



ABA – ANÁLISE DO COMPORTAMENTO APLICADA

SUMÁRIO

1-	TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E SUAS ESPECIFICIDADES	3
2-	NEUROCIÊNCIAS E APRENDIZAGEM	10
3-	MÉTODOS DE INTERVENÇÃO: ABA, PECS E TEACCH	13
4-	INTRODUÇÃO À LÍNGUA DE SINAIS	22
5-	POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO	29
6-	DIDÁTICA DO ENSINO SUPERIOR APLICADA	33
	REFERÊNCIAS	

1- TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E SUAS ESPECIFICIDADES

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um termo guarda-chuva que se refere a diversas condições caracterizadas por déficits na comunicação, interação social e linguagem não verbal.

Ao longo dos anos, parece que houve uma explosão de número de casos de TEA. De acordo com dados da Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS), uma em cada 160 crianças são diagnosticadas com TEA. O aumento de número de casos pode ser explicado pelo aprimoramento do diagnóstico.

A elevação do índice de crianças diagnosticadas com autismo não tem relação com um suposto fator responsável por causar esse transtorno do neurodesenvolvimento, como muitos costumam pensar.

À medida que mais pesquisas sobre o transtorno do espectro do autismo foram efetuadas, critérios diagnósticos mais precisos foram definidos.

O que é TEA?

O transtorno do espectro autista, popularmente conhecido como autismo, é um distúrbio do neurodesenvolvimento. Ele tem início nos primeiros anos da infância e persiste na adolescência e vida adulta, embora seus sintomas possam reduzir de modo considerável mediante tratamento.

Cada pessoa com TEA apresenta um diagnóstico singular, ou seja, não é possível colocar todas na mesma caixa.

Algumas pessoas conseguem ter vidas funcionais e estudar, trabalhar e se relacionar. Já outras têm muita dificuldade para interagir com as pessoas e o mundo à sua volta, necessitando de cuidados ao longo da vida. Além disso, o nível de funcionamento intelectual vai desde deficiência profunda até habilidades cognitivas não verbais superiores.

Infelizmente, crianças com TEA ainda estão sujeitas a sofrer discriminação tanto de adultos quanto de coleguinhas na escola ou parentes por terem comportamentos diferentes dos considerados habituais. A mesma estigmatização persegue jovens e adultos com essa condição.

Também já foram registrados casos de tratamento inadequado por parte da instituição de ensino. A escola não soube responder ao jeito de agir dos estudantes com transtorno do espectro autista, classificando-o como “má criação”.

Quais são os sintomas do TEA?

Segundo o DSM V, os sintomas do transtorno do espectro autista se modificam com o desenvolvimento. Essa característica requer atenção redobrada do profissional – médico ou psicólogo – para fazer o diagnóstico correto.

Aliás, o diagnóstico precoce é muito importante. Quando o transtorno autista é detectado ainda na primeira infância (até os 6 anos), o tratamento ocorre com maior facilidade, ocasionando uma melhora substancial das habilidades sociais da criança autista.

O autismo não tem cura, então o tratamento tem como intuito **viabilizar a inserção social dos indivíduos e desenvolver a autonomia.** Dessa maneira, pessoas autistas podem levar vidas independentes e satisfatórias!

Em seguida, vamos discorrer sobre cada sintoma do TEA em detalhes.

Deficits na comunicação

Um dos sintomas mais notórios é o atraso da fala. Muitos pais começam a cogitar a possibilidade de os filhos estarem no espectro autista quando eles demoram muito para falar ou falam pouco para a sua faixa etária. Essa percepção normalmente acontece entre o primeiro e segundo ano de vida da criança, quando a exigência da comunicação verbal e interações sociais no cotidiano cresce.

Deficits nas interações sociais

Quando a criança começa a se comunicar de fato, a sua maneira de se expressar é um tanto diferente. Pessoas autistas possuem dificuldade para compreender tons de brincadeira na fala, sarcasmo, expressões típicas e hipérboles.

Sendo assim, interpretam e se expressam de forma mais literal. É por essa razão que às vezes podem dizer coisas consideradas inapropriadas para o contexto social, ou magoar os sentimentos das pessoas sem ter essa intenção.

O mesmo se aplica à compreensão de expressões faciais e linguagem corporal. Pessoas com transtorno de espectro de autismo têm dificuldade para interpretar raiva, tristeza, desânimo e tédio no rosto dos outros. A sua leitura de situações sociais costuma ser diferente de com quem ela está interagindo.

Além disso, muitas pessoas autistas apresentam ausência de sorriso social (sorriso involuntário, ou retribuído quando alguém sorri para você) e baixo contato visual. Quem desconhece essas características do autismo pode considerá-las rudes.

Comportamentos repetitivos e rígidos

Pessoas com transtorno do espectro autista expressam alguns comportamentos repetitivos, os quais se modificam conforme a idade.

Crianças e jovens costumam chacoalhar seus corpos para frente e para trás, fazer movimentos com as mãos, organizar brinquedos, roupas e objetos pessoais metodicamente e repetir palavras fora de contexto. Adultos também podem ter esses comportamentos, mas de modo reduzido e menos emocional.

Pessoas autistas também insistem nas mesmas coisas, sendo inflexíveis a mudanças na rotina e rituais familiares. Por exemplo, se a família celebra o Natal de uma forma específica, elas esperam que esse ritual seja mantido todos os anos.

Esses padrões rígidos de pensamento e comportamento podem causar muita confusão em momentos sociais, especialmente quando confrontados com normas sociais cujo propósito não parecem claros.

Interesses restritos

Interesses restritos constituem interesses específicos e praticamente imutáveis por um objeto. Esse pode ser brinquedos, animais, eventos históricos, meios de transporte, peças de roupas, períodos históricos, personagens de filmes ou desenhos, celebridades, entre outros.

A pessoa no espectro autista costuma carregar esse interesse específico para o resto da vida. Ela pode fazer coleções desses objetos, organizando-os metodicamente em pastas, arquivos, prateleiras e armários.

Ela também busca conhecimento sobre o objeto ou tema de seu interesse de modo incessante, memorizando detalhes específicos os quais são abordados em longas conversas.

Dificuldade para processar estímulos sensoriais

Muitas pessoas com TEA são sensíveis a estímulos sensoriais, como cores ofuscantes, luzes brilhantes, mudanças drásticas na temperatura e sons altos. Ao se depararem com esses fatores, **ficam sobrecarregadas e precisam de um tempo para recobrem a calma**. Alguns indivíduos, por outro lado, podem ter fascínio por algum desses elementos ou são indiferentes a eles.

Causas do autismo

É difícil dizer exatamente o que causa o autismo. Evidências científicas indicam a possibilidade de uma combinação de fatores genéticos e ambientais como a possível causa do transtorno.

Algumas teorias apontam para a correlação entre o TEA e a exposição a agentes químicos, deficiência de vitamina D e ácido fólico, infecções e uso de substâncias durante a gestação e prematuridade (período abaixo das 35 semanas gestacionais).

Há uma reincidência maior de casos de autismo em homens do que mulheres. Diversas pesquisas sugerem uma maior vulnerabilidade do sexo masculino a transtornos neurológicos, como TEA e transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH).

Segundo algumas teorias, o cérebro das mulheres precisa passar por mutações genéticas mais extremas do que o dos homens para desenvolver esses distúrbios. Entretanto, não se sabe ao certo quão verdadeira é essa afirmação.

Tratamentos para o TEA



O tratamento para o transtorno do espectro autista é feito de maneira multidisciplinar. Isto é, com o auxílio de uma gama de profissionais da saúde. Psicólogos, terapeutas ocupacionais, médicos, fisioterapeutas, pedagogos, fonoaudiólogos, psicopedagogos e nutricionistas são alguns deles.

Veja em seguida a atuação de algumas dessas áreas no tratamento do autismo.

Psicoterapia aplicada ao autismo: tem o objetivo de estimular comportamentos sociais, incentivar a leitura e escrita, reforçar a necessidade de concluir afazeres diários e minimizar comportamentos disfuncionais, como agressões físicas e verbais e autolesões.

Terapia ocupacional aplicada ao autismo: promove a coordenação motora e equilíbrio através de ações repetitivas típicas do dia a dia, como se sentar e se levantar, escrever com lápis e andar de bicicleta. Estimula, ainda, **a autonomia por meio da realização**

de atividades cotidianas, como pentear os cabelos, organizar materiais escolares, vestir-se e comer sozinho.

Fonoaudiologia aplicada ao autismo: incentiva o desenvolvimento da linguagem verbal. As habilidades já adquiridas são avaliadas para criar um plano de tratamento conforme as necessidades linguísticas e comunicativas dos indivíduos.

