai depender muito do ambiente onde ele estiver inserido, pois ainda hoje há muitos professores, coordenadores que não aceitam alunos com tais especificidades.

### 3 | RESULTADOS

A metodologia escolhida para o realização deste artigo se inscreve no campo da pesquisa qualitativa em educação e se estabelece como sendo uma pesquisa de campo de caráter descritivo-analítico (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). A opção por essa abordagem metodológica deu-se devido ao conhecimento da realidade que buscávamos reconhecer mediante a aplicação de questionários para a professora e estagiária.

A coleta de dados foi realizada após uma breve investigação sobre as instituições na rede municipal de ensino que tinham alunos autistas matriculados nas séries iniciais. Passado esse momento foi verificado que uma instituição possuía uma aluna autista e a mesma tinha uma estagiária que a acompanhava no dia a dia. Durante toda elaboração do artigo recorreremos a leituras pertinentes ao tema e que puderam enriquecer o desenvolvimento do trabalho.

Depois de uma conversa com professora e estagiária e após ambas aceitarem participar, foi entregue as mesmas um questionário para que respondessem e posteriormente retornaria para buscá-lo, as colaboradoras responderam na mesma semana e começamos então a trabalhar a análise dos dados obtidos. A professora da aluna, trabalha na rede municipal há 15 anos e aqui será mencionada como “professora A”, a estagiária esta cursando o quinto semestre do curso de pedagogia e trabalha com a aluna desde o ano de 2017, aqui será mencionada como “estagiária A”.

Ao analisar os dados coletados com os questionários e obtidos com os levantamentos bibliográficos realizados, ficou explícito à pesquisadora que para se trabalhar o aprendizado da aluna, por parte da professora regente e da estagiária, seria imprescindível que as ambas as profissionais estivessem preparadas, instruídas sobre como atuar com a aluna. Diante da proposta de inclusão escolar, torna-se necessário que o professor disponha de uma série de condições educativas e de um ambiente preparado para educar. (CUNHA, 2010)

Todavia, contata-se que tais condições não são asseguradas aos docentes, pois quando perguntado a elas se receberam alguma preparação, ou se possuíam alguma formação na área para trabalhar com aluna, responderam que:

Passei a me preocupar em ler um pouquinho depois que eu comecei a trabalhar com ela na sala de aula, ainda sei bem pouco, ainda tô tentando buscar algumas atividades que possa trabalhar paralelo [...] (Professora A).

[...] eu conheci mesmo sobre o autismo depois que eu comecei a trabalhar com ela, mas eu não sabia nada, não tinha informação nenhuma, currículo nenhum sobre o tema, sobre uma criança autista, então não tinha bagagem nenhuma, eu comecei a trabalhar com ela sem saber [...] (Estagiária A).

Podemos perceber mediante a fala de ambas que não receberam uma formação ou instrução para trabalhar com a aluna, e isso se torna um erro muito grave por parte das pessoas responsáveis pela contratação de professores, deveriam ao menos ter por mais simples que fosse um curso para que houvesse uma introdução das características do autismo, as principais manifestações e as possíveis estratégias de intervenção.

Quanto às estratégias praticadas pela professora regente e a estagiária da aluna autista, pode-se perceber que ambas, mesmo dizendo que após começarem a trabalhar com a aluna estudaram sobre essa condição humana, ainda não fazem uso de nenhum tipo específico de recurso para que possa haver entre elas uma comunicação ou interação. Trabalham com a aluna da mesma forma que trabalham com o restante da sala. Segundo elas, a própria aluna não aceita que se trabalhem métodos diferentes com ela:

[...] ela não permite! não permite! você vai conversar com ela, aí as vezes ela te dá abertura, outra hora só o fato de você tocar nela, ela fala "sai" [...] Pelo fato de ter a estagiária, ela já trabalha com ela, então eu falo no geral com todo mundo, e aí, para trabalhar a atividade a parte é mais a menina [...] (Professora A).

[...] eu já tentei trazer atividades para ela diferente, que eles falam que é bom, que o aluno autista desenvolve melhor, só que ela não reagiu muito bem, porque é diferente dos outros alunos, ela não aceita [...] então eu já tentei dessa forma, mas ainda eu não consegui bons resultados com ela, assim dessa forma trazendo atividades para ela diferente (Estagiária A).

Analisando os questionários, quanto a pergunta sobre a relação pedagógica estabelecida entre professor e aluno, percebe-se que a professora A afirma que não há uma relação pedagógica entre ela e a aluna, mas, de acordo com Cunha (2010), o professor precisa estabelecer uma relação pedagógica com seu aluno, e para tanto, primeiramente deve estabelecer uma relação afetiva, que se inicia quando o professor começa a tentar um contato visual com esse aluno, contato esse que segundo o autor não é impossível, pois se o professor se abaixar e ficar na sua estatura, chamando-o pelo nome, é possível que este aluno o veja, e isso é muito significativo.

Seguindo com a fala da professora A, nota-se que ela não procura manter esse contato com sua aluna, pois, na resposta ao questionário, ela relata que não possui contato visual ou relação pedagógica com a aluna:

Eu acho assim ainda bem difícil, não sei se pelo fato de estar no início, da uma impressão assim, que a gente enquanto professor, tá fazendo o mínimo[...] eu acho que é tanto pedagógica quanto de relacionamento, ainda, pelo fato ainda dela não permitir, e aí como diz a mãe dela, "não adianta tentar esse contato ainda com ela assim muito, que aí o negócio é ela te botar de lado. Então você tem que ir aos poucos conquistando ela (professora A).

Já na fala da estagiária E nota-se um maior contato com a aluna, um contato que não começou de um dia para outro, e que está previsto segundo Cunha (2010), onde o autor ressalta que os resultados com alunos autistas não acontecem de maneira rápida como esperamos, geralmente é dia após dia, e isso a estagiária E relata em sua resposta que:

[...] eu comecei a trabalhar com ela assim mais calma, conversar com ela, mesmo sabendo que as vezes não funciona, eu falo com ela mais calma, só que não é um resultado que vem de um dia ou de uma semana não, por que eu estou com ela fez um ano, e desse um ano, agora que eu estou conseguindo que ela me escute, quando eu falo com ela, "G, não faz isso!", ela levanta e vem, para de fazer o o que ela estava fazendo, porque demorou muito para ela começar a me escutar(Estagiária A).

No que se refere à concepção do professor acerca da inclusão é importante ressaltar que ele precisa primeiramente acreditar que isso é possível, precisa ter paciência, dedicação, conhecimento dentre outras habilidades para realizar seu trabalho. Baptista e Bosa (2002, p. 74) alertam para o fato de que:

O ensinante sente dentro de si um desespero que fica nomeado como angústia. Mas uma angústia muito específica. Medo e sensação de impotência diante da tarefa que lhe foi imposta: a inclusão do aprendente novo na sala de aula. Sua compreensão da situação o faz exigir um conhecimento um saber sobre como lidar com esse desafio. Ou seja, como, na prática, receber esse novo aprendente, como integrá-lo à sala de aula e, sobretudo, como transmitir a ele -ou pelo menos tentar- o que se transmite com inúmeras dificuldades aos aprendentes antigos.

Mas é evidente que essa dedicação e crença por parte do professor terá que ser estimulada por meio de cursos de aperfeiçoamento, materiais didáticos próprios para realizar o trabalho com a aluna, Silveira, Enumo e Rosa (2012), relatam que em sua pesquisa ficou apontado por professores da área de educação especial, que as principais dificuldades para efetivação dos princípios inclusivos são "[...] A falta de apoio de equipe especializada, de materiais didáticos e assistivos, de formação e preparo [...]".

Na análise da resposta da professora A sobre a concepção da inclusão, pode-se perceber que ela considera tal prática importante, mas não acredita que isso aconteça, de fato, na sala de aula, que seja algo real. A pesquisadora acredita que essa concepção advém do fato de ela sentir-se frustrada enquanto professora, pois relata exatamente o que os autores acima citados alertaram:

Importante eu acho que é pelo fato de estar convivendo com outras crianças, né, ditas normais, eu acho isso muito importante. Mas por um outro lado a gente enquanto professor, se sente assim meio frustrado, porque você vê que o rendimento dela, não é, que nem agora, é praticamente a ultima fase dela na educação infantil, aí, a gente já fica preocupado, como que vai ser o ano que vem, vai dar a impressão assim, que vai chegar o ano que vem, e ai o professor vai ficar: "nossa! Não aprendeu praticamente nada!" (professora A).

Já a estagiária traz em sua resposta uma crença maior sobre as possibilidades de inclusão, talvez por estar entrando na profissão agora, o fato é que ela fala com mais convicção sobre o assunto no momento em que menciona que:

Eu acho que a inclusão pode ocorrer sim, já está ocorrendo na verdade, temos que acreditar mais nela e fazer nossa parte para que aconteça verdadeiramente, acreditando principalmente no potencial dos alunos. (estagiária A)

A professora não acredita, por que talvez já esteja há alguns anos trabalhando na área e certamente já viu muitos alunos que precisavam de ajuda e não podia ajudar para que essa realidade fosse mudada, todos devemos acreditar na inclusão e trabalhar para que ela ocorra.

## 4 | CONCLUSÕES

Considerando o propósito deste trabalho, que era compreender como acontece a inclusão de um autista em sala de aula comum, podemos dizer que, segundo as percepções da professora e da estagiária, relatadas nos questionários, a comunicação com a aluna ocorre de modo superficial e com pouca frequência, deste modo podemos dizer que ainda não há uma verdadeira inclusão.

Não podemos deixar de ressaltar que a falta desta comunicação vem primeiramente do fato de que as professoras não possuem uma formação adequada. Desse modo, não conseguem trabalhar com a aluna. A ao que podemos entender de acordo com as respostas das colaboradoras, a aluna autista está na sala de aula comum, mas ainda é segregada, sendo atendida somente pela estagiária no momento em que ambas acreditam ser necessário. A professora, por sua vez, não se dirige à aluna, porque, no seu entender, elas ainda não têm intimidade. Vale ressaltar, porém, que a estagiária ainda está em processo de formação universitária, de modo que, pela sua condição de estudante universitária, ainda não domina os requisitos necessários para mediar o processo de desenvolvimento psicossocial e cognitivo da aluna, que provavelmente possua muitas necessidades específicas que não poderiam ser sanadas sem que houvesse um conhecimento maior sobre seu caso.

Diante do exposto, pode-se afirmar que um dos maiores problemas de se trabalhar com um estudante autista é a falta de (in) formação. Vontade de ajudar e de estabelecer a comunicação até existem; no entanto, neste caso específico, nem a professora, nem a estagiária possuem estímulo ou colaboração da escola ou dos órgãos públicos para repensar e (re) organizar sua práxis pedagógica diante da inclusão escolar.

Por fim, cumpre salientar que se apresentou, neste trabalho, a pesquisa de um único caso, que pode ser ou não isolado. Pode haver na rede outros alunos com autismo que consigam estabelecer relações com seus professores e com estagiários que os

acompanhem. Por isso, torna-se necessário aprofundar e ampliar as reflexões aqui apresentadas em estudos posteriores, com maior abrangência, ao mesmo tempo em que também se torna imprescindível pensar estratégias para assegurar a quaisquer estudantes condições para o pleno desenvolvimento, ainda que se trate de um “caso” em particular.

Afinal, o mote da inclusão escolar é garantir a todos, indistintamente, não apenas o acesso formal à escola, mas, sobretudo, a permanência e a participação nesse espaço institucional. E isso significa dar vez e voz também aos alunos com autismo.

## REFERÊNCIAS

BELISÁRIO FILHO José Ferreira; CUNHA, Patrícia. **Educação especial na perspectiva da inclusão escolar: transtornos globais do desenvolvimento**. Brasília: Secretaria da Educação, Fascículo 9, 2010.

BOSA, Cleonice; BAPTISTA, Claudio Roberto. Autismo e educação: atuais desafios. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; BOSA, Cleonice. (Org). **Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 11-19.

BOSA, Cleonice. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. In: BAPTISTA, C.R.; BOSA, C. (Org). **Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2002, p.21-39.

BRASIL. **Decreto nº. 6.571**, de 17 de setembro de 2008b: Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007)> Acesso em 10 ago. 2018.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

CASTRO, Ruth C. M; FACION, José Raimundo. A formação de professores. In: FACION, José Raimundo. (Org). **Inclusão escolar e suas implicações**. Curitiba, Ibpex, 2009, p.166-216.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

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

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educ. rev.**, Curitiba, n.41, set. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n41/05.pdf>> Acesso em 20 ago. 2018.

LAMPREIA, Carolina. Os enfoques cognitivista e desenvolvimentista no autismo: uma análise preliminar. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 17, n. 1, 2004. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v17n1/22311.pdf>> Acesso em 20 set. 2018.

LEVY, Gisele C. T. M; FACION, José Raimundo. O papel do professor na educação inclusiva. In: FACION, José Raimundo (Org). **Inclusão escolar e suas implicações**. Curitiba, Ibpex, 2009, p.140-163.

LÓPEZ, Pilar Sánchez. O autismo. In: ROYO, Maria Ángeles Lou; URQUÍZAR, Natividad López. (Org). **Bases psicopedagógicas da educação especial**. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 241-279.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MELO, Sandra Cordeiro; LIRA, Solange Maria; FACION, José Raimundo. Políticas inclusivas e possíveis implicações no ambiente escolar. In: FACION, José Raimundo. (Org). **Inclusão escolar e suas implicações**. Curitiba, Ibpex, 2009, p.54-75.

MELLO, Ana Maria S. Ros. **Autismo: guia prático**.6. ed. Brasília: CORDE, 2007.

MELLO, Ana Maria S. Ros. (Org). Saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem: autismo. 2. ed. Revista Brasília: MEC/Seesp, 2003. Disponível em <<http://www.dominipublico.gov.br/download/texto/me000436.pdf>> Acesso em: 20 set. 2018.

MIZEL, Tâhcita Medrado; AIELLO, Ana Lúcia Rossito. Revisão de estudos sobre o Picture Exchange communication system (PECS) Para o ensino de linguagem a indivíduos com autismo e outras dificuldades de fala. **Revista brasileira de educação especial**, Marília, v.19, n.4, p.623-636, 2013.

PAN, Miriam Aparecida G. Souza. A deficiência intelectual e a educação contemporânea: uma análise dos sentidos da inclusão escolar. In: FACION, José Raimundo. (Org). **Inclusão escolar e suas implicações**. Curitiba, Ibpex, 2009, p.78-138.

RIVERO, C. M. L. A etnometodologia na pesquisa qualitativa em educação-caminhos para uma síntese. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2., 2004, São Paulo; Bauru. **Anais...** São Paulo: Sociedade de Estudos e Pesquisa Qualitativa: Bauru: Universidade do Sagrado Coração, 2004. Não paginado. Disponível em:<<http://WWW.sepq.org.br/IIIsipeq/anais/pdf/mr2.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2018.

SILVEIRA, Kelly Ambrósio; ENUMO, Sônia Regina Fiorim; ROSA, Edinete Maria. Concepções de professores sobre inclusão escolar e interações em ambiente inclusivo: uma revisão da literatura. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v.18, n.4, dez. 2012. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v18n4/a11v18n4.pdf>> Acesso em 01 de set. 2018.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e praticas na área das necessidades educativas especiais e estrutura de ação em educação especial**. Salamanca, 1994. Não paginado. Disponível em:<<http://portal.Mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 15 set. 2018.

VENTURA, Magda Maria. O estudo de caso como modalidade de pesquisa. **Revista Socerj**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 5, p. 383-386, set./out. 2007. Disponível em: <[http://unisc.br/portal/upload/com\\_arquivo/o\\_estudo\\_de\\_caso\\_como\\_modalidade\\_de\\_pesquisa.pdf](http://unisc.br/portal/upload/com_arquivo/o_estudo_de_caso_como_modalidade_de_pesquisa.pdf)>. Acesso em: 22 julh. 2018.

## ACESSIBILIDADE NA ESCOLA: PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL

*Data de aceite: 01/11/2021*

*Data de submissão: 14/08/2021*

### **Gislaine Ferreira Menino-Mencia**

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, UNESP Bauru/SP

<http://lattes.cnpq.br/8580909434565796>

<https://orcid.org/0000-0001-5913-196X>

### **Maria de Fátima Belancieri**

Centro Universitário de Adamantina-UNIFAI

Departamento de Psicologia

Adamantina/SP

<http://lattes.cnpq.br/7084436217730453>

<https://orcid.org/0000-0001-7292-3961>

**RESUMO:** Este estudo se refere à parte da Tese de Doutorado da primeira autora e tem como objetivo relatar a percepção e o conhecimento dos professores sobre a acessibilidade na escola, tendo como norte as recomendações da Associação Brasileira de Normas Técnicas-NBR 9050. Participaram do estudo 107 professores do Ensino Fundamental I e II, na faixa etária entre 26 e 67 anos. A coleta de dados foi realizada por meio da ferramenta à distância da plataforma Moodle-AVA, disponibilizando-se material de estudo. A partir das atividades de estudo, os professores responderam a um formulário buscando identificar para quem, qual ou quais pessoas, a condição de acessibilidade

da sua escola poderia estar inadequada, caso não fosse prevista a norma vigente. Como resultados foi possível observar que a maior frequência de acertos se refere respectivamente à “Presença de placas de sinalização ampliada com contraste de cores” (95,3%) e a “Presença de placas de sinalização em Braille” (94,3%), sendo que, na ausência dessas placas de sinalização, os professores justificam que os maiores prejudicados serão os estudantes com deficiência visual, além do “Banheiro adaptado” (90,6%), em que os maiores prejudicados seriam os estudantes com deficiência física ou com mobilidade reduzida. E a questão que obteve a maior frequência de erros está relacionada aos “Corredores com largura maior que 1,50 m.”, com 65,4% das respostas, com a justificativa de que os corredores mais amplos beneficiariam a todos os estudantes, sendo que a resposta correta envolve também a acessibilidade de pessoas com deficiência física, especialmente os cadeirantes. Observa-se, a partir destes resultados, que os professores apresentam boa percepção e conhecimentos sobre a acessibilidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Especial, Educação Inclusiva, Acessibilidade.