Fisioterapia aplicada ao autismo: desenvolve as habilidades motoras e funções básicas, como sentar, andar, correr, manusear objetos e andar, além de aprimorar a coordenação motora e força muscular.

Nutrição aplicada ao autismo: pessoas com TEA tende a ter hábitos alimentares restritos por não gostarem do sabor, cheiro, textura ou som de determinados alimentos. Desse modo, precisam seguir uma dieta específica para adquirir todos os nutrientes e vitaminas necessários através dos alimentos.

A família também pode achar o acolhimento psicológico necessário. Aceitar o diagnóstico do transtorno do espectro autista e aprender a lidar com os sintomas não acontece de uma hora para outra. Pais e outros familiares podem se beneficiar da psicoterapia para aceitarem a situação.

Procure entender o TEA!

Apesar das dificuldades associadas ao neurodesenvolvimento, muitas pessoas com transtorno do espectro autista querem levar uma vida agradável, realizar sonhos, encontrar o amor, trabalhar e conquistar a sua individualidade.

Quem não está no espectro autista pode ter dificuldade para compreender as particularidades dos comportamentos e modo de pensar das pessoas com TEA. A Vittude aconselha a todos, não apenas quem convive com um parente ou amigo no espectro autista, a buscar informações úteis sobre o transtorno.

Uma série bem interessante para esse propósito é a “O Amor no Espectro”, disponível atualmente na Netflix. Ela acompanha diversos jovens autistas na busca por um relacionamento e retrata com excelência os desafios de ter um transtorno de

neurodesenvolvimento, bem como as vitórias, personalidade e desejos de cada participante.

Ao longo dos episódios, conseguimos entender um pouco da maneira como as pessoas com TEA interagem com o mundo e os indivíduos com quem convivem. No blog da Vittude, você também encontra conteúdo de qualidade sobre diversos transtornos mentais e materiais sobre educação emocional. Além disso, pode marcar uma consulta online com um psicólogo credenciado de qualquer local do país.

2- NEUROCIÊNCIAS E APRENDIZAGEM

Conforme a sociedade evolui, os estudos sobre os comportamentos humanos também são intensificados a fim de entender como funciona a mente das pessoas. Por conta disso, a neurociência vem ganhando destaque em diversas áreas, inclusive na educação.

Hoje, é possível dizer que a **neurociência** ajuda os educadores a conduzir o processo de ensino-aprendizagem, levando os alunos a internalizarem diversos conteúdos acadêmicos de forma mais rápida e eficaz.

Apesar do termo **neurociência** ainda parecer complexo para muitas pessoas, ele vem conquistando um espaço significativo na **educação** do século XXI, trazendo para a sala de aula técnicas importantes que ajudam na formação integral dos alunos.

Na sequência, vamos mostrar como a neurociência trabalha a favor da aprendizagem e como as instituições de ensino estão utilizando essas técnicas para promover uma educação de ponta. Confira!

O que é neurociência?

Antes de mostrarmos como a **neurociência** pode atuar em parceria com a **educação**, é importante entendermos um pouco melhor esse conceito. A neurociência é uma área de estudo relacionada à medicina que trabalha na interface de várias outras áreas de estudo, como psicologia, pedagogia, biologia, anatomia, genética, fonoaudiologia, **tecnologia**, física, filosofia, entre outras.

O principal propósito da **neurociência** é ajudar a esclarecer o que acontece no cérebro humano, desde a sua formação até o envelhecimento. Assim, com base nessas importantes informações sobre a mente humana é possível utilizar técnicas específicas que ajudam a aprimorar a **educação**, como mostraremos a seguir.

Educação e neurociência: uma parceria de sucesso

Com o propósito de compreender a mente humana, a **neurociência vem auxiliando cada vez mais os educadores** a identificarem como o cérebro se comporta quando entra em contato com novas informações. Esse processo é comum no dia a dia escolar, porém eram poucas as informações sobre a reação da mente durante o **aprendizado de novos conteúdos**.

Hoje, com a **neurociência**, os professores sabem como o cérebro processa essas novidades e de que forma o aprendizado se torna conhecimento para a vida toda. Esse último ponto, inclusive, sempre foi uma preocupação dos profissionais que atuam na área da educação. Fazer com que os alunos internalizem os conteúdos apresentados em sala de aula, aplicando esse conhecimento em seu dia a dia, é um grande desafio, pois durante a trajetória escolar a quantidade de temas desenvolvidos é muito ampla.

Com a **neurociência**, foi possível entender com mais clareza como funciona esse processo. De acordo com o neurocientista ganhador do Prêmio Nobel em 2006, Kandel, “aprender significa criar memórias de longa duração”. Sendo assim, segundo a neurociência, a aprendizagem acontece quando o estudante consegue resgatar uma memória e aplicá-la de forma inovadora e criativa na resolução de problemas. Ainda neste processo, o aluno alinha os estudos à vivência, à imaginação e à necessidade de fazer diferença na sociedade e no mundo.

Conheça mais técnicas da neurociência que podem revolucionar a aprendizagem

Agora que você já conhece um pouco melhor a parceria de sucesso entre a **neurociência e a educação**, vamos apresentar outras técnicas importantes que ajudarão a revolucionar a aprendizagem.

Aprender modifica o cérebro

Com base nas pesquisas realizadas pelos especialistas em **neurociência**, há provas de que a aprendizagem modifica a estrutura física do cérebro, tornando-o mais funcional. A experiência de aprender afeta o cérebro que, por sua vez, acaba se beneficiando de forma positiva. Assim, o que o aluno aprende na escola tem um efeito a nível celular, levando a novos padrões de organização do cérebro.

Alunos cientistas

Outro ponto levantado pela neurociência está relacionado à capacidade que as crianças têm de compreender os princípios básicos da biologia e da causalidade física, dos números, das narrativas e dos objetivos pessoais. Diante disso, a apresentação desses conceitos deve fazer parte da Educação Infantil, com um currículo inovador para que os pequenos ampliem as chances de se tornarem no futuro pesquisadores ou cientistas.

O aprendizado é para todos

A **neurociência** permite que os profissionais da **educação** compreendam com mais clareza o funcionamento do cérebro e suas ações. Uma das descobertas é que a capacidade de criar conexões entre os neurônios está presente em toda a vida. Assim,

todos os alunos são capazes de aprender algo novo todo dia. Essa constatação coloca o professor no papel de impulsionador deste aprendizado, dando autonomia ao estudante, incentivando o aprendizado e mostrando ao aluno suas capacidades, o que fortalecerá a sua autoestima.

Vimos que é fundamental os educadores do século XXI conhecerem os pontos apresentados pela neurociência sobre o funcionamento do cérebro, pois a partir daí é possível aprimorar as suas práticas e lidar melhor com potencialidades e dificuldades dos alunos, promovendo uma educação de excelência.

3- MÉTODOS DE INTERVENÇÃO: ABA, PECS E TEACCH

O tratamento ABA envolve o ensino intensivo e individualizado das habilidades necessárias para que o indivíduo possa adquirir independência e a melhor qualidade de vida possível. Dentre as habilidades ensinadas incluem-se comportamentos sociais, tais como contato visual e comunicação funcional; comportamentos acadêmicos tais como pré-requisitos para leitura, escrita e matemática; além de atividades da vida diária como higiene pessoal. A redução de comportamentos tais como agressões, estereotípias, auto-lesões, agressões verbais, e fugas também fazem parte do tratamento comportamental, já que tais comportamentos interferem no desenvolvimento e integração do indivíduo diagnosticado com autismo.

Durante o tratamento comportamental (ABA), habilidades geralmente são ensinadas em uma situação de um aluno com um professor via a apresentação de uma instrução ou uma dica, com o professor auxiliando a criança através de uma hierarquia de ajuda (chamada de aprendizagem sem erro). As oportunidades de aprendizagem são repetidas muitas vezes, até que a criança demonstre a habilidade sem erro em diversos ambientes e situações. A principal característica do tratamento ABA é o uso de conseqüências favoráveis ou positivas (reforçadoras). Inicialmente, essas conseqüências são extrínsecas (ex. uma guloseima, um brinquedo ou uma atividade preferida). Entretanto o objetivo é que, com o tempo, conseqüências naturais (intrínsecas) produzidas pelo próprio comportamento sejam suficientemente poderosas para manter a criança aprendendo. Durante o ensino, cada comportamento apresentado pela criança é registrado de forma precisa para que se possa avaliar seu progresso.

O uso da Análise Comportamental Aplicada voltada para o autismo baseia-se em diversos passos: 1- avaliação inicial, 2- definição de objetivos a serem alcançados, 3- elaboração de programas/procedimentos, 4- ensino intensivo, 5- avaliação do progresso. O tratamento comportamental caracteriza-se, pela experimentação, registro e constante mudança. A lista de objetivos a serem alcançados é definida pelo profissional, juntamente com a família com base nas habilidades iniciais do indivíduo. Assim, o envolvimento dos pais e de todas as pessoas que participam da vida da criança é fundamental durante todo o processo.