### **ACCESSIBILITY IN SCHOOL: PERCEPTION OF ELEMENTARY TEACHERS**

**ABSTRACT:** This study refers to part of the first author’s Doctoral Thesis and aims to report the perception and knowledge of teachers about accessibility at school, based on the recommendations of the Brazilian Association of Technical Standards-NBR 9050. 107 participated

in the study. Elementary School teachers I and II, aged between 26 and 67 years. Data collection was performed using the remote tool of the Moodle-AVA platform, providing study material. From the study activities, teachers answered a form seeking to identify for whom, which or which people, the accessibility condition of their school could be inadequate, if the current norm had not been foreseen. As a result, it was possible to observe that the highest frequency of correct answers refers respectively to “Presence of signposts enlarged with color contrast” (95.3%) and “Presence of signboards in Braille” (94.3%) , given that, in the absence of these signposts, the teachers justify that the students with visual impairment will be the most harmed, in addition to the “Adapted bathroom” (90.6%), in which the most harmed would be students with physical or with reduced mobility. And the question that had the highest frequency of errors is related to “Corridors with a width greater than 1.50 m.”, with 65.4% of the answers, with the justification that the wider corridors would benefit all students, being that the correct answer also involves accessibility for people with physical disabilities, especially wheelchair users. From these results, it is observed that teachers have good perception and knowledge about accessibility.

**KEYWORDS:** Special Education, Inclusive Education, Accessibility.

Muitos são os desafios para a implantação das Políticas de Educação Inclusiva no Brasil, como a desvalorização do trabalho do professor, a precariedade das condições das escolas públicas, a escassez de recursos para colocar em prática uma educação de qualidade, além da necessidade de promover a qualificação do profissional da educação na perspectiva inclusiva.

Consideramos que o compromisso fundamental das escolas e dos profissionais da educação reside no atendimento à diversidade de alunos de acordo com suas necessidades individuais. Não há mais espaço para a segregação. É necessário garantir às crianças e aos jovens o acesso, de fato, à aprendizagem. Para isso, é preciso oferecer as condições necessárias, eliminando barreiras arquitetônicas, desenvolver recursos e estratégias diferenciadas, além de buscar domínio em tecnologias assistivas.

Mas o que se entende por Educação Inclusiva? Esta é definida como

[...] uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008, p.10).

A Lei Brasileira nº 13.146/2015, em seu cap. IV, art. 28, dispõe sobre a Inclusão da Pessoa com Deficiência, abordando o direito à educação com base na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que deve ser inclusiva e de qualidade em todos os níveis de ensino, garantindo, assim, condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e recursos de acessibilidade que eliminem todas as barreiras (BRASIL, 2015).

Atualmente, mais do que a criação de políticas públicas para a Educação Especial, como o estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), a Convenção sobre os Direitos

das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), entre outros, é essencial que sejam, de fato, colocadas em prática, visando à participação efetiva de todos, especialmente, daqueles que sofrem o processo de exclusão nos mais variados espaços sociais (CAMARGO, 2017). O autor ressalta que

[...] a inclusão é um paradigma que se aplica aos mais variados espaços físicos e simbólicos. Os grupos de pessoas, nos contextos inclusivos, têm suas características idiossincráticas reconhecidas e valorizadas. Por isto, participam efetivamente. Segundo o referido paradigma, identidade, diferença e diversidade representam vantagens sociais que favorecem o surgimento e o estabelecimento de relações de solidariedade e de colaboração. Nos contextos sociais inclusivos, tais grupos não são passivos, respondendo à sua mudança e agindo sobre ela (CAMARGO, 2017, p. 01).

Como podemos observar, a legislação é clara quanto a necessidade de implementação de uma Educação Inclusiva, que garanta o acesso e permanência de todas as pessoas a um ensino de qualidade. De acordo com Maturana e Cia (2015, p. 351) a inclusão escolar é uma realidade presente em nosso território brasileiro, em que “ações, práticas, instrumentos, leis, diretrizes e reformas curriculares têm voltado atenção para respaldar o ambiente escolar e o corpo docente” visando atender aos alunos Público Alvo da Educação Especial (PAEE) de maneira qualificada. Sendo que este processo é responsabilidade de todas as partes envolvidas na educação, buscando “promover e implementar os ajustes necessários para que se possibilite o livre acesso e a convivência de todos em espaços comuns”.

Nesse sentido, consideramos relevante promover uma reflexão sobre esta temática, especialmente, sobre a questão da acessibilidade escolar. Qual a percepção que os professores tem sobre a acessibilidade em sua escola? Quais conhecimentos eles apresentam sobre a acessibilidade escolar?

Diversos estudos tem buscado respostas para tais questões, sendo que, a maioria dos estudos revelam que as instituições escolares, gradativamente, vão se adequando às políticas públicas de inclusão, mas, por outro lado, ainda existem muitas dificuldades em relação a permanência do PAEE no processo de escolarização, dificultando, dessa forma, a acessibilidade à escolarização e ao conhecimento (GARCIA; BACARIN; LEONARDO, 2018; AGUIAR, 2016).

As primeiras discussões sobre a acessibilidade se limitavam aos aspectos arquitetônicos, assegurando o acesso de pessoas com deficiência apenas aos prédios e logradouros públicos (GUERREIRO, 2012).

Atualmente, a acessibilidade, de acordo com a Lei 13.146/2015, que dispõe sobre a Inclusão da Pessoa com Deficiência se assenta na

possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações,

transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2015).

Lara e Sebastián-Heredero (2020) ressaltam que, após 2005, houve um avanço na implementação das Políticas Públicas de Inclusão, a partir da criação dos núcleos de acessibilidade e apoio para a inclusão de jovens e adultos com deficiência. No entanto, neste mesmo estudo, os autores identificaram barreiras atitudinais e comunicacionais que poderiam dificultar o processo de inclusão, sendo primordial atentar para a formação do docente e dos profissionais que atuam nesta área.

Em relação as barreiras à acessibilidade, Sasaki (2005), propõe uma classificação de acessibilidade em seis dimensões: a acessibilidade arquitetônica, acessibilidade comunicacional, acessibilidade metodológica, acessibilidade instrumental, acessibilidade programática e acessibilidade atitudinal.

Segundo o autor, a acessibilidade arquitetônica está relacionada à remoção de barreiras nos ambientes físicos, tanto internos como externos, bem como, nos transportes coletivos. A acessibilidade comunicacional, assenta-se na remoção de barreiras na comunicação interpessoal, utilizando-se da linguagem de sinais, corporal e gestual; inclusão na escrita de textos em braile, com letras ampliadas ou tecnologias assistivas e acessibilidade digital. Na acessibilidade metodológica, a remoção de barreiras centra-se nos métodos e técnicas de estudo, nas adaptações curriculares e variação de estilos de aprendizagem que favoreçam a participação de todos os alunos. A acessibilidade instrumental, se refere a dispositivos que atendem às limitações sensoriais, físicas e mentais, com a remoção de barreiras nos instrumentos e materiais de estudo e de atividades da vida diária. A acessibilidade programática está relacionada as políticas públicas, ou seja, deve-se remover as barreiras invisíveis nessas políticas institucionais, escolares, empresariais e comunitários. E a acessibilidade atitudinal está relacionada aos preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações. Assim, será necessário estimular práticas de sensibilização e conscientização da população em relação a diversidade humana.

Levando-se em consideração o ambiente escolar, Dischinger et al. (2009), ressaltam que a acessibilidade de comunicação, está relacionada à troca de informações entre as pessoas, sendo necessário uma boa acústica nas salas de aula, além da presença de sinalizações que possam auxiliar alunos e professores no processo comunicacional e na localização. Já na acessibilidade técnica, de acordo com os autores, deve-se incorporar produtos e equipamentos que possam auxiliar o aluno com deficiência a se locomover com segurança, como pisos adequados e não escorregadios, corrimãos e barras de apoio em escadas e sanitários. Ainda são citados os facilitadores pedagógicos, que são fundamentais para o processo inclusivo, pois, auxiliam o aluno no processo pedagógico, incluindo-se os adaptadores para tesouras e lápis, *softwares* para leitura, entre outros. E por último, a

acessibilidade atitudinal, que consideramos extremamente relevante, uma vez que abrange a cultura de valores inclusivos no contexto escolar, buscando sensibilizar todo o corpo discente e equipe escolar sobre a inclusão e o respeito às diferenças.

Neste estudo, levaremos em consideração a acessibilidade conforme a “Recomendação prevista pela Associação Brasileira de Normas Técnicas – NBR 9050” (ABNT NBR 9050/2015). De acordo com esta norma técnica, a definição de acessibilidade está relacionada às condições de alcance, percepção e entendimento para utilização, com segurança e autonomia de espaços físicos, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive dos sistemas e tecnologias, bem como, de todos os serviços e instalações disponíveis ao público, de uso público ou privado, seja na zona urbana ou rural, por pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida.

É importante esclarecer que uma escola de qualidade, independentemente de ter ou não alunos PAEE, é aquela que promove o acesso, a permanência e a aprendizagem à todos os seus alunos, de tal modo, que estes possam desenvolver-se no sentido biopsicossocial e afetivo e, ainda, oferecer condições para que, a partir dos conhecimentos produzidos pela humanidade, eles possam contribuir para a transformação social.

Nesse sentido, este estudo tem como objetivo identificar a percepção e o conhecimento dos professores sobre a acessibilidade na escola, tendo como norte as recomendações da Associação Brasileira de Normas Técnicas-NBR 9050.

## **METODOLOGIA**

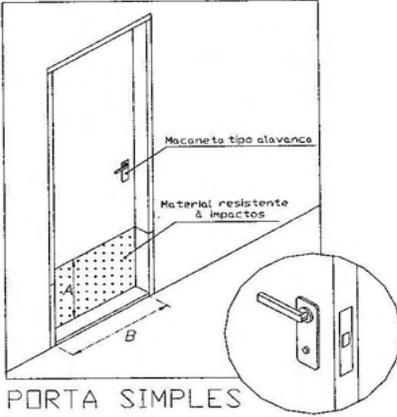
Este estudo se refere à parte da Tese de Doutorado da primeira autora, intitulada “Influência de um Programa de Formação Continuada sobre Crenças e Atitudes dos Professores em Relação a Educação Inclusiva”, sendo que, o estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNESP/Bauru, por meio da Plataforma Brasil (Protocolo nº CAAE 57741416.7.0000.5398).

Participaram do estudo 107 professoras do Ensino Fundamental I e II, na faixa etária entre 26 e 67 anos, com predominância entre 41 e 50 anos (40,54%).

A coleta dos dados foi realizada por meio da ferramenta à distância da plataforma Moodle-AVA, disponibilizando-se material de estudo para as participantes. Assim, foram desenvolvidas três atividades para debater o conceito de acessibilidade e a identificação das condições de acessibilidade das escolas, bem como, refletir sobre o planejamento de reformas ou adaptações dos espaços escolares.

Para tal, foi solicitada a leitura do texto “O que é acessibilidade?” e a “Recomendação prevista pela Associação Brasileira de Normas Técnicas – NBR 9050”, bem como assistir ao vídeo “Acessibilidade na escola”. A partir destas atividades, as professoras responderam a um formulário (Quadro 1) buscando identificar para quem, qual ou quais pessoas, a condição de acessibilidade da sua escola poderia estar inadequada, caso não fosse prevista a norma

vigente. As alternativas para cada questão foram: a) estudante com deficiência física; b) estudante com mobilidade reduzida; c) estudante com deficiência auditiva; d) estudante com deficiência visual, e; e) todos os estudantes.

<p>Questão 1</p>	<p>Recomendação prevista pela Associação Brasileira de Normas Técnicas–NBR 9050. <b>Portão de entrada dos estudantes ou portas com largura igual ou maior que 80 cm, sem desnível na soleira e com maçaneta do tipo alavanca, como mostram as figuras abaixo:</b></p> <p>Se essa recomendação não for prevista na sua escola, qual estudante poderá ter seu acesso dificultado ou impedido? Ou a sua condição de segurança prejudicada? Escolha uma ou mais alternativa:</p>  <p>Maçaneta tipo alavanca Material resistente à impactos PORTA SIMPLES</p>
<p>Questão 2</p>	<p>Recomendação prevista pela Associação Brasileira de Normas Técnicas–NBR 9050. <b>Presença de placas de sinalização ampliada com contraste de cores.</b></p> <p>Se essa recomendação não for prevista na sua escola, qual estudante poderá ter seu acesso dificultado ou impedido? Ou a sua condição de segurança prejudicada? Escolha uma alternativa:</p>
<p>Questão 3</p>	<p>Recomendação prevista pela Associação Brasileira de Normas Técnicas–NBR 9050. <b>Presença de placas de sinalização em Braille.</b></p> <p>Se essa recomendação não for prevista na sua escola, qual estudante poderá ter seu acesso dificultado ou impedido? Ou a sua condição de segurança prejudicada? Escolha uma alternativa:</p>
<p>Questão 4</p>	<p>Recomendação prevista pela Associação Brasileira de Normas Técnicas–NBR 9050. <b>Presença de placas de sinalização em Libras.</b></p> <p>Se essa recomendação não for prevista na sua escola, qual estudante poderá ter seu acesso dificultado ou impedido? Ou a sua condição de segurança prejudicada? Escolha uma alternativa:</p>
<p>Questão 5</p>	<p>Recomendação prevista pela Associação Brasileira de Normas Técnicas–NBR 9050. <b>Telefones públicos com altura máxima de 1,20 m e altura mínima de 0,73 m.</b></p> <p>Se essa recomendação não for prevista na sua escola, qual estudante poderá ter seu acesso dificultado ou impedido? Ou a sua condição de segurança prejudicada? Escolha uma ou mais alternativas:</p>
<p>Questão 6</p>	<p>Recomendação prevista pela Associação Brasileira de Normas Técnicas–NBR 9050. <b>Telefones públicos que transmitem mensagens com texto.</b></p> <p>Se essa recomendação não for prevista na sua escola, qual estudante poderá ter seu acesso dificultado ou impedido? Ou a sua condição de segurança prejudicada? Escolha uma alternativa:</p>

Questão 7	Recomendação prevista pela Associação Brasileira de Normas Técnicas–NBR 9050. <b>Valetas de água pluvial cobertas com grades.</b> Se essa recomendação não for prevista na sua escola, qual estudante poderá ter seu acesso dificultado ou impedido? Ou a sua condição de segurança prejudicada? Escolha uma alternativa:
Questão 8	Recomendação prevista pela Associação Brasileira de Normas Técnicas–NBR 9050. <b>Corredores com largura maior que 1,50 m.</b> Se essa recomendação não for prevista na sua escola, qual estudante poderá ter seu acesso dificultado ou impedido? Ou a sua condição de segurança prejudicada? Escolha uma alternativa:
Questão 9	Recomendação prevista pela Associação Brasileira de Normas Técnicas–NBR 9050. <b>Mudança de nível por meio de rampas, elevadores ou plataformas.</b> Se essa recomendação não for prevista na sua escola, qual estudante poderá ter seu acesso dificultado ou impedido? Ou a sua condição de segurança prejudicada? Escolha uma ou mais alternativas:
Questão 10	Recomendação prevista pela Associação Brasileira de Normas Técnicas–NBR 9050. <b>Banheiro adaptado.</b> Se essa recomendação não for prevista na sua escola, qual estudante poderá ter seu acesso dificultado ou impedido? Ou a sua condição de segurança prejudicada? Escolha uma ou mais alternativas:

Quadro 1 – Questões sobre a acessibilidade

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A técnica de análise dos dados utilizada foi a estatística descritiva, verificando-se a distribuição de frequência de erros e acertos para cada questão, demonstrando-se os resultados em tabelas.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este estudo teve como objetivo identificar a percepção e o conhecimento dos professores sobre a acessibilidade na sua escola, de acordo com as recomendações da NBR 9050. Assim, na tabela 1, apresentamos a frequência dos acertos e erros para cada questão.

Questões	Acertos		Erros	
	n=107	%	n=107	%
1	72	67,2	35	32,7
2	102	95,3	5	4,6
3	101	94,3	6	5,6
4	96	89,7	11	10,2
5	93	86,9	14	13
6	85	79,4	22	20,5

7	66	61,6	41	38,3
8	37	34,5	70	65,4
9	90	84,1	17	15,8
10	97	90,6	10	9,4

Tabela 1 – Distribuição de frequência de acertos e erros para cada questão sobre acessibilidade.

Fonte: Elaborada pelas autoras.

É possível observar que houve maior frequência de acertos em relação as questões, com uma única exceção, que se refere a pergunta de número oito. As maiores porcentagens de acertos se referem as questões de número 2, 3 e 10, relacionadas, respectivamente, à “Presença de placas de sinalização ampliada com contraste de cores” (95,3%) e a “Presença de placas de sinalização em Braille” (94,3%), sendo que, na ausência dessas placas de sinalização, as professoras relataram que os maiores prejudicados são os estudantes com deficiência visual, além do “Banheiro adaptado” (90,6%), em que, segundo as participantes, os maiores prejudicados são os estudantes com deficiência física ou com mobilidade reduzida.

A questão que obteve a maior frequência de erros foi a oitava, relacionada aos “Corredores com largura maior que 1,50 m.” (65,4%) que, segundo as professoras, corredores mais amplos poderiam beneficiar a todos os estudantes.

De maneira geral, os professores apresentaram boa percepção e conhecimento sobre as questões relacionadas a “Acessibilidade”, ou seja, parece que conseguiram ampliar seus conhecimentos com o curso ofertado.

Sobre a acessibilidade e a inclusão no contexto escolar, há que se atentar para o fato de que esta não se refere apenas ao acesso arquitetônico, permitindo que os alunos PAEE possam movimentar-se com segurança no ambiente.

No entanto, observamos que a maioria dos estudos realizados sobre acessibilidade focam nas condições arquitetônicas da escola (BATISTA; RODRIGUES; FERNANDES, 2016; MEDICI, 2015; RIBEIRO; BUSTO, 2011; TAGLIARI; TRÊS; OLIVEIRA, 2006).

Em estudo realizado no mesmo município em que fizemos o nosso, Médice et al (2015), mapearam as condições arquitetônicas de acesso em 14 escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal, comparando-se com as normas estabelecidas pela ABNT-9050. Observaram que 100% das escolas, tanto antes, como depois da Lei de Diretrizes e Bases, não apresentavam as condições adequadas para o acesso de estudantes com deficiência.

Estudo semelhante também foi realizado no município de Londrina/PR por Ribeiro e Busto (2011), visando verificar se as Escolas Municipais se enquadravam nas normas da ABNT. Concluíram que a maioria das escolas possuíam condições adequadas de acesso e mobilidade para pessoas com algum tipo de deficiência. Mas, em contrapartida, 70% das

escolas não possuíam corrimãos para o livre acesso dos estudantes nas instalações, 60% não tinham vasos sanitários adaptados e 80% não possuíam bebedouros adaptados para os alunos com deficiência, sendo que 100% das escolas não apresentavam quadra com espaço adaptado para alunos com deficiência.

Acreditamos que promover a eliminação de barreiras arquitetônicas pode ser o primeiro passo para uma inclusão escolar de fato, mas também, devemos nos atentar para a acessibilidade de comunicação, atitudinal, técnica e pedagógica conforme pontuam Dischinger et al. (2009), pois a comunicação é necessária para a troca de informações entre as pessoas, e para tal, as salas de aula precisam ter boa acústica além da presença de sinalizações que possam auxiliar alunos e professores no processo comunicacional e na localização. Além disso, a escola deve disponibilizar produtos e equipamentos, que auxiliem alunos com deficiência a se locomover com segurança. Outro aspecto fundamental para o processo inclusivo incluem os facilitadores pedagógicos, fazendo as adaptações necessárias para a aprendizagem, além das atitudes de todos os envolvidos no processo educativo, o que abrange valores e a sensibilização para o respeito às diferenças.

Em estudo sobre a percepção de professores sobre as condições de acessibilidade de alunos autistas no ensino superior, Silva e Schneider (2021) pontuaram que as ações dos docentes voltadas à acessibilidade para tais alunos encontram-se mais focados na dimensão metodológica do que na atitudinal.

Segundo Carvalho, Duran e Melo (2016) o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas que favoreçam a acessibilidade ainda é incipiente. O que se observa ainda, é o esforço do aluno com deficiência para se adequar as normas escolares, supondo-se que todos são iguais.

As autoras continuam ressaltando que

a escola é desafiada a efetivar ações e políticas afirmativas que estimulem a formação de posturas mais solidárias e colaborativas na construção de espaços mais humanos, como problema a ser enfrentado por todos. A compreensão da acessibilidade em suas várias dimensões e no espaço de luta política se adequa ao modelo social da deficiência, que aponta a responsabilidade da sociedade e das escolas na modificação do paradigma educacional (CARVALHO; DURAN; MELO, 2016, p. 66).

Concordamos com as autoras, quando pontuam que é fundamental lutar pela acessibilidade, gerando mudanças nas estruturas das escolas, nos espaços de formação de professores e nas atitudes. Nesse sentido, consideramos importante investir também na formação continuada de professores para atuação na educação inclusiva

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Embora tenhamos grandes avanços na implementação da Educação Inclusiva, no tocante à acessibilidade, ainda temos um longo caminho a trilhar. É preciso maior

investimento na formação de professores, tanto inicial quanto continuada, para uma prática pedagógica inclusiva, levando-se em consideração não somente a adequação das condições arquitetônicas, mas também promover uma acessibilidade comunicacional, metodológica, instrumental, programática e, especialmente, a atitudinal.

Assim, sugerimos a realização de novos estudos, no sentido de aprofundar tais dados, como pesquisas empíricas no contexto escolar com professores de sala comum e especializados em Educação Especial na perspectiva Inclusiva, com outros instrumentos de coleta como entrevistas, observação e análise de documentos.

Fica clara a necessidade de políticas públicas que atendam a todos os alunos sem distinção, que, para além de garantir os direitos das pessoas com deficiência, garanta que as Leis sejam cumpridas no contexto diário das escolas e salas de aula, para que, de fato, seja implementado o processo inclusivo escolar, além de promover formação continuada de qualidade aos educadores.

## REFERÊNCIAS

ABNT – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 9050: acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos**. Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: [http://acessibilidade.unb.br/images/PDF/NORMA\\_NBR-9050.pdf](http://acessibilidade.unb.br/images/PDF/NORMA_NBR-9050.pdf). Acesso em: 11 ago. 2021.

AGUIAR, L. C. **A política de educação inclusiva nas instituições de educação superior da região sul de Santa Catarina**. 2016. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Sul de Santa Catarina, 2016.

BATISTA, A.; RODRIGUES, J.; FERNANDES, J. C. Análise da acessibilidade da escola estadual Rio Branco na cidade Patos/PB. In: **Anais...** VII Seminário Brasileiro de Acessibilidade Integral. Patos/PB, 23 a 24 de maio de 2016, Patos/PB.

BRASIL. Lei nº .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: MEC, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm). Acesso em: 05 ago. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília, Janeiro, 2008.

CAMARGO, E.P. de. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. **Ciênc. educ.** (Bauru) [online]. 2017, v.23, n.1, p.1-6. 2017. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-73132017000100001&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132017000100001&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 20 fev. 2021.

CARVALHO, M. A. A. S.; DURAND, V. C. C.R.; MELO, P. D. M. A acessibilidade na escola como direito à educação: o que falam os estudos empíricos nacionais? **Revista Principia**, v. 29, p. 61-69, 2016.

DISCHINGER, M.; ELY, V. H. M. B; BORGES, M. M. F. C. **Manual de acessibilidade espacial para escolas**: o direito à escola acessível. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, p. 115, 2009.

GARCIA, R. A. B.; BACARIN, A. P. S.; LEONARDO, N. S. T. Acessibilidade e permanência na educação superior: percepção de estudantes com deficiência. **Psicol. Esc. Educ.** [online], v. 22, n.spe, p.33-40, 2018.

GUERREIRO, E. M. B. R. A acessibilidade e a educação: um direito constitucional como base para um direito social da pessoa com deficiência. **Revista Educação Especial**, v. 25, n. 43, p. 217-232, maio/ago. 2012.

LARA, P. T.; SEBASTIÁN-HEREDERO, E. Organização do Acesso e Permanência das Pessoas com Deficiência no Ensino Superior a Partir da Instauração do Programa Incluir. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp. 2, p. 1137-1164, 2020.

LOPES, J. F. **Dotação e talento**: comparação das modalidades presencial e a distância de um programa de formação continuada para professores. 2015. 136 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências, 2015.

MÉDICE, J.; DE VITTA, F. C. F.; DE CONTI, M. H. S.; ZANILOLO, L. O.; DE VITTA, A. Acessibilidade nas escolas de ensino fundamental de um município da região oeste de São Paulo. **Cadernos de Terapia Ocupacional**. UFSCar, São Carlos, v. 23, n. 3, p. 581-588, 2015.

RIBEIRO, C. L.; BUSTO, R. M. Acessibilidade arquitetônica da rede municipal de educação da cidade de Londrina para as aulas de educação física. In **Anais...** VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial. Londrina, 8 a 10 de novembro de 2011, p. 876-891. Londrina/PR

SILVA, C. S.; SCHNEIDER, D.R. percepção de professores sobre acessibilidade para estudantes autistas no ensino superior. **Revista Cesumar Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**, V. 26, n. 1, p.115-127, 2021.

TAGLIARI, C.; TRÊS, F.; OLIVEIRA, S. G. Análise da acessibilidade dos portadores de deficiência física nas escolas da rede pública de Passo Fundo e o papel do fisioterapeuta no ambiente escolar. **Revista Neurociências**, n. 14, v. 1, p. 10–14, 2006.

TANNÚS-VALADÃO, G. **Inclusão escolar e planejamento educacional individualizado**: avaliação de um programa de formação continuada para educadores. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, RJ.

# CAPÍTULO 3

## APRAXIA: O USO DA LÍNGUA DE SINAIS COMO COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA

Data de aceite: 01/11/2021

### **Patrícia de Oliveira Neiva Miguel**

Graduada em Pedagogia (UEG), pós-graduada em Métodos e Técnicas de Ensino (SALGADO DE OLIVEIRA), e Gestão Escolar (FASAM). Especialista em Libras (FAVENI)

### **Rosângela Lopes Borges**

Mestra em Educação Profissional e Tecnológica (IFGOIANO). Graduada em Letras (Port./ Ing.) (UEG) e Pedagogia (ALFAMÉRICA).  
Cursou pós-graduações em: Educação Especial (APOGEU); Psicopedagogia Clínico e Institucional (UNINTER); Educação a Distância (ALFAMÉRICA); Português Jurídico (ALFAMÉRICA). Atualmente é pós-graduanda em Docência do Ensino Superior (INTEGRA) e aluna especial em Historiografia Linguística no Programa de Doutorado em Letras e Linguística da UFG. É Intérprete de LIBRAS (ASG), docente em instituições de Ensino Superior e realiza atendimentos especializados a pessoas com dificuldades de aprendizagem  
<http://orcid.org/0000-0001-8422-0075>

### **Kássia Mariano de Souza**

Doutoranda em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia (UFU); Mestra em Estudos da Linguagem (UFG-RC); Especialista em Libras pela Universidade Cândido Mendes; Graduada em Letras Português e Inglês pela (UFG-RC); Certificação em Proficiência no Ensino de Libras; Desenvolve pesquisas linguísticas em Libras com ênfase na Lexicologia, Terminologia e Terminografia e Toponímia da Língua Brasileira de Sinais; Professora na Universidade Federal de Catalão (UFCAT)  
<http://orcid.org/0000-0002-3467-9694>

**RESUMO:** O presente texto trata-se de um levantamento da literatura em busca de pesquisas sobre o uso da língua de sinais como mecanismo de comunicação alternativa para crianças com Apraxia da Fala. A investigação se deu, inicialmente, em três bases de dados mais utilizadas no Brasil: Periódicos CAPES, Google Acadêmico e Scielo. Utilizou-se descritores como “Apraxia” “língua de sinais” e “libras”. Não foi localizado nenhum texto específico sobre a Apraxia e a língua de sinais, já que se delimitou apenas textos em Língua Portuguesa. Foram selecionados uma Tese de doutorado e cinco artigos científicos que mais se aproximaram do tema. Esses foram utilizados para a revisão bibliográfica que aborda sobre o conceito, o diagnóstico, o tratamento e o uso da língua de sinais como Comunicação Aumentativa Alternativa (CAA). Concluímos que a escassez de literatura nessa área prejudica a divulgação do conhecimento e, conseqüentemente, as crianças com esse distúrbio na fala enfrentam o desafio diário de se comunicar e serem compreendidas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Apraxia da Fala. Língua de Sinais. Língua Brasileira de Sinais (Libras).

### **APRAXIA: THE USE OF SIGN LANGUAGE AS AN ALTERNATIVE COMMUNICATION**

**ABSTRACT:** This text is a survey of the literature in search of research on the use of sign language as an alternative communication mechanism for children with Speech Apraxia. The investigation took place, initially, in three databases most used in Brazil: CAPES Periodicals, Academic Google and Scielo. Descriptors such as “Apraxia”, “sign language” and “libras” were used. No specific

text on Apraxia and sign language was found, as only texts in Portuguese were delimited. A doctoral thesis and five scientific articles that came closest to the topic were selected. These were used for the literature review that addresses the concept, diagnosis, treatment and use of sign language as Alternative Augmentative Communication (AAC). We conclude that the scarcity of literature in this area hinders the dissemination of knowledge and, consequently, children with this speech disorder face the daily challenge of communicating and being understood.

**KEYWORDS:** Apraxia of Speech. Sign language. Brazilian Sign Language (Libras).

## 1 | INTRODUÇÃO

A Apraxia é um distúrbio motor que dificulta a fala. As crianças com esse diagnóstico, geralmente, têm uma boa compreensão da linguagem e sabem o que querem dizer. Entretanto, elas têm dificuldades em aprender ou realizar os movimentos que estão por trás da fala. Apesar de parecer ser simples, a habilidade de falar é altamente complexa e depende de fatores como: planejar, programar, executar movimentos (lábios, língua, mandíbula) e produzir os sons da fala.

No Brasil, o diagnóstico de Apraxia é pouco conhecido e divulgado por profissionais das mais diversas áreas. Uma criança que apresenta esse distúrbio na fala pode permanecer com a capacidade linguística limitada e/ou pouco clara. Ela pode, também, ter impactos negativos nas esferas intelectual, social e emocional. Por isso, a dificuldade com a fala torna-se um grande problema dentro das escolas.

Devido à grande dificuldade que as crianças com Apraxia têm para se comunicar oralmente, iniciou-se estudos do uso da Comunicação Aumentativa Alternativa (CAA) nesses casos. Trata-se de um conjunto de estratégias, métodos e ferramentas com potencial para aumentar a capacidade comunicativa de forma funcional e eficaz. Dentre essas estratégias podemos citar: placas com figuras, *tablets* e/ou computadores, gestos e até mesmo a língua de sinais.

A Apraxia não é muito divulgada ou pesquisada no Brasil, além disso, o uso de língua de sinais como meio alternativo de comunicação para essas pessoas é mais visto em artigos internacionais. Isso dificulta o levantamento da bibliografia e a divulgação da temática aos brasileiros.

Acreditamos, portanto, que seja necessária a publicação de textos sobre a Apraxia e a língua de sinais, de modo que se divulgue mais esse conhecimento, colaborando assim, para a diminuição dos pré-conceitos que ainda existem sobre o assunto. E foi com o objetivo de divulgar a temática que decidimos fazer um estudo de revisão bibliográfica sobre o uso da língua de sinais em crianças com Apraxia.

Para tal, realizamos um levantamento da literatura nas três bases de dados mais utilizadas no Brasil: Periódicos CAPES, Google Acadêmico e Scielo. Utilizamos descritores como “Apraxia” “língua de sinais” e “Apraxia” “libras”, esse último trata-se da Língua

Brasileira de Sinais. Inicialmente, não delimitamos data, isso para que fosse possível verificar um número maior de pesquisas.

## 2 | APRAXIA E LIBRAS: REVISÃO SISTEMÁTICA

Gostaríamos de iniciar esse texto explicitando como se deu nosso levantamento da literatura (GIL, 2008). Como dito anteriormente, pesquisamos nas três Bases de Dados mais utilizadas no Brasil: Periódicos CAPES, Google Acadêmico e Scielo. Fizemos uso dos descritores: “Apraxia” “Língua de sinais” e “Apraxia” “libras”. Não localizamos nenhum texto que aborde especificamente sobre o uso da Língua Brasileira de Sinais como comunicação alternativa para indivíduos com Apraxia, seja em crianças, adolescentes ou adultos.

Vale ressaltar que para essa seleção fizemos uma varredura dos títulos e depois dos resumos. Dessa forma, eliminamos todos aqueles textos que não se enquadravam na temática de nossa pesquisa. Depois, fizemos uma segunda seleção com a leitura da introdução e conclusão. Por fim, fizemos uma leitura dinâmica do texto para ter a certeza que ele agregaria informações a nossa Revisão (GIL, 2008). Totalizaram, portanto, seis textos principais para a nossa pesquisa, sendo eles apresentados no Quadro 1:

<b>BASE DE DADOS</b>	<b>Descritores</b>	<b>Focos</b>	<b>Total</b>	<b>Selecionados</b>
Periódicos CAPES	13 Teses	Alzheimer, Apraxia da Marcha, teatro, Síndrome de Down, Afasia, Hidrocefalia, Parkinson [...]	49 resultados gerais sem filtros	Cardoso (2003) Tese
	36 Dissertações			
Google Acadêmico	20	Padrões acústicos, Alzheimer, Síndrome de Down, sistemas alternativos [...]	20 resultados de 2021	Payão et al (2012) Capovilla, Capovilla e Macedo (1998) Cavalcante e Brandão (2012)
Scielo	26	Síndrome de Down, Intervenção Fonaudióloga, avaliação e reabilitação.	26 resultados com filtro em Português	Gubiani, Pagliarin e Keske-Soares (2015) Catrini, Lier-DeVitto (2019)

Quadro 1 – Resultados do levantamento da literatura sobre Apraxia

Fonte: Organizado pela Autora (2021)

Na base de dados da CAPES localizamos 13 teses de doutorado e 36 dissertações de mestrado. Entretanto, quase todas elas abordam questões relacionadas à alguma doença ou síndrome como: Alzheimer, Síndrome de Down e Parkinson. Além disso, havia vários textos que focavam na Apraxia da Marcha e não da Fala.

Selecionamos, portanto, uma tese de doutorado que objetivava a investigação em

crianças. Esta é intitulada “Apraxia de Desenvolvimento: um estudo prosódico da fala de crianças de dez anos” (CARDOSO, 2003).