Concluindo, ABA consiste no ensino intensivo das habilidades necessárias para que o indivíduo diagnosticado com autismo ou transtornos invasivos do desenvolvimento se torne independente. O tratamento baseia-se em anos de pesquisa na área da aprendizagem e é hoje considerado como o mais eficaz

FLOORTIME

Desenvolvido pelo psiquiatra infantil Stanley Greenspan, Floortime (ao pé da letra tempo no chão) é um método de tratamento que leva em conta a filosofia de interagir com uma criança autista. É baseado na premissa de que a criança pode melhorar e construir um grande círculo de interesses e de interação com um adulto que vá de encontro com a criança independente do seu estágio atual de desenvolvimento e que o ajuda a descobrir e levantar a sua força.

A meta no Floortime é desenvolver a criança dentro dos 6 marcos básicos para a plenitude do desenvolvimento emocional e intelectual do indivíduo. Greenspan descreveu os 6 degraus da escada do desenvolvimento emocional como: noção do próprio eu e interesse no mundo; intimidade ou um amor especial para a relação humana; a comunicação em duas vias (interação); a comunicação complexa; as idéias emocionais e o pensamento emocional. A criança autista tem dificuldades em se mover naturalmente através desses marcos, ou subir esses degraus, devido à reações sensoriais exacerbadas ou diminuídas e/ou a um controle pobre dos comandos físicos.

No Floortime, os pais entram numa brincadeira que a criança goste ou se interesse e segue aos comandos que a própria criança lidera. A partir dessa ligação mútua, os pais ou o adulto envolvido na terapia, são instruídos em como mover a criança para atividades de interação mais complexa, um processo conhecido como "abrindo e fechando círculos de comunicação". Floortime não separa ou foca nas diferentes habilidades da fala, habilidades motoras ou cognitivas, mas guia essas habilidades propriamente, enfatizando o desenvolvimento emocional. A intervenção é chamada Floortime porque os adultos vão para o chão, para poder interagir com a criança no seu nível e olho no olho.

Tem como meta ajudar a criança autista se tornar mais alerta, ter mais iniciativa, se tornar mais flexível, tolerar frustração, planejar e executar seqüências, se comunicar usando o seu corpo, gestos, linguagem de sinais e verbalização. Se a criança já souber o PECS e a linguagem de sinais, trabalhe com isso no “floortime”. Se a criança ainda não conhecer nem a linguagem de sinais e nem o PECS, não use o “floortime” para começar esses métodos, uma vez que “floortime” não é hora de ensinar, mas explorar a espontaneidade, iniciativa da criança e a verbalização. O mais importante é despertar na criança o prazer de aprender.

Faça da hora do floortime uma hora de diversão, risos, brincadeira e reconheça as oportunidades do dia a dia para solucionar problemas e conseguir suportar mudanças. Use isso na sua rotina trabalhe as expectativas da criança, o que a criança faz por ela.

Fonte: <http://inclusaobrasil.blogspot.com/2008/08/mtodo-floortime-para-autistas.html>
<http://sites.google.com/site/autismoemfoco/floortime>

PADOVAN

ORGANIZAÇÃO E REORGANIZAÇÃO NEUROLÓGICA

A Organização Neurológica é um processo dinâmico e complexo, mas natural, que leva à uma maturação do Sistema Nervoso Central, tornando o indivíduo apto a cumprir o seu potencial genético, ou seja, pronto para adquirir todas as suas capacidades, incluindo a locomoção, a linguagem e o pensamento. Esta Organização Neurológica, que nada mais é do que o próprio Desenvolvimento Ontogenético, consiste nas fases do desenvolvimento natural do Ser Humano (rolar, rastejar, engatinhar, etc.), que são significativamente importantes na definição do esquema corporal e da lateralidade (maturação do próprio Sistema Nervoso Central), tornando o indivíduo apto a dominar seu corpo no espaço, isto é, a poder fazer todos os movimentos que quiser, voluntários e involuntários.

A Reorganização Neurológica consiste na recapitulação daquelas fases do desenvolvimento natural do Ser Humano, que, dessa forma, vai preencher eventuais falhas da Organização Neurológica original.

ANDAR - FALAR – PENSAR

Quando o processo da Organização Neurológica apresenta alguma falta ou falha em seu desenvolvimento, pode-se, através da Reorganização Neurológica, impor os movimentos de cada fase, utilizando-se de exercícios específicos que recapitulam o processo do ANDAR, desde os seus movimentos mais primitivos até o indivíduo alcançar a postura ereta, dominando o espaço com ritmo e equilíbrio.

Trabalhando a maturação do andar, atingimos conseqüentemente o FALAR, que também é trabalhado com exercícios para a reeducação das Funções Reflexo-Vegetativas Orais, (respiração, sucção, mastigação e deglutição).

Ajudando o indivíduo a melhor expressar seus sentimentos e emoções - equilíbrio psico-emocional - trabalhamos o PENSAR, abrangendo também áreas específicas da percepção auditiva e visual (atenção, memória, discriminação, análise-síntese) e processos do desenvolvimento da fala, linguagem espontânea (fluência e ritmo) e da leitura e escrita.

Fonte: <http://www.padovan.pro.br/metodo.htm>

PECS

O Picture Exchange Communication System (PECS), em português, Sistema de Comunicação por Troca de Figuras, foi desenvolvido em 1985 como um pacote de treinamento aumentativo/alternativo único que ensina crianças e adultos com autismo e problemas correlatos de comunicação a começarem a se comunicar. Inicialmente utilizado no Delaware Autistic Program, o PECS é reconhecido mundialmente por se dedicar aos componentes iniciativos da comunicação. Ele não requer materiais complexos ou caros e foi desenvolvido tendo em vista educadores, cuidadores e familiares, o que permite sua utilização em uma multiplicidade de ambientes.

Fases do PECS:

Fase I - Ensina os alunos a iniciarem a comunicação desde o início por meio da troca de

uma figura por um item muito desejado.

Fase II - Ensina os alunos a serem comunicadores persistentes - ativamente irem à busca de suas figuras e irem até alguém e fazerem uma solicitação.

Fase III - Ensina os alunos a discriminar figuras e selecionar uma figura que represente um objeto que eles querem.

Fase IV - Ensina os alunos a usarem uma estrutura na frase para fazer uma solicitação na forma de “Eu quero”.

Fase V - Ensina os alunos a responderem a pergunta “O que você quer?”

Fase VI - Ensina os alunos a comentarem sobre coisas no ambiente deles, tanto espontaneamente como em resposta a uma pergunta.

Expandindo o vocabulário - Ensina os alunos a utilizarem atributos, como cores, formas e tamanhos, dentro das solicitações deles.

Fonte: <http://caminhosdoautismo.blogspot.com/search/label/PECS>

TEACCH

Em primeiro lugar, o autista é vítima de uma síndrome, e muitos dos seus distúrbios de comportamento podem ser modificados à medida que ele consegue expressar-se e entender o que se espera dele. Outro dado importante é que as crianças autistas são mais responsivas às situações dirigidas que às livres e também respondem mais consistentemente aos estímulos visuais que aos estímulos auditivos. O método Teacch fundamenta-se em pressupostos da teoria comportamental e da psicolinguística. Vamos esclarecer alguns pontos fundamentais da terapia Comportamental para a compreensão do modelo Teacch?

Além de indicar, especificar e definir operacionalmente os comportamentos-alvo a serem trabalhados, o terapeuta do programa Teacch tem a possibilidade de desenvolver categorias de repertórios que permitem avaliar de maneira qualitativa aspectos da interação e organização do comportamento, bem como o curso do desenvolvimento individual em seus diferentes níveis . É imprescindível que o terapeuta manipule o ambiente do autista de maneira que comportamentos indesejáveis desapareçam ou, pelo menos, sejam amenizados, e condutas adequadas recebam reforço positivo.

Passando para a área da psicolingüística, a prática Teacch fundamenta-se nessa teoria a partir da afirmação de que a imagem visual é geradora de comunicação. A linguagem, inicialmente não-verbal, sendo um sistema simbólico complexo, baseia-se na interiorização das experiências. Ao mesmo tempo que a linguagem não-verbal vai dando significados às ações e aos objetos, vai também consolidando a linguagem interior. O corpo vai incorporando significados através da "ação no mundo" enquanto desenvolve de maneira progressiva a comunicação - que pode ser oral, gestual, escrita etc. A linguagem, portanto, é o resultado da transformação da informação sensorial e motora em símbolos integrados significativamente.