No Google Acadêmico foi o que apareceu mais resultados utilizando apenas “apraxia” como descritor, por isso, foi necessário filtrar. Quando utilizamos o termo “língua de sinais” na frente ainda resultaram 1660 resultados. Dessa forma, optamos por filtrar, estabelecendo o ano de 2021.

Selecionamos três artigos, que apesar do filtro “2021” foram publicados em 1998 e 2012. São eles “Características clínicas da apraxia de fala na infância: revisão de literatura” (PAYÃO et al., 2012); “O uso de sistemas alternativos e facilitadores de comunicação nas afasias” (CAPOVILLA; CAPOVILLA; MACEDO, 1998); e “Gesticulação e fluência: contribuições para a aquisição da linguagem” (CAVALCANTE; BRANDÃO, 2012).

Na base de dados da Scielo, foi onde apareceram mais resultados, entretanto, praticamente todos estavam em Inglês. Por isso, aplicamos o filtro restringindo os textos apenas ao “Brasil” e depois ao “Português” como língua. Restaram, com isso, 26 textos publicados, sendo a maioria deles sobre fonoaudiologia, avaliação e reabilitação, na área da saúde.

Selecionamos dois artigos da Scielo que mais se enquadraram ao que propomos investigar em nosso estudo. São eles: “Apraxia de fala e atraso de linguagem: a complexidade do diagnóstico e tratamento em quadros sintomáticos de crianças” (GUBIANI; PAGLIARIN; KESKE-SOARES, 2015) e “Instrumentos para avaliação de apraxia de fala infantil” (CATRINI; LIER-DEVITTO, 2019).

Diante desse levantamento da literatura fomos capazes de organizar nosso texto de revisão bibliográfica. Iniciamos com as definições de Apraxia da Fala trazida pelos autores.

A Apraxia é um distúrbio neurológico que afeta consideravelmente a condição motora da fala. O que se deve entender é que o problema não está no aparelho fonador, mas no envio incorreto de informações para o cérebro organizar e executar as ações necessárias para reproduzir os sons da fala (CAPOVILLA; CAPOVILLA; MACEDO, 1998).

Entre os sintomas da Apraxia estão a fala arrastada, o discurso com um número limitado de palavras, a distorção de alguns sons, e as pausas entre sílabas, palavras ou frases. As causas da apraxia variam de acordo com o tipo, podendo ser genéticas ou ocorrer como resultado de uma lesão cerebral (Apraxia Adquirida), em qualquer fase da vida (CAVALCANTE; BRANDÃO, 2012).

Antes do diagnóstico de Apraxia da Fala devem ser realizados testes de audição (para descartar problemas auditivos) e exames físicos dos lábios, do maxilar e da língua (para eliminar a possibilidade de ter uma malformação) (PAYÃO et al., 2012). Além disso, devem ser eliminadas deficiências como Autismo, Deficiência Intelectual ou Distúrbio Específico de Linguagem (DEL) (GUBIANI; PAGLIARIN; KESKE-SOARES, 2015).

Gubiani, Pagliarin e Keske-Soares (2015, p. 610) alertam que existem vários instrumentos que se propõem avaliar e diagnosticar a Apraxia. No entanto, “[...] ainda são

escassos os estudos sobre esse tema em nível nacional, bem como protocolos padronizados e validados para a população brasileira que avaliem e ajudem em um diagnóstico preciso”.

O tratamento é feito de acordo com o grau de dificuldade que a pessoa apresenta. Geralmente com sessões de terapia da fala e/ou fonoaudiologia, soma-se a isso, a prática de exercícios em casa. Quando a Apraxia é muito severa, e não melhora com terapia da fala ou fonoaudiologia, pode ser necessário adotar outros métodos de comunicação, como a língua de sinais (CATRINI; LIER-DEVITTO, 2019) e (FISH, 2019).

Intitula-se de Comunicação Aumentativa Alternativa (CAA) o conjunto de instrumentos utilizados para aumentar a comunicação de indivíduos que têm dificuldades com a fala. A CAA pode ser “sem apoio” e “com apoio”, esse ocorre com instrumentos como placas com figuras, imagens, fotografias, símbolos, tablets e computadores. Já aquele não há a necessidade de intervenção de outra pessoa ou equipamento para estabelecer a comunicação, porque, os recursos usados são próprios como: o seu corpo, gestos, língua de sinais, piscar de olhos, dentre outros (CARDOSO, 2003) e (FISH, 2019).

A Associação Norte Americana de Apraxia “*Childhood Apraxia of Speech Association of North America (CASANA)*”, com sede em Pitsburgo, cidade na Pensilvânia, criou o portal “Apraxia Kids” ou “*Childhood Apraxia of Speech (CAS)*”. A CASANA defende que se deve incluir qualquer forma de comunicação (Comunicação Total), além da fala, desde o início da intervenção, isso inclui os gestos e a língua de sinais.

No ambiente da sala de aula a troca de informações torna-se essencial. Para colocar em prática uma aprendizagem colaborativa, o professor faz perguntas e os alunos respondem, realiza atividades em grupo, os estudantes apresentam trabalho na frente, trocam ideias e opiniões com os colegas. Para isso, as crianças com Apraxia da Fala podem usar gestos naturais, língua de sinais, um livro de comunicação, um símbolo e/ou um dispositivo gerador de fala para transmitir suas intenções. O que importa é o aluno ser capaz de expressar o que pensa (GUBIANI; PAGLIARIN; KESKE-SOARES, 2015).

A CASANA alerta que muitos terapeutas da fala e fonoaudiólogos optam por se concentrar apenas na fala, negligenciando a comunicação geral. Na maioria das vezes, a preocupação desses profissionais e dos pais/responsáveis é que o uso do CAA pode impedir a criança de falar ou atrasar ainda mais o desenvolvimento da fala natural. Essa Associação defende que a comunicação alternativa não impede a criança de usar a fala para se comunicar, ao contrário, se torna eficaz para ela. Além disso, ela abandonará os recursos alternativos quando for capaz de falar oralmente sozinha.

Entretanto, no Brasil, a ideia da comunicação alternativa não é muito divulgada. Exemplo disso é o “Guia Prático de Conscientização da Apraxia de Fala na Infância”, publicado pela Associação Brasileira de Apraxia de Fala na Infância que, em suas 36 páginas, aborda a CAA de modo vago, como podemos ver nos trechos que seguem:

[...] No caso de crianças não verbais, o uso de comunicação alternativa ou complementar deve ser considerada (p. 19).

[...] Nestes casos, precisamos sempre considerar o uso da comunicação alternativa (lembrando aos pais que jamais o uso da comunicação alternativa irá inibir a fala!) (p. 25).

Comunicação alternativa. Se necessário, não desconsidere o seu uso (p. 30) (PEREIRA; ARAÚJO, 2019).

No Guia, em momento algum é citada a língua de sinais, ou a Língua de Sinais Brasileira como meio de comunicação alternativa para Apraxia. No campo destinado aos pais/responsáveis e à escola dando dicas de como ajudar as crianças com esse distúrbio, nota-se mais orientações psicológicas, sociais, comportamentais e pedagógicas.

Fish (2019) acredita que utilizar concomitantemente palavra vocalizada e um sinal (gesto/visual) aumenta a chance de o ouvinte entender o que está sendo dito pela criança com Apraxia. A fala pode, portanto, realizar-se em diferentes vias corporais “Sim, a matéria orgânica fica disposta/exposta à incidência da linguagem, mesmo que seja por outro meio que não a fonação” (CATRINI; LIER-DEVITTO, 2019, p. 04). Ressaltamos que durante nosso Levantamento Bibliográfico encontramos vários textos que recomendavam terapias com música, dança e/ou teatro.

A CASANA explicita que o uso de sinais para a comunicação de pessoas que apresentam Apraxia, em especial as crianças, ao contrário do que se pensa, quase sempre relatam uma grande disposição para tentar novas palavras e dizer mais (oral e gestualmente). Portanto, o sinal pode ser usado para auxiliar e/ou aumentar a comunicação verbal. A maioria das crianças com Apraxia da Fala tem habilidades de linguagem muito boas, e não há motivo para receios quanto ao uso de sinais, pois sua utilização não tem nada a ver com a capacidade de ouvir ou compreender a palavra falada.

No caso do Brasil, a língua de sinais foi oficializada pela Lei nº 10.436/02 e regulamentada pelo Decreto nº 5.626/05. Desde então, foram surgindo no país vários movimentos em prol da inclusão das pessoas surdas, também, do respeito e divulgação da sua língua. Dentre esses movimentos o estabelecimento do Dia Nacional da Libras (24/04); Dia Nacional do Tradutor/Intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras) (26/07); Dia Nacional dos Surdos (26/09); do Dia Nacional de Prevenção e Combate à Surdez (10/11).

Em meio a esses movimentos de luta pelo respeito à identidade e cultura surda, alguns projetos de leis foram para o Plenário. Como o Projeto de Lei 3986/20 que inclui o ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como disciplina obrigatória no currículo do Ensino Fundamental. De modo que se aprovado haverá produção e distribuição de material didático em língua de sinais e maior divulgação da língua.

O Projeto de Lei nº 562/19 de autoria do Sr. Delegado Waldir sugere uma emenda da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96. Visa acrescenta o art. 26-B que estabelece a inclusão, no currículo do Ensino Fundamental e no Ensino Médio o conhecimento básico da Língua Brasileira de Sinais, em instituições públicas e privadas.

Mesmo tendo sido promulgada em 2002 a Libras ainda é pouco conhecida pelos

brasileiros. Há ainda muitos mitos e preconceitos quando à pessoa do surdo e a língua que ele utiliza (GESSER, 2009). Assim como a Apraxia, o uso da língua de sinais ainda é algo que deve ser bastante estudado e divulgado de modo de que acarrete em mudanças de pensamento e postura das pessoas diante dessa temática.

Com base nos textos lidos, compreendemos que seja necessária a oferta da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como disciplina desde a Educação Infantil. Já que é nessa modalidade de ensino que as crianças iniciam sua comunicação, bem como, é percebida a dificuldade de fala, e/ou diagnosticada a Apraxia da Fala.

### 3 | CONCLUSÃO

Nosso objetivo era fazer um levantamento da literatura a fim de verificar a publicação de textos que abordam o uso da língua de sinais como meio de comunicação alternativa para crianças com Apraxia da Fala. Como resultado, não localizamos nenhum texto específico sobre a temática, entretanto, encontramos outros que embasaram nossa revisão bibliográfica.

Concluimos que a Apraxia é um tema pouco conhecido pela sociedade de um modo geral. Da mesma forma, a língua de sinais, ainda tem pouca representação no meio dos ouvintes. Sendo assim, quando se trata de Comunicação Aumentativa Alternativa (CAA) não se dá ênfase a língua de sinais, muitas vezes, por medo de que a criança se acostume e não se esforce para articular e oralizar.

Sugerimos que as Associações Brasileiras que representam a Apraxia da Fala elaborem documentos orientando o uso da língua de sinais. Além disso, recomendamos que estudiosos da área como fonoaudiólogos e terapeutas da fala investiguem e publiquem mais sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio de comunicação das crianças com esse distúrbio.

Não queremos aqui dar por finalizada a discussão sobre a Apraxia da Fala. Reconhecemos que nossa pesquisa é limitada e que seria preciso uma investigação mais aprofundada. Por isso, deixamos como sugestão aos futuros pesquisadores uma investigação de campo com os profissionais que realizam atendimento com essas crianças, de modo a investigar os instrumentos de Comunicação Aumentativa Alternativa mais utilizados. Assim, seria possível comprovar se a língua de sinais faz parte deles ou não.

### REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: 25.4.2002.

\_\_\_\_\_. 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. **Diário Oficial da União**: 23.12.2005.

\_\_\_\_\_. **Projeto de lei nº 562, de 2019.** Acrescenta o art. 26-B à Lei nº 9.394, de 220 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e base da educação nacional, para incluir no currículo do ensino fundamental e no ensino médio o conhecimento básico da Língua Brasileira de Sinais-Libras nos estabelecimentos de ensino. Disponível em: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra). Acesso em: 16 mai. 2021.

\_\_\_\_\_. **Projeto de Lei 3986/20.** Inclui o ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como disciplina obrigatória no currículo do ensino fundamental. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/715913-projeto-inclui-ensino-de-libras-como-disciplina-obrigatoria-do-curriculo-do-ensino-fundamental>. Acesso em: 15 mai. 2021.

CAPOVILLA, F. C.; CAPOVILLA, A. G. S.; MACEDO, E. C. O uso de sistemas alternativos e facilitadores de comunicação nas afasias. **Distúrbios da Comunicação**, v. 9, n. 2, 1998. ISSN: 2176-2724

CARDOSO, B. V. A. S. **Apraxia de Desenvolvimento:** um estudo prosódico da fala de crianças de dez anos. Tese de Doutorado em Linguística apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudo Linguístico da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, 2003, 297p.

CASANA. **Childhood Apraxia of Speech Association of North America.** Disponível em: [https://www.apraxia-kids.org/apraxia\\_kids\\_library/what-about-sign-language-speech-tablets-and-other-communication-forms/](https://www.apraxia-kids.org/apraxia_kids_library/what-about-sign-language-speech-tablets-and-other-communication-forms/). Acesso em: 14 mai. 2021.

CATRINI, M.; LIER-DEVITTO, M. F. Apraxia de fala e atraso de linguagem: a complexidade do diagnóstico e tratamento em quadros sintomáticos de crianças. **Communication Disorders, Audiology and Swallowing - CoDAS**. 2019; 31 (5). ISSN: 2317-1782

CAVALCANTE, M. C. B.; BRANDÃO, L. W. P. Gesticulação e Fluência: contribuições para a aquisição da linguagem. **Cadernos de Estudos Linguísticos 54.1**, Campinas, jan./jun, 2012. ISSN 2447-0686.

FISH, M. **Como Tratar a Apraxia de Fala da Infância.** 1. ed. Carapicuíba/SP: Pró-Fono, 2019.

GESSER, A. **LIBRAS? Que língua é essa?:** crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUBIANI, M. B.; PAGLIARIN, K. C.; KESKE-SOARES, M. Instrumentos para avaliação de apraxia de fala infantil. **Communication Disorders, Audiology and Swallowing - CoDAS** 2015; 27 (6): 610-615. ISSN: 2317-1782

PAYÃO, L. M. da C. et al. Características clínicas da apraxia de fala na infância: revisão de literatura. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 47, n. 1, p. 24-29, jan./mar. 2012. ISSN: 1984-7726

PEREIRA, L. M. D.; ARAÚJO, R. S. C. **Guia Prático de Conscientização da Apraxia de Fala na Infância.** 2019. Disponível em: <https://fonoemequipe.com.br/wp-content/uploads/2020/05/CARTILHA-APRAXIA-DE-FALA-NA-INF%C3%82NCIA-1.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2021.

# CAPÍTULO 4

## CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM UM PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DO ENSINO FUNDAMENTAL

Data de aceite: 01/11/2021

**Rosimeire Ferreira Diniz**

FrutaL/MG

**RESUMO:** Para compreender como tem ocorrido esse processo de educação inclusiva no ensino regular. É necessário conhecer as práticas das professoras das classes comuns do ensino regular com foco na educação inclusiva. Estudos sobre essa temática têm despertado interesse de pesquisadores, por essas razões esta pesquisa será realizada com o objetivo de analisar as concepções de educação inclusiva de formação continuada com professores do ensino fundamental de uma escola pública de FrutaL/MG. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que terá como procedimentos pesquisas descritiva de professoras do ensino regular, em seguida oficinas de reflexões com professoras do será desenvolvido a partir dos fundamentos teóricos de Paulo Freire de outros autores, que abordam a educação inclusiva presente na formação continuada, Os dados levantados serão trabalhados em unidades de análise de acordo com o método de Bardin e serão e serão comparados com a finalidade de compreender os critérios de escolha e de delimitação das categorias são determinados pelos temas relacionados aos objetos de pesquisa e identificados nos discursos dos sujeitos pesquisados.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação inclusiva, formação continuada, alunos com necessidades especiais.

### CONSIDERATIONS ABOUT INCLUSIVE EDUCATION IN THE FORMATION PROCESS OF THE BASIC EDUCATION

**ABSTRACT:** To understand how this process of inclusive education has taken place in regular education. It is necessary to know the practices of teachers from regular classes in regular education with a focus on inclusive education. Studies on this topic have aroused the interest of researchers, for these reasons this research will be carried out with the aim of analyzing the concepts of inclusive continuing education education with elementary school teachers in a public school in FrutaL/MG. This is a qualitative research that will have descriptive research procedures with regular education teachers, then reflection workshops with teachers will be developed from the theoretical foundations of Paulo Freire and other authors, who address the inclusive education present in continuing education , The data collected will be worked in units of analysis according to the method of Bardin and will be and will be compared in order to understand the criteria for choosing and delimiting the categories are determined by the themes related to the research objects and identified in the speeches of the researched subjects.

**KEYWORDS:** Educação inclusiva, formação continuada, alunos com necessidades especiais.

### 1 | INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

Para compreender como tem ocorrido esse processo de educação inclusiva no ensino regular. É necessário conhecer as práticas das professoras das classes comuns do ensino

regular com foco na educação inclusiva..A escola inclusiva tem como objetivo, ensinar os educando a compartilhar mediar os saberes, os sentidos diferentes das coisas, as emoções, as alterações e as trocas de experiências. É no ambiente escolar na escola que os indivíduos desenvolvem o espírito crítico, favorecendo o crescimento, a interação, a motivação para assim consolidar a aprendizagem de forma efetiva, com a cooperação e colaboração com o outro em todas as suas dimensões; e esta nova perspectiva de educação é um grande avanço, pois contrasta com um passado, e muitas vezes presente, altamente excludente e preconceituoso.A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB de 1996 estabelece o marco da educação inclusiva no Brasil, onde, em seu artigo 3º, inciso I do Título II, expressa o princípio da “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, e em seu artigo 4º, inciso III do Título III, o “atendimento educacional especializado gratuito aos educando com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino”. Sendo assim torna-se importante que os professores sejam instrumentalizados a fim de atender às peculiaridades apresentadas pelos alunos.

A proposta da Inclusão Escolar não se restringe apenas às ideias de oferecer aos alunos com necessidades educacionais especiais a sua aceitação e sim a todos os grupos minoritários, sendo um lugar nas salas comuns das escolas como meros espectadores; e sim participando ativamente do processo como uma proposta que visa atender as necessidades individuais dos alunos com respeito, aceitação e responsabilidades.

Por tudo isso a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita aos alunos com deficiência e aos que apresentam dificuldade de aprender, mas a todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. (MANTOAN, 2003, p.24)

Nesse sentido, questionam-se como os profissionais têm sido preparados para enfrentar as exigências necessárias ao seu preparo didático-pedagógico? “O fato é que, de maneira geral, as licenciaturas não estão preparadas para desempenhar a função de formar professores que saibam lidar com a heterogeneidade posta pela inclusão” (Pletsch, 2009, p.150). No Brasil, a formação de professores segue um modelo inadequado e que não acompanha as mudanças contemporâneas, como as reivindicações da educação inclusiva. Pletsch (2009) lembra que “dentre os cursos de Pedagogia e de Pedagogia com habilitação em Educação Especial, poucos são aqueles que oferecem disciplinas ou conteúdos voltados para a educação de pessoas com necessidades especiais” (PLETSCH, 2009, p.150).

O que se ressalta é que, ainda que os professores não estejam preparados para a inclusão, estes se avigoram para que suas necessidades sejam atendidas, seja pela busca de metodologias de estudo que se adaptem à nova realidade, seja pelos conhecimentos construídos a partir de experiências compartilhadas coletivamente em seus grupos e que se modificam em significados para cada fato.

Portanto, este trabalho reflete sobre a educação inclusiva em um método de formação

continuada do ensino fundamental II com o intuito de se apontar os conceitos e práticas pedagógicas na educação inclusiva do município de Frutal/ MG. A partir daí, dizemos que neste momento existe a necessidade de se pensar em um novo modelo educativo fim de incluir estes novos alunos com necessidades específicas. Temos de ir muito além de simples recursos didáticos na escola, há necessidade de se ter educadores realmente capacitados, com aceitação atenderem de forma mais compreensivo, eficaz diversidade educativa existente na população escolar.

Ao referirmos à atuação do professor, pressupomos uma ação conjunta, com o envolvimento da escola, que disponibiliza os recursos necessários, bem como os apoios de equipe pedagógica, que lhe de em o suporte adequado para ensinar todos os alunos que compõem a heterogeneidade da sala de aula. Para Padilha: “À escola cabe, porém, dispor de recursos e procedimentos não uniformes para que os alunos tenham possibilidades de caminhar além de seus limites.” (PADILHA, 2004, p. 77).

Quando nos referimos aos processos de interações, devemos de ter claro que esses não acontecem apenas entre as pessoas como: entre aluno e alunos, alunos e professor, mas também entre alunos e materiais e equipamentos, recursos pedagógicos e o próprio sujeito com suas aprendizagens anteriores. “[...] a transformação de um processo dá se de um funcionamento interpessoal (social) para o intrapessoal, isto é, de que as ações do sujeito são SEMPRE mediadas pelo outro e passam ao plano intrapessoal pelo processo de internalização.” (PADILHA, 2004, p. 54).

Ao considerar todas essas relação exibida por Padilha percebeu a complexidade do conceito de formação de professores, que vai além das experiências até sua a escolha da profissão, da passagem pelo curso de formação oficial, mas adentra a prática profissional e permanece ativa para sempre. Atualmente ouvimos dizer tanto a respeito de inclusão, especialmente nos mais diversos meios educacionais.

De acordo (Freire, 2001:45), Individuo no gozo os direitos civis e políticos de um Estado e que cidadania tem que ver com a r dizer, com o uso dos direitos e o direito de ter deveres de cidadão.

“Só, na verdade, quem pensa certo, mesmo que, às vezes, pense errado, é quem pode ensinar a pensar certo. E uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiados certos de nossa certeza” (FREIRE, 1996, p.30).

Portanto numa perspectiva educacional que se proponha a viabilizar a ação de aprender numa direção inclusiva ação deve estar em razão do intuito intenção de incluir deve estar posta em primeiro lugar, visando garantir efetivamente a participação e a aprendizagem do aluno.

A educação libertadora proposta por Paulo Freire, por sua face crítica e educativa, pode servir de importante instrumento de emancipação do homem diante da opressão, pois, ela demonstra sua preocupação diante da realidade vivida pelo educando, propondo

intervenção prática no ambiente cotidiano escolar, de forma dinâmica, transformadora, considerando, a todo instante, a realidade concreta, singular e peculiar de cada educando.

Neste sentido deve-se perceber que na sociedade contamos com as mais variadas diferenças: como cultural financeira ou física, por exemplo, falar em inclusão principalmente educacional destes mais variados públicos é entender que não se trata de “mudar” o modo de ensinar apenas para aprovar os tidos como portadores de necessidades especiais, mas com o objetivo de atender a todos os alunos que possuem algum tipo de dificuldade de aprendizado, sempre com considerações.

Discutir a formação de professores faz-se imprescindível voltar à Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, Lei 9.394 (BRASIL, 1996) que constitui a formação de professores da educação básica em nível superior, em graduação plena e em licenciaturas. Desde então todos os novos professores do ensino fundamental e infantil do Brasil têm essa exigência e aqueles que já estivessem atuando e tinha formação em nível médio, magistério, teve que se adequar a essa nova regra. Ainda de acordo com a LDB, fica a cargo dos sistemas de ensino o aperfeiçoamento profissional continuado dos professores bem como a garantia de um período para estudos para esse mesmo professor, incluído em sua carga horária de trabalho. Este disposto é considerado como manutenção e desenvolvimento do ensino em vistas das despesas geradas por essa demanda.

Considerando a grande método de informações que surgem todo instante, novas proposta e ensino, a atualização da legislação educacional, pode considerar que o professor precisa estar sempre atualizado sua formação. Desse modo o objetivo central deste estudo é recomendar contribuição uma formação continuada para os docentes que atuam no ensino. As instituições universitárias se limitam a ensinar o futuro professor a tomar decisões que visam à aplicação técnica de conhecimentos científicos, como se assim fosse possível solucionar problemas da vida real.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação a Lei 9394/96 em seu TÍTULO VI que trata dos Profissionais da Educação em seu Art. 63º. Determina que:

Os institutos superiores de educação manterão:

**III** programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

**Art. 67º.** Os sistemas de ensino promoverão

Valorização dos profissionais da educação, assegurando - lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

**II** aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

**V** período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

Acredita-se que o ser humano, enquanto ser vivo edifica-se a cada dia e assim vai assim vai dominando cada vez mais o seu espaço. Apenas através da formação continuada

o professor estará se edificando como educador.

Para além das políticas que regulamentam a formação de professores no Brasil, faz-se necessário e interessante buscar informações sobre o que vem sendo produzido e publicado sobre a temática. Gatti (2011) apresenta um dado importante sobre o interesse dos pesquisadores pelo tema formação de professores ao longo dos anos finais do século XX e os iniciais do século XXI, como destaca o trecho a seguir:

As pesquisas sobre formação de professores cresceram muito nos últimos anos. O mapeamento da produção acadêmica dos pós-graduandos na área de educação, realizado por André (2009) mostra que, na década de 1990, o volume proporcional de dissertações e teses da área de educação que tinham como foco a formação de professores girava em torno de 7%; já no início dos anos de 2000, esse percentual cresce rapidamente, atingindo 22%, em 2007. A mudança não ocorreu apenas no volume de pesquisas, mas também nos objetos de estudo: nos anos de 1990, a grande maioria das investigações científicas nessa subárea centrava-se nos cursos de formação inicial (75%); nos anos de 2000, o foco dirige-se ao (à) professor (a), aos seus saberes, às suas práticas, às suas opiniões e às suas representações, chegando a 53% do total de estudos. (GATTI, 2011, p. 15).

Como o período da amostra refere-se a mudanças significativas nas políticas de formação docente no país, essa evolução no perfil das pesquisas desenvolvidas mostra-se bastante relevante já que o foco é alterado e os professores ganham voz. Essa voz pode permitir que a formação docente seja avaliada pelos seus atores e não somente por ela mesma. Além disso, o aumento do percentual de trabalhos voltados para o tema mostra também um aumento do interesse sobre o mesmo.

## 2 | PROBLEMATIZAÇÃO

2.1 Que concepção de educação inclusiva tem os participantes desta pesquisa.

2.2 Como perspectivas freirinha podem contribuir para uma reflexão dos professores sobre a educação inclusiva.

## 3 | OBJETIVOS

### 3.1 Geral

Analisar as concepções de educação inclusiva em projetos de formação continuada de professores do 9º ano ensino fundamental de uma escola pública de Frutal/MG.

### 3.2 Específicos

- Descrever as concepções dos professores participantes?
- Compreender, a partir dos fundamentos de Paulo Freire, como a formação continuada pode contribuir para uma educação inclusiva.

## 4 | METODOLOGIA

A pesquisa de campo acontecerá em uma escola estadual da cidade de Frutal-Mg, na qual estão matriculados alunos com deficiência. A escola funciona há 44 anos e possui turmas de 5º ao 9º ano do ensino fundamental, ensino médio, ensino normal em nível médio, Cursos Profissionalizantes e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Optamos por realizar a pesquisa com profissionais que atuam com alunos ao 9º ano do Ensino Fundamental, sendo elas professoras da sala de aula ensino regular. O critério de escolha da escola se deve ao fato de que a pesquisadora é professora do Ensino Médio desta escola. Isso pode facilitar a aceitação e participação das professoras na pesquisa, uma vez que a pesquisadora faz parte da equipe docente, portanto tem interesse que a move como pesquisadora para compreender a relação da formação continuada com o ensino regular, tendo em vista uma educação inclusiva. A contribuição para esta determinada escola será o meu trabalho com as considerações e embasamentos feitos no decorrer da dissertação para servir de suporte para este corpo docente visto as práticas pedagógicas feitas por eles e analisados e embasados dentro da teoria freiriana.

A pesquisa se realizará a partir de uma abordagem qualitativa. Para Minayo (1993), a pesquisa qualitativa se define como espaço próprio da investigação de questões que não se estabelecem por meio de quantificações, que devem ser buscadas para além da aparência do fenômeno, além de responder às questões singulares do cotidiano escolar, em toda sua complexidade e em contexto natural.

A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 1993:22)

O estudo qualitativo será realizado por meio de dois instrumentos de pesquisa: pesquisa, descritivas e oficinas de reflexões no ambiente familiar e no ambiente escolar.

Aproveitaremos uma reunião de módulo para explicar sobre o projeto de pesquisa aos professores para participar da pesquisa de forma voluntária. Explicaremos aos professores que a pesquisa deverá ser realizada no ambiente escolar, portanto ele terá que ter disponibilidade para receber a pesquisadora. As entrevistas serão gravadas em áudio, transcritas e analisadas. Caso tenha mais de 10 pais interessados em participar, faremos um sorteio, para que a escolha seja feita de forma aleatória. Os professores serão entrevistados dentro da escola e as entrevistas também serão gravadas em áudio, transcritas e analisadas.

De acordo com Marconi e Lakatos (2010, p.178),

A entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um

problema social.

As entrevistas com as professoras seguirão um roteiro preestabelecido (ANEXO A e ANEXO B). As entrevistas serão gravadas, transcritas e analisadas. Tais entrevistas passarão por um pré-teste, que de acordo com Gil (2002, p. 119),

[...] não visa captar qualquer dos aspectos que constituem os objetivos do levantamento. Não pode trazer nenhum resultado referente a esses objetivos. Ele está centrado na avaliação dos instrumentos enquanto tais, visando garantir que meçam exatamente o que pretende medir. [...] Caso o procedimento escolhido seja a entrevista ou o formulário, seleciona-se alguns indivíduos representativos do universo a ser pesquisado, os quais respondem às questões propostas. A seguir, solicitam-se do entrevistado informações acerca das dificuldades encontradas para respondê-las.

Para o pré-teste da pesquisa, convidaremos professores da escola para participarem da entrevista de forma aleatória, para que assim possamos avaliar o nosso instrumento de pesquisa.

Após a organização dos dados obtidos na primeira fase, serão criados dois grupos focais. De acordo com Carlini-Cotrim (1996, p. 286) o grupo focal “é um método de pesquisa qualitativa que pode ser utilizado no entendimento de como se formam as diferentes percepções e atitudes acerca de um fato, prática, produto ou serviços”.

O trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado. A pesquisa com grupos focais, além de ajudar na obtenção de perspectivas diferentes sobre uma mesma questão, permite também a compreensão de idéias partilhadas por pessoas no dia a dia e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros (GATTI, 2012, p. 11)

Serão criados dois grupos focais: um com os pais ou responsáveis e outro com os professores separadamente, para que os participantes possam interagir e discutir sobre como é a participação deles na constituição autora e leitora das crianças. A proposta é promover dois encontros com cada grupo, de aproximadamente 50 minutos cada. Os grupos serão realizados na escola, em uma sala disponibilizada para esse fim. Os encontros serão gravados em vídeo e áudio, transcritos e analisados. Para a realização dos grupos oficinas de reflexões foi elaborado um roteiro (APÊNDICE B), que segundo Gatti (2012, p. 17),

O roteiro elaborado como forma de orientar e estimular a discussão deve ser utilizado com flexibilidade, de modo que ajustes durante o decorrer do trabalho podem ser feitos, com abordagem de tópicos não previstos, ou deixando-se de lado esta ou aquela questão do roteiro, em função do processo interativo

concretizado. O próprio processo grupal deve ser flexível, embora sem perder de vista os objetivos da pesquisa.

Os critérios de inclusão da pesquisa, para os professores são: ser professor de 25 a 52 anos da escola pesquisada; interesse em participar da pesquisa após tomar conhecimento do projeto; ter aceitado e assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE C); ter disponibilidade de tempo para participar da entrevista e do grupo oficinas de reflexões. critérios de exclusão da pesquisa são: não concordância em participar da pesquisa; aceitar participar, mas não concordar em assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE C) e disponibilidade de tempo para participar das entrevistas e grupo oficinas de reflexões.

O pesquisador solicitará permissão aos voluntários para proceder à aplicação das entrevistas e a realização das oficinas de reflexões, quando este se identificará explicando e esclarecendo sobre os objetivos da pesquisa. as professoras serão convidadas a participarem da pesquisa, sendo apresentada a entrevista que será respondida e os temas centrais que serão abordados nas oficinas de reflexões, certificando-o sobre o sigilo que será mantido em relação a sua pessoa.

Será respeitada a privacidade, sigilo e a liberdade de recusar-se a participar da pesquisa, conforme a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Caso ocorra percepção, por parte do pesquisador, de algum sinal de desconforto, ansiedade ou constrangimento do sujeito, o mesmo terá sua abordagem/participação imediatamente encerrada.

Posteriormente ao convite para a participação na pesquisa, caso aceitem participar os sujeitos serão convidados a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, de acordo com as diretrizes da resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. Será explicado o intuito do trabalho, mostrando os benefícios que a pesquisa trará para o maior entendimento da relação da formação continuada com o ensino regular, tendo em vista uma educação inclusiva.

Como a pesquisa acontecerá, sendo garantido o sigilo e anonimato, visando assim salvaguardar os direitos dos sujeitos envolvidos. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será constituído por duas cópias, sendo uma pertencente ao sujeito da pesquisa, a fim de que tenha acesso aos telefones do pesquisador e da instituição; e a segunda via será arquivada pelas pesquisadoras.

Após a leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, os sujeitos da pesquisa serão entrevistados de forma individual para evitar a interferência nas respostas. Quando terminarem, a entrevista e os relatos das oficinas de reflexões ficarão sob a responsabilidade do pesquisador.

A pesquisa será dada por encerrada caso os sujeitos não concordem em participar ou assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Ou ainda se decidirem desistir de sua participação em qualquer fase da realização deste trabalho.

Este estudo foi planejado para que os riscos sejam minimizados e medidas protetivas sejam tomadas. Antes eles serão informados sobre o projeto e sua participação no processo, assim como prestaremos informações durante todo o processo de pesquisa. A participação dos sujeitos é voluntária e consciente, e tudo será feito para que fiquem claros os objetivos das entrevistas e das oficinas de reflexões, assim como as contribuições que resultarão da participação de cada sujeito. Tomaremos os cuidados para professores, participantes do estudo, não se sintam expostos a nenhum tipo de constrangimento. Os professores não serão submetidos a julgamentos culturais, sociais, morais, religiosos e éticos, como também os hábitos e costumes, nas entrevistas e grupos focais. Também serão informados que poderão desistir a qualquer momento de continuarem participando do estudo. Caso se recusem a participar ou desistam durante o estudo, os sujeitos não correrão os riscos de qualquer penalização ou de quaisquer prejuízos pessoais ou profissionais.

Os benefícios da pesquisa estão limitados à investigação do tema proposto na pesquisa. As contribuições devem apontar aos participantes da pesquisa e à escola como um todos os professores a criarem condições para que essa formação continuada com o ensino regular, tendo em vista intencionalmente planejada e adequadamente realizada pelos professores uma educação inclusiva.