Na terapêutica psicopedagógica do método Teacch trabalha-se concomitantemente a linguagem receptiva e a expressiva. São utilizados estímulos visuais (fotos, figuras, cartões), estímulos corporais (apontar, gestos, movimentos corporais) e estímulos audiocinestesicovisuais (som, palavra, movimentos associados às fotos) para buscar a linguagem oral ou uma comunicação alternativa. Por meio de cartões com fotos, desenhos, símbolos, palavra escrita ou objetos concretos em sequência (p. ex., potes, legos etc.), indicam-se visualmente as atividades que serão desenvolvidas naquele dia na escola. Os sistemas de trabalho são programados individualmente e ensinados um a um pelo terapeuta. Quando a criança apresenta plena desenvoltura na realização de uma atividade (conduta adquirida), esta passa a fazer parte da rotina de forma sistemática.

Fonte: <http://www.universoautista.com.br/autismo/modules/articles/article.php?id=42>

SCERTS

O Modelo SCERTS™ é uma abordagem abrangente e multidisciplinar para melhorar as habilidades de comunicação e sócio-emocionais de indivíduos com distúrbios do espectro autista.

No Modelo SCERTS™, é reconhecido que a maior parte do aprendizado na infância ocorre no contexto social de atividades e experiências diárias. Assim sendo, esforços para apoiar o desenvolvimento de uma criança dentro do modelo ocorrem com cuidadores e familiares nas rotinas do dia-a-dia em uma variedade de situações sociais,

não primariamente através do trabalho com uma criança em isolamento. O esquema SCERTS™ foi desenvolvido visando objetivos prioritários na comunicação social e na regulação emocional através da implementação de apoios transacionais (por exemplo, apoio interpessoal, apoios de aprendizado), ao longo das atividades diárias da criança e entre parceiros, para facilitar a competência dentro destas áreas identificadas como objetivos. Quando o desenvolvimento de uma criança em comunicação social e em regulação emocional é apoiado, com a implementação estratégica de suportes transacionais, há grande potencial de efeitos positivos abrangentes e de longo prazo ao desenvolvimento da criança em ambientes educacionais e nas atividades diárias.

Acreditamos que um programa eficaz para uma criança com ASD requer o conhecimento especializado de um time de profissionais trabalhando de maneira cuidadosa e coordenada em parceria com pais e familiares. Portanto, o Modelo SCERTS™ é melhor implementado como abordagem multidisciplinar e de equipe que respeita, se utiliza de, e infunde conhecimento especializado de uma variedade de disciplinas, incluindo educação geral e especial, patologias da fala e da linguagem, terapia ocupacional, psicologia infantil e psiquiatria, e assistência social.

Fonte: <http://casadaesperancaedu.blogspot.com/2007/01/o-que-o-modelo-scerts.html>

SON-RISE

“A participação espontânea da criança em interações dinâmicas, envolventes e estimulantes é fator chave para o tratamento e recuperação do autismo.”

O Programa Son-Rise® apresenta uma abordagem altamente inovadora e dinâmica ao tratamento do autismo e outras dificuldades de desenvolvimento similares – uma abordagem relacional, onde a relação entre pessoas é valorizada. O Programa Son-Rise não é um conjunto de técnicas e estratégias a serem utilizadas com uma criança. É um estilo de se interagir, uma maneira de se relacionar com uma criança que inspira a participação espontânea em relacionamentos sociais. Os pais aprendem a interagir de forma prazerosa, divertida e entusiasmada com a criança, encorajando então altos níveis de desenvolvimento social, emocional e cognitivo.

Psicólogos e especialistas em desenvolvimento infantil têm apontado há décadas que crianças que possuem um desenvolvimento típico aprendem melhor através de experiências interativas e emocionalmente prazerosas com outras pessoas. Nestas interações, a criança é um participante ativo ao invés de um recipiente passivo de informação. Nos últimos dez anos, os pesquisadores têm percebido que o mesmo vale para crianças com autismo e dificuldades similares. As novas perspectivas e pesquisas em relação ao autismo estão começando a perceber recentemente aquilo que o Programa Son-Rise já vem praticando há anos. Este programa tem sido utilizado internacionalmente por mais de 30 anos com crianças e adultos representantes de todo o Espectro do Autismo e dos Transtornos Globais do Desenvolvimento. O Programa Son-Rise é centrado na pessoa com autismo. Isto significa que o tratamento parte do desenvolvimento inicial de uma profunda compreensão e genuína apreciação da pessoa, de como ela se comporta, interage e se comunica, assim como de seus interesses. O Programa Son-Rise descreve isto como o “ir até o mundo da pessoa com autismo”, buscando fazer a ponte entre o mundo convencional e o mundo desta pessoa em especial. Com esta atitude, o adulto facilitador vê a pessoa como um ser único e maravilhoso, não como alguém que precisa “ser consertado”, e pergunta-se “como eu posso me relacionar e me comunicar melhor com essa pessoa?” Quando a pessoa com autismo sente-se segura e aceita por este adulto, maior é a sua receptividade ao convite para interação que o adulto venha a fazer.

O Programa Son-Rise oferece uma abordagem prática e abrangente para inspirar a pessoa com autismo a participar espontaneamente de interações divertidas e dinâmicas com outras pessoas, tornando-se aberta, receptiva e motivada para aprender novas habilidades e informações. A participação da pessoa nestas interações é então fator chave para o tratamento e recuperação do autismo. E o papel dos pais é essencial neste processo de tratamento.

Durante todo o processo, o crescimento emocional dos pais é enfatizado. “Toda a aprendizagem acontece no contexto de uma interação divertida, amorosa e espontânea que inspira tanto pais como filhos. Pais que utilizam o Programa Son-Rise relatam não somente um progresso magnífico no desenvolvimento dos filhos, mas também uma melhora dramática em seu próprio bem-estar emocional.”

O Programa Son-Rise propõe a implementação de um programa dirigido pelos pais na residência da criança ou adulto com autismo. As sessões individuais (um-para-um) são realizadas em um quarto especialmente preparado com poucas distrações visuais e auditivas, contendo brinquedos e materiais motivadores que sirvam como instrumento de facilitação para a interação e subsequente aprendizagem. Devido às diferenças neurológicas apresentadas por uma criança com autismo, os pais aprendem um novo estilo de interação que difere de como eles se relacionam com crianças de desenvolvimento típico.

O Programa Son-Rise é lúdico. A ênfase está na diversão. Isto significa que os pais, facilitadores e voluntários seguem os interesses da criança e oferecem atividades divertidas e motivadoras nas quais a criança esteja empolgada para participar. O mesmo aplica-se para o trabalho com um adulto. As atividades são adaptadas para serem motivadoras e apropriadas ao estágio de desenvolvimento específico do indivíduo, qualquer que seja sua idade. Uma vez que a pessoa com autismo esteja motivada para interagir com um adulto, este adulto facilitador poderá então criar interações que a ajudarão a aprender todas as habilidades do desenvolvimento que são aprendidas através de interações dinâmicas com outras pessoas (por exemplo, o contato visual “olho no olho”, as habilidades de linguagem e de conversação, o brincar, a imaginação, a criatividade, as sutilezas do relacionamento humano). O Programa Son-Rise instrui os pais na criação destas efetivas interações com a criança ou adulto de forma que eles possam dirigir o programa de seus filhos e ajudá-los durante todas as interações diárias com eles.

4- INTRODUÇÃO À LÍNGUA DE SINAIS

Uma **língua de sinais** ou **língua gestual** é uma língua visual, que surge nas comunidades de pessoas surdas ou se deriva de outras línguas de sinais. Assim como as línguas orais-auditivas, uma língua de sinais é considerada pela linguística como língua natural, pois atende a todos os critérios linguísticos como qualquer língua. Por seu canal comunicativo ser diferente das línguas orais-auditivas, as línguas de sinais são denominadas como línguas de modalidade visuoespacial.

Os sinais, ou seja, as palavras, são articulados essencialmente pelas mãos e percebidos através da visão. Em uma língua de sinais, os sinais não são gestos. Os sinais são símbolos arbitrários, legitimados e convencionados pelos falantes de uma língua de sinais, assim como as palavras são em uma língua oral. Por meio de uma língua de sinais, o surdo ou pessoa com deficiência auditiva têm acesso à informação e à comunicação. Há no mundo muitas línguas de sinais e em muitos países línguas de sinais têm recebido o status de língua oficial.

Durante muitos anos, o oralismo, técnica defendida por Alexandre Graham Bell, foi a única forma aceitável de/para comunicação com as pessoas surdas. O famoso Congresso de Milão, de 1880, teve um impacto negativo sobre as línguas de sinais no mundo. Nesse congresso, os presentes, influenciados pelas ideias de Graham Bell, decidiram pela proibição da língua de sinais como método de educação de surdos. Assim, a língua falada oralmente foi imposta às pessoas surdas, e decretou-se, sem fundamentação científica alguma, que o oralismo deveria constituir a única forma de ensino. Diante disso, as línguas de sinais por mais de 100 anos foram violentamente proibidas e banidas dos espaços escolares.