Os pesquisadores têm a responsabilidade de manter o sigilo quanto às informações coletadas, publicar os dados sem constranger os sujeitos e promover sua colaboração para o crescimento da pesquisa científica. É de responsabilidade dos pesquisadores também, arquivar a segunda cópia assinada do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido durante o período de cinco anos.

## **5 | FUNDAMENTOS TEORICOS**

### **5.1 A educação inclusiva**

Partimos do conceito de que se existe uma classe homogênea, onde os alunos realizam as mesmas tarefas, terá de ceder lugar à classe heterogênea, onde pessoas com diferenças convivem e aprendem de acordo com suas particularidades.

A partir daí, dizemos que neste momento existe a necessidade de se pensar em um novo modelo educativo fim de incluir estes novos alunos com necessidades específicas. Temos de ir muito além de simples recursos didáticos na escola, há necessidade de se ter educadores realmente capacitados, com aceitação atender de forma mais compreensivo, eficaz diversidade educativa existente na população escolar.

Ao referirmos à atuação do professor, pressupomos uma ação conjunta, com o envolvimento da escola, que disponibiliza os recursos necessários, bem como os apoios de equipe pedagógica, que lhe de em o suporte adequado para ensinar todos os alunos que compõem a heterogeneidade da sala de aula. Para Padilha: “À escola cabe, porém, dispor

de recursos e procedimentos não uniformes para que os alunos tenham possibilidades de caminhar além de seus limites.” (PADILHA, 2004, p. 77).

Quando nos referimos aos processos de interações, devemos de ter claro que esses não acontecem apenas entre as pessoas como: entre aluno e alunos, alunos e professor, mas também entre alunos e materiais e equipamentos, recursos pedagógicos e o próprio sujeito com suas aprendizagens anteriores. “[...] a transformação de um processo dá se de um funcionamento interpessoal (social) para o intrapessoal, isto é, de que as ações do sujeito são SEMPRE mediadas pelo outro e passam ao plano intrapessoal pelo processo de internalização.” (PADILHA, 2004, p. 54).

Ao considerar todas essas relação exibida por Padilha percebeu a complexidade do conceito de formação de professores, que vai além das experiências até a escolha da profissão, da passagem pelo curso de formação oficial, mas adentra a prática profissional e permanece ativa para sempre.

## 5.2 Inclusões escolares na perspectiva da educação

Atualmente ouvimos dizer tanto a respeito de inclusão, especialmente nos mais diversos meios educacionais.

De acordo (Freire, 2001:45),Individuo no gozo os direitos civis e políticos de um Estado e que cidadania tem que ver com a r dizer, com o uso dos direitos e o direito de ter deveres de cidadão.

“Só, na verdade, quem pensa certo, mesmo que, às vezes, pense errado, é quem pode ensinar a pensar certo. E uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiados certos de nossa certeza” (FREIRE, 1996, p.30).

Portanto numa perspectiva educacional que se proponha a viabilizar a ação de aprender numa direção inclusiva ação deve estar em razão do intuito intenção de incluir deve estar posta em primeiro lugar, visando garantir efetivamente a participação e a aprendizagem do aluno.

A educação libertadora proposta por Paulo Freire, por sua face crítica e educativa, pode servir de importante instrumento de emancipação do homem diante da opressão, pois, ela demonstra sua preocupação diante da realidade vivida pelo educando, propondo intervenção prática no ambiente cotidiano escolar, de forma dinâmica, transformadora, considerando, a todo instante, a realidade concreta, singular e peculiar de cada educando. A concepção inclusiva idealizada pela Organização das Nações Unidas ONU e pelo Banco Mundial, em virtude de estar fundamentada na falsa solidariedade, pois inseriu o aluno com Necessidades Educativas Especiais NEEs sobre a alteridade do diferente, em um contexto educacional totalmente desfavorável ao seu desenvolvimento social e cognitivo. Esta escola para todos não se configura como um instrumento de resgate da cidadania dos cidadãos transformadora, considerando, a todo instante, a realidade concreta, singular e peculiar de cada. Esclarecer novos estigmas que influenciam de forma determinante a

desvalorização e desumanização destes educando, impondo-lhes a condição de cidadão de segunda categoria, ao mesmo tempo reafirma o padrão construído de normalidade, como o melhor, como o ideal, como o modelo sobre o qual todos devem ser construídos. Freire (2005, p.33) desvela que a falsa generosidade trata-se de um mecanismo de manutenção da segregação dos alunos, particularmente no presente estudo, com NEEs quando relata que:

Os opressores, falsamente generosos, têm necessidade, para que a sua “generosidade” continue tendo oportunidade de realizar-se, da permanência da injustiça. A “ordem” social injusta é a fonte geradora, permanente, desta “generosidade” que se nutre da morte, do desalento e da miséria.

Neste sentido pedagogia da inclusão é política, sua intencionalidade ideológica está pautada na convicção que a institucionalização de um padrão de normalidade para os seres humanos e a consequente categorização pejorativa dos homens e mulheres como anormais, deficientes e diferentes, fundamentada no comportamento ou na estrutura física, que não correspondem às expectativas desse modelo idealizado, trata-se de uma construção social. Conforme Freire (2001, p.23):

Busca de uma educação séria, rigorosa, democrática, em nada discriminadora nem dos renegados nem dos favorecidos. Isso, porém, não significa uma prática neutra, mas desveladora das verdades, desocultadora, iluminadora das tramas sociais e históricas. Uma prática fundamentalmente justa e ética contra a exploração dos homens e das mulheres e em favor de sua vocação de ser mais.

Neste sentido deve-se perceber que na sociedade contamos com as mais variadas diferenças: como cultural financeira ou física, por exemplo, falar em inclusão principalmente educacional destes mais variados públicos é entender que não se trata de “mudar” o modo de ensinar apenas para aprovar os tidos como portadores de necessidades especiais, mas com o objetivo de atender a todos os alunos que possuem algum tipo de dificuldade de aprendizado, sempre

Com considerações.

### **5.3 Formação continuada**

Discutir a formação de professores faz-se imprescindível voltar à Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, Lei 9.394 (BRASIL, 1996) que constitui a formação de professores da educação básica em nível superior, em graduação plena e em licenciaturas. Desde então todos os novos professores do ensino fundamental e infantil do Brasil têm essa exigência e aqueles que já estivessem atuando e tinha formação em nível médio, magistério, teve que se adequar a essa nova regra. Ainda de acordo com a LDB, fica a cargo dos sistemas de ensino o aperfeiçoamento profissional continuado dos professores bem como a garantia de um período para estudos para esse mesmo professor, incluído em sua carga horária de trabalho. Este disposto é considerado como manutenção e desenvolvimento do ensino em

vistas das despesas geradas por essa demanda.

Considerando a grande método de informações que surgem todo instante, novas proposta de ensino, a atualização da legislação educacional, pode considerar que o professor precisa estar sempre atualizado sua formação. Desse modo o objetivo central deste estudo é recomendar contribuição uma formação continuada para os docentes que atuam no ensino. As instituições universitárias se limitam a ensinar o futuro professor a tomar decisões que visam à aplicação técnica de conhecimentos científicos, como se assim fosse possível solucionar problemas da vida real.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação a Lei 9394/96 em seu TÍTULO VI que trata dos Profissionais da Educação em seu Art. 63º. Determina que:

Os institutos superiores de educação manterão:

**III** programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

**Art. 67º.** Os sistemas de ensino promoverão

Valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

**II** aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

**V** período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

Acredita-se que o ser humano, enquanto ser vivo edifica-se a cada dia e assim vai dominando cada vez mais o seu espaço. Apenas através da formação continuada o professor estará se edificando como educador.

Para além das políticas que regulamentam a formação de professores no Brasil, faz-se necessário e interessante buscar informações sobre o que vem sendo produzido e publicado sobre a temática. Gatti (2011) apresenta um dado importante sobre o interesse dos pesquisadores pelo tema formação de professores ao longo dos anos finais do século XX e os iniciais do século XXI, como destaca o trecho a seguir:

As pesquisas sobre formação de professores cresceram muito nos últimos anos. O mapeamento da produção acadêmica dos pós-graduandos na área de educação, realizado por André (2009) mostra que, na década de 1990, o volume proporcional de dissertações e teses da área de educação que tinham como foco a formação de professores girava em torno de 7%; já no início dos anos de 2000, esse percentual cresce rapidamente, atingindo 22%, em 2007. A mudança não ocorreu apenas no volume de pesquisas, mas também nos objetos de estudo: nos anos de 1990, a grande maioria das investigações científicas nessa subárea centrava-se nos cursos de formação inicial (75%); nos anos de 2000, o foco dirige-se ao (à) professor (a), aos seus saberes, às suas práticas, às suas opiniões e às suas representações, chegando a 53% do total de estudos. (GATTI, 2011, p. 15).

Como o período da amostra refere-se a mudanças significativas nas políticas de

formação docente no país, essa evolução no perfil das pesquisas desenvolvidas mostra-se bastante relevante já que o foco é alterado e os professores ganham voz. Essa voz pode permitir que a formação docente seja avaliada pelos seus atores e não somente por ela mesma. Além disso, o aumento do percentual de trabalhos voltados para o tema mostra também um aumento do interesse sobre o mesmo.

## 6 | DESENHO DA PESQUISA

O trabalho será iniciado com uma visita, em dia escolar, por ser um momento em que todos os profissionais se encontram na escola, para que se possa apresentar o projeto às professoras e a toda equipe escolar, seus objetivos, justificativa e uma breve explanação da metodologia pretendida. Em seguida será feito o convite às professoras, esclarecendo primeiramente alguns critérios para que possam optar por participar ou não da pesquisa.

Os critérios de inclusão dos sujeitos da pesquisa serão: ser professora nos anos iniciais do Ensino Fundamental da escola-campo; ter professores de sua turma vespertino pelo interessada em participar da pesquisa após conhecer o projeto; ter disponibilidade para as atividades de pesquisa; assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Os critérios de exclusão da pesquisa são: não possuir disponibilidade para desenvolver as atividades propostas; não ter interesse em participar da pesquisa mesmo depois de conhecer o projeto de pesquisa; ter aceitado, mas não ter assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Nesse encontro também serão feitos esclarecimentos às professoras para que fiquem cientes de que será respeitada a privacidade, o sigilo e a liberdade de recusarem a participar da pesquisa, conforme a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, bem como serão esclarecidos os possíveis riscos entendidos como toda e qualquer possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual da professora participante do estudo, em qualquer atividade da pesquisa e dela decorrente, além de prever procedimentos que assegurem a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização dos participantes da pesquisa, garantindo que não serão utilizadas informações em prejuízo das participantes, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou de aspectos econômico-financeiros. Para tanto a ação prioritária da pesquisa, antes que se iniciem as atividades com os sujeitos da pesquisa, será apresentar-lhes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), documento em que constam as informações sobre a pesquisa e sobre a participação dos sujeitos da pesquisa, devendo conter todas as informações necessárias, em linguagem clara e objetiva, de fácil entendimento, para o mais completo esclarecimento sobre o estudo.

Após a constituição do grupo de professoras participantes da pesquisa, pretendemos proporcionar um momento para maiores esclarecimentos a respeito da metodologia. Nesse encontro falaremos um pouco a respeito dos instrumentos de pesquisa, as entrevistas e o

grupo de formação.

O estudo será desenvolvido com os professores da educação ensino fundamental a. Por sua temática, tem como foco levantar opiniões, atitudes e crenças de um grupo sobre seus papéis na formação autora e leitora de um grupo de alunos, de uma escola pública de educação ensino fundamental. A pesquisa possui uma série de 6 etapas: Etapa 1: levantamento da produção científica sobre o tema investigado com o objetivo de contextualizar a pesquisa. Etapa 2: revisão bibliográfica para buscar fundamentação para o estudo. Etapa 3: trabalho de campo com apresentação da proposta de pesquisa para os professores da escola que o estudo será realizado. Nesse momento será documentado o interesse dos professores em participar da pesquisa. Etapa 4: Trabalho de campo com realização das entrevistas aos professores da educação ensino fundamental e realização dos grupos de formação professores. Nesta etapa ainda será feita a organização e leitura desses dados para maior compreensão das relações que os sujeitos estabelecem no que se refere a formação continuada da educação ensino fundamental . Etapa 5: organização e análise dos dados gerados na pesquisa por meio do método genético proposto por Freire (2001:45), buscar cultivar o desenvolvimento do pensar certo: o pensar reflexivo, crítico, criativo, ético e autônomo numa prática dialógica e democrática. Sujeitos participantes da pesquisa por meio da decomposição da totalidade em unidades de análise. Etapa 6: escrita do relatório final (dissertação).

## 7 | ANÁLISE DOS DADOS

Segundo Bardin (1977), a análise de conteúdo pode ser definida como um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção destas mensagens. Caracteriza-se, assim, como um método de tratamento da informação contida nas mensagens. A análise categorial é uma das técnicas utilizadas para a realização da análise de conteúdo, e, em seu desenvolvimento, desmembra o discurso em categorias.

Os critérios de escolha e de delimitação das categorias são determinados pelos temas relacionados aos objetos de pesquisa e identificados nos discursos dos sujeitos pesquisados (BARDIN apud VALENTIM, 2005).

Segundo Bardin (2006, p. 38) refere que a análise de conteúdo consiste em:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. ... A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não). (tradução nossa)

Portanto, os dados levantados dos professores serão trabalhados em unidades de

análises e comparados com a finalidade analisar as concepções de educação inclusiva em projetos de formação continuada de professores do 9º ano ensino fundamental. A unidade de análise de conteúdo, até mesmo utilizando conceitos diferenciados e diferentes terminologias para diversas etapas da técnica, neste ensaio teórico toma-se como base a conceituação de Bardin (2006).

## REFERÊNCIAS

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

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 7. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**, 43ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**, São Paulo: Paz e Terra, 1992.

GATTI, Bernadete A.; BARRETO, Elba de Sá; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, B.A. (Org.). Análises pedagógico-curriculares para os cursos de licenciatura vinculados às áreas de artes, biologia, história, língua portuguesa, matemática e pedagogia no âmbito da Uab e Parfor. Documento Técnico. Brasília: Unesco/MEC/Capes, 2012

GIL, Antonio Carlos. . **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010. 184p.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. Ed. São Paulo: Atlas, 2010.

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

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 1993.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. **Possibilidades de história ao contrário, ou, como desencaminhar o aluno da classe especial**. 3 ed. São Paulo: Plexus Editora, 2004.

PLETSCH, M. D. *O professor itinerante como suporte para educação inclusiva em escolas da rede municipal de educação do Rio de Janeiro*. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2005.

RESOLUÇÃO, Nº. 466 do Conselho Nacional de Saúde, de 12 de dezembro de 2012. **Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Diário Oficial da União**, v. 13, 2013

## EDUCAÇÃO INCLUSIVA DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19

*Data de aceite: 01/11/2021*

### **Edwaldo Costa**

Pós-Doutorando na Daphne Cockwell, Ryerson University – Canadá e Doutor em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP)  
<https://orcid.org/0000-0002-3416-3815>

### **Suélen Keiko Hara Takahama**

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Jataí (UFJ). Especialista em Educação Especial Inclusiva (PUC-MG)  
Bolsista da Fapeg  
<https://orcid.org/0000-0002-7490-4913>

**RESUMO:** Considerando os desafios impostos pela Pandemia da Covid-19, é importante considerar concretamente as diversidades existentes em nosso país para que as estratégias traçadas com vistas à manutenção das garantias de direitos fundamentais não deixem de fora parcelas da população. Afinal, a educação é direito para todas e todos, sem exceção. Essa pesquisa se justifica porque segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), 15% da população vive com alguma deficiência no mundo. Isso significa 1 em cada 7 pessoas. Ao longo desse estudo, observa-se desafios aos se pensar na educação inclusiva dentro do cenário da pandemia e como as atividades pedagógicas no ensino remoto foram devidamente planejadas desde a implementação das aulas remotas.

Como metodologia utilizou-se de uma pesquisa bibliográfica a partir da metodologia de Estado da Arte, que procura analisar livros e artigos científicos já publicados. A pesquisa mostra que muitos professores e agentes que compõe a educação estão empenhados para tentar garantir a aprendizagem do aluno de forma remota, e, para isso, contaram principalmente com o apoio da família. Ressalta-se, que não serão apresentados necessariamente elementos conclusivos, mas reflexões sobre este importante assunto da atualidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Inclusão. Deficiência. Educação. Pandemia.

### **INCLUSIVE EDUCATION DURING THE COVID-19 PANDEMIC**

**ABSTRACT:** Considering the challenges posed by the Covid-19 Pandemic, it is important to concretely consider the existing diversities in our country so that the strategies designed to maintain the guarantees of fundamental rights do not leave out parts of the population. After all, education is right for everyone, without exception. This research is justified because according to the World Health Organization (WHO), 15% of the population lives with a disability in the world. That means 1 in 7 people. Throughout this study, challenges are observed when thinking about inclusive education within the pandemic scenario and how the pedagogical activities in remote education were properly planned since the implementation of remote classes. The methodology used was a bibliographical research based on the State of the Art methodology, which seeks to analyze books and scientific

articles already published. The research shows that many teachers and agents that make up education are committed to trying to guarantee the student's learning remotely, and, for this, they mainly relied on the support of the family. It is noteworthy that conclusive elements will not necessarily be presented, but reflections on this important current issue.

**KEYWORDS:** Inclusion. Deficiency. Adaptation. Education. Pandemic.

## 1 | INTRODUÇÃO

A pandemia da Covid-19 parece trouxe consequências para todo o mundo atingindo não somente a saúde, mas também a economia e a educação. “As notícias dos contágios e das medidas para combater a expansão do vírus ficavam a cada dia mais veiculadas e preocupantes” (MONTEMERLI, 2020). Foram e são proferidos inúmeros para salvar vidas, a economia e até mesmo, a educação.

Este estudo, mostra como o coronavírus afetou diretamente o ambiente educacional brasileiro área educacional brasileira. “O aumento no número de casos de Novo Coronavírus no Brasil levou à suspensão de aulas da rede pública e privada em todo o país. A medida serve para evitar aglomerações e deslocamentos” (PALÁCIO, 2020). A medida adotada pelo governo conduz para uma nova possibilidade de educação, o que auxilia para que os alunos não percam o ano, e além disso, reforça a possibilidade de restringir ainda mais o contato social, visto que, a escola pode ser considerada um ambiente em que a aglomeração é inevitável.

Uma saída coerente foi adotar ativamente o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). A educação à distância (EAD) possibilitou que muitos alunos tivessem acesso ao conhecimento, proporcionando, mesmo que de forma virtual, a interação entre o docente e o discente. Sabe-se que o Ensino à Distância depende de um comprometimento e uma autonomia do estudante, o professor se encontra como um colaborar da aprendizagem em um ambiente educacional marcado por ferramentas tecnológicas (FARIAS, 2013).

Desta forma, escolas públicas e escolas privadas tentaram continuar ensinando em tempos de pandemia, no entanto, essa forma de ensino não contempla toda a população. A Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca da Fundação Oswaldo Cruz (2020), nos apresenta os dados de uma pesquisa feita pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br), publicada em 2019, na qual, informa que 33% dos domicílios brasileiros não dispõem de internet e 58% não possuem acesso a computadores. Eles ressaltam ainda que, nas classes mais baixas o acesso é ainda mais reduzido. Destaca-se também que muitos professores ainda não possuem conhecimentos suficientes para dominar os meios midiáticos o que pode ser um problema na educação no período de pandemia.

A pesquisa tem como objetivo compreender as dificuldades no ensino causadas pela Covid-19 na educação, em especial, na educação inclusiva. Será abordada a Medida Provisória nº. 934, de 1º de abril de 2020 sancionada pelo governo brasileiro e também pesquisas acadêmicas realizadas sobre o assunto. A metodologia utilizada será a biográfica,

que conforme GIL (2008), é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Esta vantagem se torna particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo país.

Com a pesquisa será possível entender como as novas tecnologias colaboraram para não interrupção total do ensino, facilitando a transmissão do aprendizado do educando. Mas é preciso também concordar que a continuidade das aulas no modelo de ensino remoto, muitas vezes, não segue um plano adequado, ficando a critério dos professores das escolas públicas e privadas. Diante disso, “a ausência de parâmetros mínimos nacionais sobre que tipos de atividades devem ou não contar para fins de equivalência traz sérios riscos no futuro imediato” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020).

Segundo Saviani (2005) as práticas pedagógicas precisam estar preparadas para possíveis mudanças. É de suma importância salientar que a educação inclusiva assim como outras disciplinas do processo pedagógico, precisa se encontrar sempre em atualização, precisando observar todos os apontamentos que surgem ao longo do tempo, as metodologias e as necessidades de cada aluno matriculado na instituição de ensino. Mediante essa situação, a prática relacionada as mudanças precisam se basear cada vez mais em direcionamentos democráticos, que procurem se adaptar aos desafios apresentados, ainda mais no que diz respeito a educação inclusiva e seus diversos aspectos e fatores que precisam ser observados para uma melhoria constante no processo educativo dentro do período de quarentena proposto pela pandemia.

São muitos processos relacionados a possibilidade de proporcionar a inclusão de um aluno que possua necessidades educacionais especiais, torna-se definitivamente importante realizar apontamentos que venham a fornecer melhorias nesse processo educativo de acordo com a necessidade do cenário educacional. Assim como as demais disciplinas precisam se adaptar constantemente na busca de melhorias para auxiliar no processo de adaptação dos alunos com deficiências físicas e mentais, o mesmo ocorre com todos os profissionais envolvidos, que precisam estar trabalhando constantemente para alcançar bons resultados, afinal é um processo que possui determinadas limitações e precisa ser adaptada e trabalhada ao longo do tempo e conforme os obstáculos se apresentem.

De acordo com Mazzotta (2005) precisam ser criados meios que auxiliem na confiança, na independência do aluno. É dessa forma que a autoestima vai se desenvolvendo e fazendo com que o estudante se sinta mais incluso no cotidiano escolar, principalmente em momentos aos quais esses estudantes não estarão tendo contado com demais alunos, como é o caso apresentado pela COVID-19.

Conforme a demanda referente a inclusão dos alunos com deficiência vem

umentando, surge uma necessidade crescente em estar ampliando o planejamento pedagógico, com atividades que permitam que o aprendizado se torne adaptado, oferecendo uma melhoria nos movimentos, na capacidade de cada atividade ser preparada adequadamente para o aluno se sentir cada vez mais incluído e capaz de realizar as atividades passadas pelos professores, além de ser uma oportunidade de se fortalecer as questões emocionais, onde essa inclusão torna-se uma forma de permitir que o aluno esteja cada vez mais incluído na sociedade.

Sasaki (1999) salienta dessa forma que a inclusão social é de fato muito importante para o desenvolvimento de cada indivíduo. A inclusão nada mais é do que o ato de proporcionar ao indivíduo uma oportunidade ainda mais ampla, mais facilitada de poder trabalhar suas necessidades, independentemente de qualquer deficiência que seja, o que importa é o ato de poder trabalhar as dificuldades dentro e fora do ambiente escolar.

Duarte (2003) reforça esse conceito, informando que o sistema educacional precisa estar envolvido com programação inclusiva tendendo a oferecer ainda mais benefícios. No que diz respeito a esses benefícios, direciona-se tanto para os alunos, como para os docentes, pois com a implementação dos programas pedagógicos, estarão se adaptando, conhecendo novas práticas educacionais e desse modo adaptando seus conhecimentos e a forma de transmitir para seus estudantes todo o aprendizado necessário, sempre priorizando por meios que sejam facilitadores e condizentes com os processos pedagógicos estabelecidos.

Desse modo a formação do docente é uma maneira de privilegiar ambos os lados, garantindo que as habilidades sejam trabalhadas da melhor forma e procurar uma forma de capacitar o profissional de educação para a aplicação de soluções nas atividades propostas, torna-se o ponto mais comentado atualmente e quando trabalhado de maneira adequada, torna-se ainda mais eficiente.

Com o surgimento da pandemia, a educação inclusiva além de precisar se adaptar, teve que reinventar novas formas para desenvolver o ensino-aprendizado, necessitando de um trabalho colaborativo, principalmente contar com o apoio da família.

## **21 O PROFISSIONAL DENTRO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DURANTE A PANDEMIA**

A pandemia de coronavírus impactou diversos setores e profissionais das mais diferentes áreas. Não seria diferente com os professores, que tiveram sua rotina alterada de forma abrupta diante da recomendação de isolamento social e do fechamento temporário das escolas.

No nosso país, mais de 48 milhões de alunos na rede básica tiveram suas rotinas alteradas. Mas, para os 2.2 milhões de educadores também foi uma mudança brusca e com muitos aprendizados. Rapidamente, eles tiveram que se adaptar a uma nova realidade, equilibrando novas demandas pedagógicas com questões emocionais e pessoais.

Os professores também passaram a se preocupar não só com o ensino, mas também se os alunos estão tendo acesso a aparelhos e à internet para acompanhar as atividades, se estão aprendendo, e principalmente como está a saúde mental dessas crianças e jovens.

Durante toda a pandemia, o professor ocupa um papel fundamental não só para seus alunos, mas também para a família dos estudantes, que agora acompanham de perto a complexidade de lecionar e a importância do educador para a aprendizagem.

No que diz respeito ao profissional de educação, aponta-se que o mesmo tem grande importância na formação do aluno. Sasaki (2020) reforça que o docente tem um papel definitivamente importante, pois é o responsável por estar passando conhecimento. Todo o aprendizado em tempos de formação como docente deve ser focado para a preparação no que diz respeito aos ensinamentos que serão repassados aos seus estudantes quando forem docentes.

Nota-se que o profissional da educação, com a pandemia, se envolveu ainda mais com o bem estar físico e mental dos alunos. Por isso, é importante que o profissional da educação também receba apoio e a devida orientação para atuar durante as aulas presenciais e remotas.

A pandemia evidenciou as desigualdades em nosso país, mas também deixou claro o compromisso do professor com a Educação e com o seu papel na construção de um país melhor. Temos enormes desafios, mas também precisamos olhar para frente e aproveitar os aprendizados. Com certeza, professor foi uma das profissões que mais se reinventou durante a pandemia. Não é nada fácil manter o vínculo com os alunos à distância, principalmente quando muitas destas crianças estão em situação de vulnerabilidade.

### **3 | EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PANDEMIA**

A inclusão vem se tornando cada vez mais presente no sistema educacional e procura contextualizar cada vez mais os quesitos relacionados a inclusão dos alunos dentro dos padrões da atividade física e oferecer alternativas para superar os obstáculos apresentados ao longo da prática da atividade exercida. No que diz respeito à educação inclusiva Brasil (2015) relata que no que se refere a esse tipo de educação, surge a necessidade de oferecer atividades que se adequam as características daqueles que estão sendo inclusos. Os profissionais de educação precisam visar que seus ensinamentos nesse caso devem passar por adaptações, visando de maneira adequada e simplificada a união entre os ensinamentos normalizados e adaptados para as necessidades que seus alunos poderão enfrentar.

Durkheim (1995) discorre que a adaptação da educação inclusiva vem sendo registrada consideravelmente desde os meados do século XX. A partir deste período ocorre a inclusão de alunos com deficiência com mais frequência e salienta-se que cada

atividade passa a receber influência de acordo com as atualizações constantes em que a sociedade se encontra. Pode-se observar que mediante o contexto da pandemia causada pela COVID-19, a necessidade de colocar a população em quarentena e realizado o fechamento de muitas instituições de ensino, gera um desafio enorme para os estudantes e profissionais. Se apresenta cada vez mais a necessidade de políticas públicas que possam garantir o bem estar de cada um dos envolvidos. É preciso deixar o descaso de lado, pois isso pode refletir no processo de aprendizado de cada um dos alunos, sendo necessária a insistência de criação de novas legislações que venham a trabalhar a favor da educação inclusiva até mesmo em casos onde as aulas precisem ser remotas.

De um modo geral a educação inclusiva tem como objetivo principal trabalhar com o bem estar humano, adequando as mais variadas metodologias de ensino mediante o atendimento realizado aos alunos que tenham alguma deficiência. Observa-se que é uma ramificação da educação que mantenha a relação correta entre professor e seu aluno, um processo constante que visa a melhoria dos movimentos, um meio facilitador para proporcionar que os alunos possam executar as atividades de modo prático e que não seja agressivo. Sendo desenvolvidos ao longo do tempo sistemas de atendimento que visem assimilar as atividades normalizadas com uma espécie de atividade que permita movimentos que possam ser comparados com processos parecidos com os de reabilitação, até mesmo para uma atividade remota, onde o professor através de uma chamada de vídeo, poderá estar trabalhando de maneira facilitadora com seu aluno. Os docentes nem sempre conseguem ter um acesso mais fácil aos alunos, levando-se em conta que nem todos possuem equipamento digital. Mas conforme conseguem acesso tanto por telefone, computador ou outros meios, é necessário realizar um trabalho para que as atividades sejam orientadas de maneira coerente e que os pais possam fazer parte de todo esse processo, procurando estar facilitando o aprendizado de uma maneira geral.

Essa prática permite a participação das crianças e jovens nas atividades, adequando a cada uma dessas novas possibilidades, apresentando variações de acordo com os alunos recebidos e conforme vem ocorrendo esse aumento de prestação de serviços, os docentes precisam se manter sempre atualizados, buscando renovar os conhecimentos a cada vez mais e tornando a educação inclusiva mais significativa ainda mais para os estudantes. Carmo (2001) reforça que os profissionais precisam estar atualizando, desenvolvendo metodologias que facilitem no aprendizado, na prática da atividade como um todo. O profissional precisa sempre buscar repor seu aprendizado, recuperar as informações absorvidas ao longo do tempo e buscar novos recursos que lhes ofereçam condições para poder trabalhar de uma maneira adequada e que beneficie todos os envolvidos na metodologia pedagógica.

A inclusão na educação de uma forma geral precisa ser vista como uma metodologia de aceitação, algo mais comum, rotineiro no dia a dia da vida de um estudante, é importante mencionar que em nenhuma instituição de ensino deve haver qualquer tipo de discriminação,

no que diz respeito a cada uma dessas adaptações, é uma forma de estar ensinando como as demais e todos merecem um tratamento dentro das normas educacionais. Através de tantas informações já apresentadas, mediante a cada aprendizado ao longo dos anos, é primordial procurar compreender que o processo de inclusão propõe devidos desafios, mas se o professor procurar meios que possam lhe auxiliar, essa situação se torna mais eficiente e os alunos passam a ter uma nova visão em participar das aulas e ainda mais de estarem mais frequentes nas atividades sociais.

No assunto referente à educação inclusiva, torna-se preciso reforçar que todas as atividades desenvolvidas visem igualdades mediante o ensino completo para toda a classe, desenvolvendo a cada dia uma nova estratégia para minimizar as discriminações e dificuldades enfrentadas pelos alunos. É preciso demonstrar por meio das atividades que os alunos podem sim ter uma eficiência em seus desempenhos, além de que tais atividades podem proporcionar o ensino de superação, de confiança em relação ao que está sendo desenvolvido pelo profissional de educação, relacionando todo um conjunto de aprendizado e confiabilidade na capacidade de cada um dos alunos. O ambiente escolar sempre foi visto como um local acolhedor, que visa garantir aos seus estudantes a oportunidade de obter conhecimento e conviver em sociedade, a missão do docente é procurar meios para garantir que esses aspectos se tornem primordiais e aconteçam mediante a solicitação das necessidades de cada aluno, pois mediante a essa inserção, que o aluno passa a se sentir mais seguro e dentro das relações sociais.

Torna-se importante salientar que a relação do aluno com necessidades especiais com os demais alunos deve-se algo normal, uma amizade conquistada ao longo do tempo. Carvalho (2011) cita que o ensino inclusivo torna essa relação ainda mais possível, pois o próprio sistema educacional estará se demonstrando independentemente de qualquer discriminação. As disciplinas trabalhadas devem procurar manter sempre a integração de seu aluno, auxiliando nas atividades mentais e corporais, demonstrando que existe a possibilidade de se adaptar de maneira benéfica aos exercícios ministrados nas aulas. Para Darido (2008) essa prática na educação tem um importante papel em desenvolver os aspectos individuais e coletivos; nessa disciplina o profissional precisa estar preparado para receber os alunos que apresentem as mais variadas diversidades e lhes assegurar que aquele ambiente além de acolhedor, estará garantindo práticas de aprendizado.

Para que o processo de inclusão ocorra de maneira adequada, é necessária uma colaboração de todos os envolvidos, os profissionais de educação e familiares precisam trabalhar em conjunto, além disso a instituição de ensino deve estar preparada em termos estruturais, de modo que possa receber cada aluno de acordo com suas características individuais. A inclusão no programa de educação exige toda uma preparação desde os processos pedagógicos, os planejamentos de aula, até mesmo a verificação do ambiente aonde as aulas serão ministradas, visando um bom rendimento para todos os envolvidos desde a primeira aula. Segundo Maciel (2000), cabe ao professor saber intermediar todas

as ações para os alunos com necessidades especiais. No que se refere a educação, é preciso salientar que existe uma relação muito forte e importante entre aqueles que buscam oferecer o conhecimento e aqueles que estão buscando aprender, é uma relação de suma importância que visa o bem estar de todos, a inclusão por si só já representa um grande avanço no ambiente escolar.

O profissional de educação precisa se adaptar cada vez mais, complementar suas práticas pedagógicas buscando novas maneiras de aplicar suas atividades, ainda mais dentro da prática da educação física visando os procedimentos inclusivos. Quando a educação inclusiva começa a ser mediada por um professor que procura sempre se adaptar e utilizar métodos inovadores, porém dentro do que se é esperado pelo que diz respeito a pedagogia, o desenvolvimento das aulas ministradas ocorre cada vez melhor, onde podem ser notados os processos realizados para que a inclusão seja cada vez mais aceita e realizada de modo adequado no ambiente escolar. Cruz e Ferreira (2005) salientam que no que diz respeito a formação dos professores, é preciso acrescentar cada vez mais contextos dinâmicos; situações que permitam ocorrer uma interação ainda melhor em sala de aula. É de suma importância que o professor esteja preparado, que conheça cada um de seus alunos, a necessidade que cada um venha a apresentar e quais as atividades podem ser desenvolvidas de acordo com cada caso apresentado, visando sempre o bom rendimento dos exercícios. Mediante ao grupo de alunos que se apresentam em uma turma de educação, o profissional precisa saber planejar e orientar cada atividade de modo que facilite a aprendizagem e o desenvolvimento de cada um dos envolvidos, realizando avaliações constantes para averiguar o rendimento, o progresso de cada um de seus alunos, podendo assim realizar os tipos de adequações que se apresentem necessárias de acordo com os resultados apresentados em cada atividade, cada aula que foi planejada.