Mesmo com a imposição do Congresso de Milão, as línguas de sinais resistiram. Com o passar dos anos, muitos linguistas se dedicaram a estudar diferentes línguas de sinais. O pioneiro foi o linguista americano William Stokoe, intitulado como o pai da linguística das línguas sinalizadas. Stokoe (1960) concluiu que as línguas de sinais apresentavam aspectos linguísticos de uma língua genuína, no léxico, na sintaxe e na sua capacidade de gerar infinitas sentenças e que deveriam ser pesquisadas e estudadas pela linguística.

Ao contrário do que muitos acreditam, a língua de sinais não é universal. Assim como as línguas orais, a variação linguística está presente também nas línguas de sinais. É grande a variedade de línguas de sinais ao redor do mundo. Segundo o site Ethnologue: Languages of the World, há mais de 140 línguas de sinais no mundo. São línguas completas, com a sua própria gramática e léxico.

Cada país tem a sua, ou até mais de uma, língua de sinais. Tomando como exemplo alguns países lusófonos, vemos que utilizam diferentes línguas de sinais: no Brasil existe a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a Língua de Sinais Kaapor Brasileira, em Portugal existe a Língua Gestual Portuguesa (LGP), em Angola existe a Língua Angolana de Sinais (LAS), em Moçambique existe a Língua de sinais moçambicana (LMS).

Assim como acontece nas línguas faladas oralmente, existem variações linguísticas dentro da própria língua de sinais, isto é, regionalismos e/ou sotaques. Essas variações se devem a ligeiras diferenças culturais e influências diversas no sistema de ensino do país, por exemplo. Há também outros fatores que favorecem à diversidade e à mudança linguística, como, por exemplo, a extensão e a descontinuidade territorial e os contatos com outras línguas. Além disso, deve-se levar em conta que diferenças culturais são determinantes nos modos de representação do mundo. Assim, os surdos sentem as mesmas dificuldades que os ouvintes quando necessitam comunicar com outros que utilizam uma língua diferente.

Há também uma língua de sinais, análoga ao Esperanto, conhecida como Gestuno. O Gestuno, também conhecido como língua de sinais internacional, é uma língua artificial e é usada em convenções e competições internacionais, visando estabelecer uma comunicação internacional.

Não se sabe quando as línguas de sinais se iniciaram. Mas, sua origem remonta possivelmente à mesma época ou a épocas anteriores àquelas em que foram sendo desenvolvidas as línguas orais. Uma pista interessante para esta possibilidade das línguas de sinais terem se desenvolvido primeiro que as línguas orais é o fato que o bebê humano desenvolve a coordenação motora dos membros antes de se tornar capaz de coordenar o aparelho fonoarticulatório. As línguas de sinais são criações espontâneas do ser humano e se aprimoram exatamente da mesma forma que as línguas orais. Nenhuma língua é superior ou inferior a outra, cada língua se desenvolve e expande na medida da necessidade de seus usuários.

É comum aos ouvintes pressupor que as línguas de sinais sejam versões sinalizadas das línguas orais. Por exemplo, muitos acreditam que a LIBRAS é a versão sinalizada da língua portuguesa do Brasil; que a **Língua de Sinais Americana** é a versão sinalizada da língua inglesa; que a **Língua de Sinais Japonesa** é a versão sinalizada da língua japonesa; e assim por diante. No entanto, embora haja semelhanças ou aspectos comuns entre as línguas de sinais, devido a um certo contato linguístico, as línguas de sinais são autônomas, possuem estruturas gramatical própria, não derivam das línguas orais e possuem peculiaridades que as distinguem umas das outras e das línguas orais.

A língua de sinais são completas em si mesmas, dispendo de recursos expressivos suficientes para permitir aos seus usuários expressar-se sobre qualquer assunto, em qualquer situação, domínio do conhecimento e esfera de atividade. Por meio de uma língua de sinais é possível criar poesias, contar e inventar histórias, discutir sobre filosofia, política, assuntos do cotidiano etc. Emmanuelle Laborit, atriz surda, afirma no seu livro *O Vôo da Gaivota*, que tudo pode ser expressado por meio dos sinais, sem perder nenhum de conteúdo. Mais importante, ainda: é uma língua adaptada à capacidade de expressão dos surdos.

A língua de sinais por muito tempo foi considerada uma língua ágrafa. Entretanto, hoje, segundo Barreto e Barreto (2015), existem vários tipos de escritas. Os principais sistemas de escrita e de notação criados para registrar as Línguas de Sinais, segundo os autores são: **Notação Mimographie**, publicada em 1822 por Roch-Ambroise Auguste Bébien; **Notação Stokoe**, publicado em 1960 por William Stokoe. Seu sistema de notação fonética tinha como objetivo chamar a atenção dos linguistas, que desconheciam a língua de sinais, e servir como sistema de transcrição para análise dos sinais; **Hamburg Notation System (HamNoSys)**, sistema de notação fonética baseada na notação de Stokoe. Sua primeira versão foi publicada em 1984 pela Universidade de Hamburgo – Alemanha; **Sistema D'Sign**, publicada em 1990 por Paul Jouison. O sistema é capaz de transcrever frases inteiras da Língua de Sinais Francesa; **Notação de François Neve**, publicado em 1996 por François Neves e desenvolvido a partir do sistema de Stoke; **Sistema de Escrita das Línguas de Sinais (ELiS)**, criado em 1997 pela Profa Dra Mariângela Estelita Barros e posteriormente melhorado em 2008. O ELiS é um sistema de escrita linear da esquerda para a direita, representados por uma série de grafemas para representar quatro parâmetros da língua de sinais; **Sistema de Escrita Signwriting**, criado em 1974 por Valerie Sutton. Segundo Sutton, o Signwriting

é uma escrita internacional. É o sistema de escrita da língua de sinais mais utilizado no mundo.

Há também o **Sistema de Escrita para Línguas de Sinais (Escrita SEL)**. O sistema de escrita foi desenvolvido pela Profa. Dra. Adriana S. C. 'Lessa-de-Oliveira em 1999 e posteriormente melhorado em 2011. A Escrita SEL foi desenvolvida para a Libras. Entretanto, segundo a criadora, pode ser utilizado para escrever outras línguas de sinais. Mas, em alguns casos é necessária adaptação simples

A difusão do alfabeto dactilológico, também conhecido como alfabeto manual, a pressuposição de que esse alfabeto é a própria *língua de sinais*, que há uma única língua de sinais e que essa língua é universal. No entanto, o alfabeto dactilológico é **apenas um código de representação das letras alfabéticas**, cuja função é a soletração de palavras das línguas orais, de algum vocábulo da língua oral que ainda não possua um sinal correspondente na língua de sinais, etc.

De acordo com o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), *o alfabeto dactilológico usado atualmente no Brasil é um conjunto de 27 formatos, ou configurações diferentes de uma das mãos, cada configuração correspondendo a uma letra do alfabeto do português escrito, incluindo o “Ç”*. O alfabeto manual também não é universal. Por ser convencionado, cada língua de sinais possui o seu alfabeto dactilológico. Há também o alfabeto manual para pessoas surdas-cegos. Nesse caso, os indivíduos os surdos-cegos precisam pegar na mão de quem está sinalizando.

É muito aconselhável soletrar devagar, formando as palavras com nitidez. Entre as palavras soletradas, é melhor fazer uma pausa curta ou mover a mão direita para o lado esquerdo, como se estivesse empurrando a palavra já soletrada para o lado. Normalmente o **alfabeto manual** é utilizado para soletrar os nomes de pessoas, de lugares, de rótulos, sinais de pontuação, tais como, vírgulas, ponto final e de interrogação, às vezes, são desenhados no ar. Preposições e outras classes de palavras de que a língua não dispõe são inseridas na sinalização por meio da dactilologia, ou do alfabeto manual.

Ao falarmos em língua de sinais estamos a referir-nos a língua materna/natural de uma comunidade de surdos, isto é, uma língua de produção manuo-motora e de recepção visual, com vocabulário e gramática próprios, não dependente da língua oral, usada pela

comunidade surda, que envolve também ouvintes, tais como familiares de surdos, intérpretes, professores e outros.

Aspectos comuns

- **Arbitrariedade:** As línguas orais são maioritariamente arbitrárias, não se depreende a palavra simplesmente pelo sua representatividade, mas é necessário conhecer o seu significado. As palavras e os sinais apresentam conexões arbitrárias entre a forma e o significado. A iconicidade encontra-se presente nas línguas de sinais, mais do que nas orais, mas a sua arbitrariedade continua a ser dominante. Embora, nas línguas de sinais, alguns sinais sejam totalmente icônicos, é impossível, como nas línguas orais, depreender o significado da grande maioria dos sinais, apenas pela sua representação.
- **Comunidade:** As línguas orais têm uma comunidade que as adquirem, como língua materna, cujo desenvolvimento se faz através de uma comunidade de origem, passando pela família, a escola e as associações. Todas as línguas orais têm variações linguísticas. Todas as línguas gestuais possuem estas mesmas características.
- **Sistema linguístico:** As línguas orais são sistemas regidos por regras. O mesmo acontece com as línguas de sinais, conforme referenciado por Stokoe (1960).^[4]
- **Produtividade:** As línguas orais possuem a características da produtividade e da recursividade, sendo possível aos seus falantes nativos produzirem e compreenderem um número infinito de enunciados, mesmo que estes nunca tenham sido produzidos antes. Acontece o mesmo com as línguas de sinais, sendo encontradas a criatividade e produtividade nas produções. Podemos falar diversas coisas de diversas formas a partir das regras de cada língua. Por exemplo, da LGP, pelos seus gestuais nativos, parecendo não haver limite criativo.
- **Aspectos contrastivos:** As línguas orais possuem aspectos contrastivos, isto é, as unidades fonológicas do sistema de determinada língua estabelecem-se por oposições contrastivas, ou seja, em pares de palavras, em que a substituição de uma unidade fonológica (um fonema) por outra altera o significado da palavra (por exemplo: parra e barra). Acontece o mesmo nas línguas de sinais, sendo que em vez de unidade fonológica, muda um pequeno aspecto do gesto (por exemplo, na LGP: método e liberdade).

- **Evolução e renovação:** As línguas orais modificam-se, como no caso das palavras que caem em desuso, outras que são adquiridas, a fim de aumentar o vocabulário e ainda no caso da mudança de significado das palavras. O mesmo acontece nas línguas de sinais, a fim de responder às necessidades que a evolução sócio-cultural impõe (por exemplo, na LGP, os seis gestos de "comboio", ou os gestos de "filme").
- **Aquisição da linguagem:** A aquisição de qualquer língua oral é natural, desde que haja um ambiente propício desde nascença. Na língua de sinais acontece de igual forma, não tendo o indivíduo surdo que exercer esforço para aprender uma língua de sinais, ou necessidade de qualquer preparação especial.
- **Funções da linguagem:** As línguas orais podem ser analisadas de acordo com as suas funções. O mesmo acontece com as línguas de sinais. As funções são: a função referencial, a emotiva, a conativa, a fática, a metalinguística, e a poética.
- **Processamento:** Embora usando modalidades de produção e percepção, as línguas orais e de sinais são processadas na mesma área cerebral, no lado esquerdo do cérebro

Segundo Chomsky, todas as línguas possuem um sistema de combinação. A partir de unidades simples, formam-se unidades mais complexas. As frases e sentenças são formadas a partir de palavras; as palavras são formadas a partir de unidades menores, morfemas; e os morfemas, são formadas a partir de fonemas. As línguas de sinais e de sinais se diferem quanto a forma como as unidades são construídas. Segundo Gesser (2009), enquanto as línguas orais tendem a organizar as unidades *sequencialmente/linearmente*; as línguas de sinais, de uma maneira geral, incorporam as unidades *simultaneamente*, pois um signo pode ser articulado com uma mão, e outro com a outra, de forma simultânea.^[9] Além disso, enquanto as mãos sinalizam itens lexicais, as expressões faciais e corporais fornecem informações discursivas e gramaticais. Mesmo assim, mesmo nas línguas de sinais, a linearidade está presente em todos os níveis de análise: do fonológico ao discursivo. Como por exemplo, nos sinais compostos. Nos sinais compostos, duas unidades preexistentes na língua se juntam para criar um novo vocábulo. Nesses casos, o sinal é realizado em uma ordem linear. Não é possível invertê-la.

Embora existam aspectos universais, pelos quais se regem todas as línguas de sinais, a comunicação visual dos Surdos não é universal. As línguas de sinais não seguem a

ordem e estrutura frásicas das línguas orais. As línguas de sinais, assim como as orais, pertencem às comunidades onde são usadas, tendo apresentado diferenças consideráveis entre as determinadas línguas.

5- POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO

O que é política de inclusão social?

A inclusão social de pessoas portadoras de necessidades especiais ainda é bastante complexa no Brasil. Movimentos nacionais e internacionais buscam, a todo momento, um consenso para definir uma política decente de inclusão de pessoas portadoras de deficiência na escola regular.

Contudo, uma política inclusiva não é tarefa fácil. A base de sustentação dessa questão se dá, essencialmente, na formação dos profissionais da área da educação. Vale lembrar também que não existe o estar “dentro” ou “fora” da sociedade, uma vez que todas as pessoas são frutos dela, não é verdade?

Vamos explicar melhor o que é a política de inclusão social, seus passos fundamentais e o papel da escola nela. Continue a leitura e entenda mais sobre o assunto.

O que é inclusão social?

Primeiramente, é importante entendermos que inclusão social é um termo que se emprega a diversos contextos. De modo geral, é utilizado ao fazermos referência à inserção de pessoas com algum tipo de deficiência.

Portadores de necessidades especiais, sejam físicas ou mentais, sofrem tanto nas escolas como também no mercado de trabalho. Além deles, também sofrem aqueles que não têm as mesmas oportunidades dentro da sociedade, por suas condições sócio-econômicas, de gênero, raça ou pela falta de acesso às tecnologias (denominada exclusão digital).

Toda criança tem direito à educação

Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas. Por isso, deve ser dada a ela a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem.

Os programas educacionais deveriam ser implementados levando-se em conta a enorme diversidade de tais características e dificuldades.

No caso de portadores de necessidades educacionais especiais, eles deveriam ter acesso livre às escolas regulares. Para isso, é preciso agregar uma Pedagogia de excelência, centrada na criança e capaz de satisfazer tais necessidades.

10 dicas certeiras para tornar sua escola inclusiva

Quais são os passos fundamentais para a inclusão?

Sem inclusão, não há democracia — por isso, ela é tão importante. A questão passa por um exercício de compaixão e empatia, de se colocar no lugar do outro e perceber quais são as suas necessidades.

Há algum tempo, os grupos que defendem a inclusão em todos os espaços definiram alguns passos fundamentais, que são válidos até hoje:

- mudança da visão social: é preciso um trabalho contínuo e permanente de sensibilização da sociedade;
- inclusão escolar: ao entrarem na escola, as crianças que têm alguma deficiência devem ser integradas no ambiente de aprendizagem e nas relações professor-aluno e aluno-aluno;
- instituição de mecanismos fortalecedores de direitos: destinação de verbas públicas para políticas de inclusão e participação das entidades de defesa das pessoas com deficiências nos espaços de decisão;
- cumprimento da legislação: o Estatuto da Pessoa com Deficiência foi instituído pela Lei 13.146/2015. O capítulo IV fala especificamente sobre o direito à educação e o dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade de assegurarem esse direito;
- utilização da mídia, cibercultura e novas tecnologias: os meios de comunicação têm um importante papel na difusão do pensamento inclusivo. Além disso, a tecnologia desempenha a função de criar ferramentas para facilitar o acesso, como programas de computador para deficientes visuais e auditivos, entre outros aparelhos.

Quais são as políticas de inclusão social?

De acordo com a Lei, todos os entes públicos têm a responsabilidade de atribuir a mais alta prioridade política e financeira, aperfeiçoando seus sistemas educacionais para que se tornem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças

ou dificuldades individuais. Além disso, é preciso adotar o princípio de educação inclusiva em forma de lei, matriculando todas as crianças em escolas regulares — a menos que existam fortes razões para agir de outra forma.

Desenvolver projetos de demonstração e encorajar intercâmbios em países que possuam experiências de escolarização inclusiva é outra excelente opção para resolver essa questão. Entretanto, estabelecer mecanismos participativos e descentralizados para planejamento, revisão e avaliação de provisão educacional para crianças e adultos com necessidades educacionais especiais é primordial.

Deve-se encorajar a participação de pais, comunidades e pessoas portadoras de deficiências nos processos de planejamento e tomada de decisão relacionados à provisão de serviços para necessidades educacionais especiais. Além disso, é necessário investir maiores esforços em estratégias de identificação e intervenção precoces, bem como nos aspectos vocacionais da educação inclusiva.

E, por último, é preciso garantir programas de treinamento de professores — tanto em serviço como durante a formação — focados na provisão de educação especial dentro das escolas inclusivas.

O fato é que todos somos parte de uma mesma sociedade, e participar ativamente para que a inclusão social seja uma realidade brasileira é imprescindível e precisa se fazer latente dentro de cada um.

Práticas tecnológicas na educação inclusiva nas escolas

Qual é o papel da escola?