A instituição de ensino deve se encontrar preparada para acolher cada um de seus estudantes, sempre visando oferecer o melhor, iniciando no que se refere as estruturas, processo de pedagógico, formação de seus docentes e toda a equipe de profissionais envolvidos no ambiente escolar. É neste ambiente que o aluno com deficiência física estará procurando buscar aprendizado e um local onde tenha a oportunidade de socializar com os demais alunos e ao mesmo tempo com a equipe de profissionais que devem se encontrar preparados para recebê-los da maneira mais agradável e comum, afinal de contas são alunos como todos os outros aos quais os pais matricularam na devida instituição de ensino. Lopes e Dias (2013) afirmam que a educação física inclusiva é uma ferramenta de ensino bastante eficaz; é durante essa adaptação que se torna possível verificar o processo de aceitação do aluno com sua necessidade, onde o mesmo passa a compreender que se existe a possibilidade de estar ali com os demais alunos, também é preciso levar em conta a situação da pandemia, uma atividade em conjunto por vídeo pode ser benéfica para todos os alunos e cabe aos órgãos governamentais estar trabalhando para que cada uma dessas situações aconteça, as demais barreiras podem ser superadas diariamente. É fundamental

observar que a educação inclusiva precisa estar focada no desenvolvimento completo de cada um dos estudantes envolvidos, de modo que sempre direcione as atividades incentivando com a esportividade, com a prática correta e oferecendo meios adaptados e aprimorados para que seus alunos que possuam deficiência possam ter os benefícios das atividades alcançados.

A realidade que constatamos atualmente é que a inserção dos alunos com necessidades especiais ocorre cada vez mais e desse modo é preciso observar que o docente deverá estar preparado de maneira acadêmica, com toda a praticidade e embasamento educacional necessários para o desenvolvimento de suas práticas de ensino. Para Cruz (2008) o processo educacional ocorre desde a formação do docente, onde o mesmo em seu aprendizado em nível superior, estará se preparando para ofertar o ensinamento adequado de acordo com a demanda de seus alunos. O profissional de educação precisa estar sempre preparado, se atualizando com as variações de cursos que estão sendo disponibilizados, todos de modo a preparar o docente cada vez mais no que se refere as mais variadas situações envolvendo seu ensinamento com os alunos que estarão frequentando suas classes de aula

Deve-se observar que de modo algum a educação normalizada está sendo desvalorizada, muito pelo contrário é uma prática de suma importância na educação dos jovens, porém este trabalho como um todo visa demonstrar e destacar a ênfase na temática referente a inclusão na disciplina de educação e como todo processo de formação, é necessário incluir assuntos que possam manter os profissionais do ramo educacional sempre atualizados. Após a formação de cada docente, é normal que os mesmos possam se deparar com possíveis desafios, porém mediante a cada inovação e a constante atualização de conteúdos venham a fazer toda a diferença, reforçando os aprimoramentos durante a execução de cada atividade que venha a ser desenvolvida com seus futuros alunos. A formação superior do profissional de educação oferece uma gama intensa de conteúdo, de informações e cabe os responsáveis pela grade curricular proporcionar os mais variados ensinamentos, uma realização de um plano pedagógico bem estruturado para que possam aplicar nas futuras ocasiões em suas atuações nas instituições de ensino. Ferreira (2010) esclarece que o profissional poderá enfrentar devidos desafios, mas é a sua postura que irá fazer toda a diferença em sua carreira como docente. A partir do momento que o professor passa a aplicar seus conhecimentos e a procurar novos meios que sejam facilitadores para as aplicações das atividades, todo o processo pedagógico será desenvolvido com mais eficiência e maior clareza, resultando em benefícios maiores para todos que estão envolvidos.

A educação inclusiva é um processo que direciona os docentes para que todas as atividades ocorram de maneira adequada, salienta-se que é preciso que os docentes estejam sempre preparados, conhecer especificamente o grupo de alunos com quem estarão trabalhando e cada necessidade que os mesmos apresentem, dessa forma os docentes poderão planejar cada uma de suas aulas. Diante desse planejamento, da

observação do grupo de alunos, pode-se observar o nível das atividades desenvolvidas, o quanto o docente pode aumentar as dificuldades ou manter em um ritmo mais tranquilo e adequado, tudo de acordo com a necessidade que o aluno apresente e sempre avaliando e reavaliando as variadas possibilidades que possam ser aplicadas. O profissional precisa estar sempre pronto, precisa planejar e não improvisar, o improvisado gera obstáculos desnecessários durante as aulas e podem acabar transformando o tempo de aula que deveria ser atributivo, acaba sendo reduzido com variados obstáculos. É necessário observar que as mudanças ocorrem constantemente e cabe ao profissional estar adepto e preparado para as situações que se desenvolverão no ambiente escolar, tendo em vista que atualmente se torna mais presente a necessidade de saber ministrar os conteúdos de uma maneira eficiente para que toda a turma se sinta incluída de uma maneira geral.

Para que tudo isso ocorra, para que o aluno com uma deficiência receba um conforto em seu ambiente de estudo, juntamente com todo o aprendizado, a instituição de ensino deve estar totalmente envolvida, prestando todas as etapas necessárias para o bom desenvolvimento, para o bom entendimento, garantindo em termos estruturais, materiais e pedagógicos para que essas necessidades sejam muito bem atendidas. Juntamente com o trabalho desenvolvido pela escola em junção com cada um de seus professores, os procedimentos relacionados a inclusão tornam-se cada vez mais facilitados e a abordagem entre profissionais, familiares e alunos recebe ainda mais benefícios. Cruz (2008) reforça que as interações escolares são de grande importância, formam a base para o futuro do estudante; o estudante se encontra em constante desenvolvimento. No decorrer de cada atividade elaborada, torna-se muito importante observar as metodologias que a instituição de ensino utiliza, que aborda em seus conceitos, além das orientações e todos os protocolos que seguem com a grade curricular, principalmente no que se relaciona a inclusão. Brasil (1996) esclarece que o princípio da inclusão é fundamental para o processo de ensino e aprendizagem; são etapas muito eficientes e que garantem os benefícios a longo prazo para um dos interessados.

O desenvolvimento inclusivo na educação alcança patamares muito eficientes, torna-se capaz de proporcionar estimulações motoras, amparando as necessidades físicas que os estudantes apresentam e criando situações as quais eles podem observar que conseguem se adaptar e vencer as devidas barreiras, as superações que estarão enfrentando ao longo do tempo. A educação inclusiva tem uma importância no geral em garantir que além das atividades físicas, o emocional e o social possam ser trabalhados em conjunto, demonstrando que é uma atividade que procura visar a igualdade entre todos que estão relacionados aos processos pedagógicos. O processo de inclusão da temática nos cursos de graduação foi reforçado pelo Parecer 215/87, do Conselho Federal de Educação, que apresenta sugestões de disciplinas destinadas à reflexão em torno da Educação Especial, pois a falta de professores qualificados para atuar tanto nas escolas, como nos demais espaços relacionados a educação, se apresentando devidamente significativa.

Esta formação estruturada em uma única disciplina durante todo um curso de graduação atende às necessidades de conhecimento e as expectativas dos acadêmicos, permitindo-lhes ingressar nesta área de atuação. Concordando com Ribeiro e Araújo (2004), a prática profissional é que vai possibilitar a compreensão em torno da complexidade da inclusão escolar, no sentido mais amplo. O cotidiano revela ao recém formado, as inúmeras limitações, os desafios, mas também as possibilidades e as perspectivas de ações.

## 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O coronavírus mostrou que a sociedade, a escola e as famílias precisam estar prontas para se reinventar. Vivemos num tempo de incertezas, em que escola e família precisam estar alinhadas e atentos ao processo educativo, formativo e emocional de todos os envolvidos.

Apesar de toda dificuldade causada pela pandemia da Covid-19, a educação inclusiva também se reinventou. Professores e agentes da educação buscaram novas práticas docentes e contaram com o apoio das famílias

Através da discussão levantada nesse artigo é possível perceber que para uma boa qualidade no processo de ensino-aprendizagem durante o período de isolamento social por conta da pandemia de covid-19 dependem basicamente de três fatores. O primeiro fator está relacionado com a familiaridade e a formação dos professores na produção de materiais didáticos de qualidade e suas habilidades com o uso de novas tecnologias, além é claro, do acesso que esses professores terão aos meios tecnológicos para produzirem suas atividades.

Através desta pesquisa foi possível perceber que para uma boa qualidade no processo de ensino-aprendizagem durante o período de isolamento social por conta da pandemia de covid-19 dependem basicamente de estar relacionado com a familiaridade e a formação dos professores na produção de materiais didáticos de qualidade e suas habilidades com o uso de novas tecnologias, além é claro, do acesso que esses professores terão aos meios tecnológicos para produzirem suas atividades. Também é preciso conhecer as dificuldades dos alunos, principalmente no que se refere ao acesso que possuem ao computador com internet. Ficou evidente que os alunos menos favorecidos, muitas vezes não possuem computadores em suas casas, e por esse motivo, esses alunos já estarão excluídos do processo de ensino-aprendizagem. Não basta o aluno possuir computador em sua casa com acesso a internet. É preciso que ele seja motivado para realizar as atividades de modo que traga de fato adquira conhecimento.

Conclui-se que, daqui para a frente, a educação inclusiva continuará passando por transformações e ressignificações. Nesse sentido, estudos e pesquisas que considerem a Educação Inclusiva em tempos de pandemia, são importantes para pensar a educação do futuro.

## REFERÊNCIAS

ASSIS, Olney Queiroz e Lafaiete Pussoli. **Pessoa Deficiente - Direitos e Garantias**. São Paulo. Edipro. 1992.

BORGES, L.; GUALDA, D.S.; CIA, F. **Relação família e escola no contexto da inclusão: opinião de professores pré-escolares**. Revista Teoria e Prática, Rio Claro, v. 25, n. 48, 2015,

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Casa Civil, Brasília, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARMO, A. A. do. **Inclusão escolar e Educação Física: que movimentos são estes?** In: **SIMPÓSIO INTERNACIONAL DANÇA EM CADEIRA DE RODAS**, 1. 2001, Campinas. Anais... Campinas: Unicamp, Curitiba: Abradecar, 2001.

CARVALHO, Livia Pereira; SEVERINO, Maico Roris. **Análise de ferramentas, técnicas e metodologias utilizadas na gestão logística como mecanismos de realização dos subprocessos operacionais da gestão do fluxo de manufatura para coordenação de ordens na gestão da cadeia de suprimentos**. UFG. Goiás. 2011

CRUZ, G. C.; FERREIRA, J. R. **Processo de formação continuada de professores de educação física em contexto educacional inclusivo**. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, v. 19, n. 2, p. 163-180, 2005

CRUZ, Gilmar de Carvalho. **Formação Continuada de professores de Educação Física em ambiente escolar inclusivo**. Londrina, PR: EDUEL, 2008.

DURKHEIM, Émile (1995), **A evolução pedagógica**. Porto Alegre, Artes Medidas.

DUARTE, Newton (2003), **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Campinas.

FARIAS, H. S. D.. **O avanço da Covid-19 e o isolamento social como estratégia para redução da vulnerabilidade**. Espaço e Economia. Revista Brasileira de Geografia Econômica, v.9, n.17, 2020.

FERREIRA, Vanja. **Educação Física Adaptada**. Rio de Janeiro. Editora Sprint, 2010.

LOPES, Kátia Augusta. DIAS, Maria Aparecida. **Educação Motora para Deficientes**. UFAM. 2013.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5 Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MONTEMERLI, R.. **Os desafios da Itália na emergência do coronavírus**. Espaço e Economia, Revista brasileira de Geografia Econômica, v.9, n.17, 2020.

NUNES, Denise. TAMARA, Emília. CACCIAMANI, Milene. **Pedagogia – Quem é Maria Montessori e sua contribuição para a educação, 2009**.

PALÁCIO, Maria. Augusta; TAKENAMI, Iukary. **Em tempos de pandemia pela COVID-19: o desafio para a educação em saúde.** Vigilância Sanitária em Debate: Sociedade, Ciência & Tecnologia, v. 8, n. 2, 28 abr. 2020. Disponível em: <https://visaemdebate.incqs.fiocruz.br/index.php/visaemdebate/article/view/1530>. Acesso em: 8 de out. de 2021.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 1999.

SASSAKI, R. K. D. **Covid-19 e as pessoas com deficiência psicossocial.** 2020. Disponível em: < <https://revistareacao.com.br/romeu-kazumi-sasaki-covid-19-e-as-pessoas-com-deficiencia-psicossocial/> > Acesso em: 13/10/2021.

SAVIANI, D. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira.** 2005. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos\\_frames/artigo\\_036.html](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_036.html). > Acesso em: 14/10/2021

SILVA, Aline Maira da. **Educação Especial e Inclusão escolar. Histórias e Fundamentos.** Curitiba, PR. Ed. Intersaberes, 2012.

\_\_\_\_\_. **SOBRE A NATUREZA E ESPECIFICIDADE DA EDUCAÇÃO.** Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015. SUCHODOLSKI, B. A pedagogia e as grandes correntes filosóficas. 2a. Ed. Lisboa: Livros Horizonte. 1978.

## **SOBRE OS ORGANIZADORES**

**EDWALDO COSTA** - Pós-Doutor em Jornalismo pela Universidade de São Paulo (ECA/USP). Doutor em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Mestre em Comunicação Social pela Universidade de Marília e especialista em Informática na Educação, pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Concluiu graduações em Comunicação Social/Jornalismo e Ciências da Computação. Atuou como professor na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), no Centro Universitário Toledo de Araçatuba e na União das Instituições Educacionais do Estado de São Paulo. Atualmente, o organizador do e-book é membro efetivo da Academia de Letras do Brasil-DF e cursa pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em História da UnB, além de atuar como jornalista no Centro de Comunicação Social da Marinha, em Brasília.

**SUÉLEN KEIKO HARA TAKAHAMA** - Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Jataí (UFJ). Possui graduação em Pedagogia/Licenciatura Plena. Especialização em Educação Especial Inclusiva pela PUC-MINAS e Especialização em Educação à Distância e as Novas Tecnologias. Curso de Libras pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS). Foi professora de Libras na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Instituto Federal de São Paulo e na Fundação Educacional de Penápolis (FUNPEPE). Também atuou como professora interlocutora de Libras na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e na Secretaria Municipal de Educação de Corumbá-MS. Em Araçatuba-SP trabalhou como professora de Educação Infantil e na Secretaria Municipal de Educação em Cuiabá, como professora da Sala de Recursos Multifuncionais.

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

Acessibilidade na escola 13, 17, 23  
Alunos com necessidades especiais 32, 55, 56  
Apraxia 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31  
Apraxia da fala 24, 27, 28, 29, 30  
Associação Brasileira de Normas Técnicas-NBR 9050 13, 17

### B

Banheiro adaptado 13, 19, 20

### C

Comunicação 1, 2, 3, 4, 5, 8, 10, 16, 17, 21, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 48, 49, 61  
Comunicação alternativa 5, 24, 26, 28, 29, 30  
Comunicação alternativa e ampliada 5  
Comunicação aumentativa alternativa 24, 25, 28, 30  
Covid-19 48, 49, 50, 53, 58, 59, 60  
Criança autista 1, 4, 6, 8  
Crianças 3, 4, 5, 6, 9, 14, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 38, 52, 53

### D

Deficiência física 13, 18, 20, 23, 55

### E

EAD 49  
Educação 1, 5, 6, 7, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 21, 22, 23, 24, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 39, 40, 41, 42, 43, 45, 46, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61  
Educação a distância 24  
Educação especial 1, 6, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 22, 23, 24, 33, 48, 57, 59, 60, 61  
Educação inclusiva 11, 13, 14, 15, 17, 21, 22, 32, 33, 34, 36, 37, 39, 40, 46, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 58  
Ensino 1, 6, 7, 12, 13, 14, 15, 17, 20, 21, 23, 24, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58  
Ensino fundamental 13, 17, 20, 23, 29, 31, 32, 34, 35, 36, 37, 42, 44, 45, 46  
Ensino remoto 48, 50  
Estratégias de ensino 1  
Estudantes 11, 13, 18, 20, 21, 23, 28, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57

## **F**

Facilitadores 16, 21, 27, 31, 51, 56

Formação continuada 17, 21, 22, 23, 32, 33, 35, 36, 37, 39, 40, 43, 45, 46, 59

Frutal-MG 37

## **H**

Habilidades 5, 9, 29, 51, 58

## **I**

Inclusão 1, 2, 3, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 20, 21, 22, 23, 29, 33, 34, 35, 39, 41, 42, 44, 46, 48, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60

Instrumentos 2, 15, 16, 22, 27, 28, 30, 31, 37, 38, 44

Interação social 3, 4

## **L**

LDB 33, 35, 42

LIBRAS 18, 24, 25, 26, 29, 30, 31, 61

Língua de sinais 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31

Linguagem verbal 5

## **M**

Metodologias de ensino 53

Mobilidade reduzida 13, 16, 17, 18, 20

## **N**

NBR 9050 13, 17, 18, 19, 22

## **P**

Pandemia 48, 49, 50, 51, 52, 53, 55, 58, 60

Paulo Freire 32, 34, 36, 41

Percepção dos professores 13

Plataforma Moodle-AVA 13, 17

Política Nacional de Educação Especial 15, 22

Políticas de educação inclusiva 14

Processo de formação continuada 32, 59

Processo de inclusão 3, 6, 16, 54, 57

Professores 2, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 48, 49, 50, 51, 52, 55, 57, 58, 59

## **S**

Sala de aula 1, 2, 7, 9, 10, 28, 34, 37, 40, 55

## **T**

TEA 2

Transtorno do espectro autista 2

# Compreendendo o processo de inclusão:

Limitadores  
e facilitadores

🌐 [www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)

✉ [contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br)

📷 @atenaeditora

📘 [www.facebook.com/atenaeditora.com.br](https://www.facebook.com/atenaeditora.com.br)



# Compreendendo o processo de inclusão:

Limitadores  
e facilitadores

🌐 [www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)

✉️ [contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br)

📷 @atenaeditora

📘 [www.facebook.com/atenaeditora.com.br](https://www.facebook.com/atenaeditora.com.br)



**Atena**  
Editora

Ano 2021