É papel da escola, independentemente de ser pública ou privada, assegurar que as crianças com deficiência tenham acesso ao ensino de qualidade. Por isto, se necessário, a escola deve contratar monitores que auxiliem essa criança com necessidades especiais em suas atividades na sala de aula e em outros ambientes escolares.

Outras formas de promover a inclusão nas instituições de ensino são:

- conhecer o aluno em sua totalidade: quais as necessidades, potencialidades e fraquezas desse estudante. Eventualmente, a deficiência só é descoberta na escola, quando o aluno demonstra dificuldade de aprendizagem, por exemplo;
- formar profissionais: a formação continuada de profissionais da educação e voltada para o atendimento às pessoas com necessidades especiais é fundamental para que se tenha uma escola inclusiva;
- usar a tecnologia dentro da escola: a tecnologia pode ser uma grande aliada na inclusão, pois estimula o estudante a dar o melhor de si. Softwares educativos, por exemplo, contribuem para as funções cognitivas;
- acompanhar o histórico de saúde do estudante: a escola pode solicitar um laudo médico que ateste as condições de saúde do estudante para poder oferecer o melhor atendimento à esse aluno. É importante, também, que a instituição tenha contato com os médicos, psicólogos e outros profissionais que acompanhem o caso;
- manter uma parceria entre escola e família: essa é a chave do sucesso da política de inclusão. Envolver a família pode incentivar a criança a estudar e ter um bom desenvolvimento intelectual;
- adaptar a estrutura: é importante ter instalações adequadas para garantir o direito de todos. A escola deve estar preparada para cadeirantes e pessoas com dificuldade de locomoção;
- combater o bullying: é interessante que a escola crie programas ou projetos anti-bullying, visto que as pessoas com necessidades especiais são as maiores vítimas desse tipo de prática negativa.

Conclusão

Por fim, cabe lembrar que inclusão social é coisa séria — e ela não depende somente da escola ou dos governantes, mas de toda a sociedade. Essa prática vai além de incluir as pessoas com deficiência, mas todos os seres humanos, independentemente de raça, credo, gênero, orientação sexual ou diferenças culturais.

A convivência entre crianças de todos os tipos proporciona grandes lições, como ter respeito e ética, construir relações afetivas, ser receptivo às diferenças, mostrar tolerância com o outro, ter cooperação, entre outras. Quando há inclusão social, a mudança de atitude ocorre em todos os ambientes.

6- DIDÁTICA DO ENSINO SUPERIOR APLICADA

Didática e docência: traços conceituais

Nesta seção, esboça-se quadro conceitual sobre a didática e sua relação intrínseca com a docência. Sendo esta última o processo desenvolvido por quem assume a função de professor, cabe discutir o que é próprio desse processo, em especial no que se refere ao conhecimento de base para desenvolvê-lo. Qual é a dimensão da didática nessa relação?

Esse campo compreende um domínio de conhecimento investigativo, disciplinar e profissional sobre o processo ensino-aprendizagem, que envolve o trabalho de sujeitos cognoscentes (professores e alunos) acerca do objeto cognoscível (conhecimento) em contextos situados, visando à formação humana. Dito de outro modo, são responsabilidade exclusiva da didática as teorizações e fundamentações conceituais e procedimentais sobre a relação entre professores e alunos em torno do conhecimento em situações determinadas de ensinar e aprender. Assim, a didática, na condição de campo de produção de conhecimento sobre o ensino, cria saberes fundamentais para a formação e a prática profissional de professores, razão pela qual ela se esboça como disciplina de cursos de licenciatura, responsáveis pela formação de professores, e se manifesta no ato de ensinar.

Ensinar requer uma variada e complexa articulação de saberes passíveis de diversas formalizações teórico-científicas, científico-didáticas e pedagógicas. Esses conhecimentos são requeridos porque na atividade docente há inúmeros fatores implicados, por exemplo, a forma como o professor compreende e analisa as suas práticas educativas, articula diferentes saberes no seu ato de ensinar e age diante do inesperado e do desconhecido.

Nesse sentido, considerando as discussões sobre a base de conhecimento profissional docente, sustenta-se a premissa de que o ofício de ensinar exige o domínio do conteúdo, mas não somente. As sistematizações sobre o conhecimento que um professor deve possuir para ensinar focalizam vários saberes, sendo um deles ligado à especificidade

didática. Porém, ainda assim, a síntese desses saberes representa o que a própria didática é, envolve e faz.

Para tanto, será apresentado resumo dos quadros tipológicos de três autores - **Tardif (2002)**, **Gauthier (1998)** e **Shulman (1987)** -, com o propósito de demarcar a centralidade da didática na sua relação com a docência.

Tardif (2002) discute os saberes dos professores no trabalho, argumentando a favor da perspectiva de que o conhecimento é uma construção coletiva porque é partilhado por um grupo de agentes, sustentando-se por meio de um sistema educativo que o cria, utiliza-o e legitima-o, e decorre de práticas sociais. Dessa forma, é incongruente pensar saber docente, o qual é diverso, plural, temporal e não provém de uma única fonte, dissociado do trabalho dos professores. O quadro tipológico de **Tardif (2002)** faz referência a quatro saberes: i) formação profissional, conhecimentos sustentados pelos aportes das ciências da educação; ii) disciplinares, relacionados aos conteúdos das áreas de ensino; iii) curriculares, socialmente produzidos e que passam por uma seleção da instituição de ensino que os transforma em programas nos quais o professor deve aprender e aplicar aos seus alunos; iv) experienciais, mais diretamente constitutivos da cultura docente em ação.

Do mesmo modo que Tardif, **Gauthier (1998)** defende o ensino como a mobilização de vários saberes, que formam uma espécie de reservatório, do qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de situações concretas de trabalho. Esse reservatório contém saberes: i) disciplinares; ii) curriculares; iii) das ciências da educação; iv) da tradição pedagógica; v) experienciais; vi) da ação pedagógica. Os *disciplinares* correspondem aos conhecimentos que se encontram à disposição dos professores com base em cada disciplina. O *curricular* está relacionado à forma como a escola e as demais instituições envolvidas no processo educativo selecionam e organizam os conteúdos das disciplinas. Entretanto, ao ensinar, o professor transforma, escolhe e recorta o currículo. É possível dizer que esse saber funciona como guia, e não conhecimento essencial. O *das ciências da educação* compreende os saberes que envolvem questões profissionais específicas, que servem de pano de fundo para o professor e membros da categoria - por exemplo, questões relacionadas a sistema escolar, conselho escolar, sindicato, carga horária, ou seja, referentes à instituição de ensino, próprias do trabalho de gestão educacional. O *da tradição*

pedagógica corresponde às noções preconcebidas do que representa a escola e o ato de ensinar. Marcado pela tradição, esse conhecimento poderá apresentar fragilidades validadas ou não pelo saber experiencial e o da ação pedagógica. O *experiencial*, como o próprio nome sugere, está ligado à experiência do professor. De acordo com o autor, o docente “[...] realiza julgamentos privados, elaborando ao longo do tempo uma espécie de jurisprudência composta de truques, de estratagemas e de maneiras de fazer que, apesar de testadas, permanecem em segredo” (Gauthier, 1998, p. 33). O *da ação pedagógica* é “o saber experiencial dos professores a partir do momento em que se torna público e que é testado através das pesquisas realizadas em sala de aula” (Gauthier, 1998, p. 33). Gauthier defende que o saber da ação pedagógica deve ser explicitado por meio de pesquisas, pois é de suma importância para a profissionalização do ensino, visto que constitui um dos fundamentos da identidade profissional do professor. Ao evidenciar tais saberes, o autor sinaliza duas dimensões: uma epistemológica, no que se refere à natureza deles; e outra política, no que diz respeito ao êxito de um grupo social, ao delimitar um território que apresente o saber peculiar à determinada profissão.

Voltando-se para **Shulman (1987)**, verifica-se que a base de conhecimentos docente envolve sete tipos específicos: i) do conteúdo da matéria a ser ensinada; ii) de pedagogia geral (conhecimentos produzidos por estudiosos da educação, sobretudo considerando princípios e estratégias de gestão e organização da classe para além do âmbito do sujeito); iii) do currículo, com especial domínio dos materiais e programas que servem como ferramentas para o ofício docente; iv) da especificidade pedagógica do conteúdo; v) dos alunos e de suas características; vi) dos contextos educativos, que vão desde o funcionamento do grupo ou da sala de aula, da gestão e do financiamento dos distritos escolares até o caráter das comunidades e culturas; vii) dos objetivos, metas e valores educacionais e de seus fundamentos filosóficos e históricos.

Os estudos de **Shulman (1987)** evidenciam que o ensino começa com um ato da razão, continua com um processo de raciocínio, culmina com o desempenho e, então, reflete-se mais sobre ele, até que todo o processo se inicie novamente. Desse modo, o ensino é tido como compreensão e raciocínio, transformação e reflexão. Trata-se de processo de raciocínio pedagógico que torna potente a base de conhecimento profissional, no sentido em que age na articulação desses saberes, assim como na sua evocação para a ação, por meio de um movimento integrado de compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão e nova compreensão, resultante da análise sistemática do ensino.

A base sustentada por **Shulman (1987)** pode ser categorizada em três grandes frentes de conhecimento presentes no desenvolvimento cognitivo do professor: *subject knowledge matter* (conhecimento do conteúdo da matéria ensinada); *pedagogical knowledge matter* (conhecimento pedagógico da matéria); e *curricular knowledge* (conhecimento curricular). O primeiro diz respeito ao entendimento do professor acerca da estrutura da disciplina, sobre como ele organiza cognitivamente a matéria que será objeto de ensino. Essa compreensão requer ir além dos fatos e conceitos intrínsecos à disciplina e pressupõe observar as formas pelas quais os princípios fundamentais de uma área estão organizados. No tocante ao conhecimento pedagógico da matéria, prevalecem os modos de formular e trabalhar o conteúdo de maneira a torná-lo compreensível aos alunos, incluindo analogias, ilustrações, exemplos, explanações e demonstrações. O conhecimento curricular se relaciona à capacidade de reconhecer o currículo como o conjunto de programas elaborados para o ensino de determinados assuntos em um dado nível, bem como a variedade de materiais didáticos disponíveis referentes àqueles programas.

Um olhar comparativo dos saberes citados pelos autores mencionados (**Tardif, 2002; Gauthier, 1998; Shulman, 1987**) permite notar que três fontes de conhecimento encontram assento em três categorizações: a fonte do conhecimento a ser ensinado ou a dos saberes disciplinares; a referente ao currículo; e a relacionada ao conhecimento da pedagogia ou das ciências da educação - nesse caso, conhecimento pedagógico geral para **Shulman (1987)**, das ciências da educação para **Gauthier (1998)** e de formação profissional para **Tardif (2002)**.

Nessa direção, é de se esperar que um professor, seja ele da educação básica ou do ensino superior, diante da responsabilidade profissional de ensinar determinados conhecimentos aos seus alunos, questione-se não apenas sobre o que ele próprio sabe acerca desse conhecimento (conteúdo), mas, acima de tudo, sobre a forma de agir pedagogicamente para que seus alunos desenvolvam sua própria compreensão desse conteúdo. Esse movimento de reflexão, que envolve tomada de decisão sobre como ensinar, denominado por **Shulman (1987)** de raciocínio pedagógico, integra o processo ensino-aprendizagem, objeto da didática, reforçando a tese de que os saberes mobilizados pelo professor para lecionar, ainda que originários de diferentes fontes, articulam-se invariavelmente com a própria didática.

Para ensinar, o professor necessita acionar a sua base de conhecimentos a fim de fazer escolhas e desenvolver ações visando a promover a aprendizagem de seus alunos. Logo, ensinar é um processo que requer escolhas adequadamente fundamentadas. Trata-se do trabalho especializado que especifica a docência, como defende **Roldão (2007)**. Para essa autora, a função de ensinar é socioprática, porém o saber que envolve é teorizador, compósito e interpretativo. A ação de ensinar é inteligente e fundada em um domínio seguro do conhecimento, que emerge de vários saberes formais e do experiencial. Assim sendo, o professor precisa mobilizar todo tipo de saber que possui, transformando-o em ato de ensinar enquanto construção de um processo de aprendizagem de outros e por outros. Nesse processo reside o que lhe é próprio, o ato de ensinar - que caracteriza a docência e, conseqüentemente, é alvo de investimento para sua profissionalidade.

Ora, sendo a didática o domínio de conhecimento sobre o processo ensino-aprendizagem e sendo o ensino a ação que especifica a função docente, os saberes que o professor possui, mobiliza, transforma e recria, a partir de nova compreensão, para ensinar e fazer o aluno aprender é a didática em si. Nesse sentido, esse campo, mais do que aquilo que faz o professor para ensinar, representa também a própria base de fundamentos acerca do que ele reflete, analisa, compara, escolhe, decide, propõe, implementa, avalia e registra para ensinar, constituindo-se, portanto, em síntese da sua base de conhecimento profissional e expressão objetiva de seu raciocínio pedagógico.

Uma vez esboçados os principais traços conceituais que fundamentam a compreensão acerca da didática e da docência, cabe questionar como essa relação se manifesta no contexto do ensino superior.

Docência no ensino superior: traços contextuais

Os estudos sobre docência no ensino superior no Brasil são relativamente recentes, ganhando maior visibilidade com as publicações de **Cunha (1998; 1999; 2006; 2007; 2008; 2010)**; **Castanho e Castanho (2001)**; **Anastasiou (2001)**

Cunha (2010) coordena um grupo de pesquisa sobre formação de professores, ensino e avaliação que se dedica, de modo preferencial, à educação superior. Seus estudos, em um primeiro momento, apontaram a necessidade de revitalização das formas de ensinar nesse nível, destacando práticas curriculares consideradas inovadoras e

desenvolvendo teorizações sobre a base dos saberes docentes, na tentativa de romper com o paradigma dominante de ensino na modernidade. Em fase subsequente, foi incorporada a necessidade de analisar os efeitos das políticas externas no ensino superior, com especial atenção à avaliação. Logo a problemática da formação para a docência universitária se manifestou, levando a investigação de trajetórias e lugares de formação da docência universitária e problematizando a falta de regulação e o consequente “não lugar” da formação desse professor.

Castanho e Castanho (2001) organizaram uma coletânea de temas e textos em metodologia do ensino superior, com a participação de autores com vasta experiência na área, dentre os quais, Kuenzer, Chizzotti, Severino, Veiga, Anastasiou, Wachowicz, Masetto e Placco. O livro, diante da qualidade dos textos e da abordagem sobre metodologia voltada especificamente para o ensino superior, tornou-se peça-chave dos cursos sobre DES que emergiram nos anos 2000, no âmbito da pós-graduação *latu sensu*, como meio de atenuar a ausência de formação específica para esse nível de ensino. Nessa coletânea, Anastasiou apresenta panorama da metodologia de ensino na universidade brasileira e Mazzetto, uma série de reflexões e sugestões práticas sobre atividades pedagógicas na sala de aula universitária.

Pimenta e Anastasiou (2002) oferecem contribuição singular para a área ao sistematizarem, na obra intitulada *Docência no ensino superior*, princípios postulares da identidade profissional, enfocando: as exigências atuais para o exercício da profissão e suas condições de trabalho; os aspectos históricos da universidade brasileira que forjaram um modelo de professor; a natureza do trabalho docente determinada em grande medida por modelos de conhecimento científico; e a proposição, de natureza didática, de superar cada vez mais a ideia de ensino centrado na exposição do professor para dar lugar a ideia de “ensinagem”, compreendida como “processo compartilhado de trabalhar os conhecimentos, no qual concorrem conteúdo, forma de ensinar e resultados mutuamente dependentes” (**Pimenta; Anastasiou, 2002**, p. 214).

Almeida (2012) faz avançar a produção de conhecimento da área na medida em que parte das discussões sobre as transformações ocorridas na universidade contemporânea e da necessidade de formação pedagógica dos professores do ensino superior para enfrentar a responsabilidade institucional de garantir a valorização e as possibilidades formativas por meio de ações políticas de gestão. Sem o interesse do

docente e as condições oferecidas pela instituição onde realiza seu trabalho, o desenvolvimento profissional estará comprometido.

A análise das produções desses autores permite elencar alguns traços que contextualizam a DES. O primeiro refere-se ao fato de que o ensino superior no Brasil, porque objetiva a formação para diferentes carreiras, tem requerido o protagonismo de profissionais e especialistas para dirigir o processo de transmissão e assimilação dos conteúdos necessários ao domínio do corpo conceitual de cada área. Nessa esteira, a docência universitária tem sido fortemente marcada pela ciência moderna e sua ênfase na racionalidade técnica, que eleva o peso do conhecimento específico da área e subalterniza a importância da formação pedagógica. Segundo **Cunha (2010)**, a docência universitária afirmou-se com base nos saberes dos campos profissionais e científicos dos professores que, mediante as representações tradicionais de suas trajetórias, consolidavam um modo de ensinar. A autoridade destes, respaldada por uma hierarquia inquestionável nas instituições, legitimava a cultura estabelecida.

O segundo traço contextual, em decorrência do anterior, diz respeito à ausência de legislação específica sobre a formação para a DES. De acordo com a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -, e o Decreto nº 2.207, de 15 de abril de 1997, que regulamenta o sistema federal de ensino, a formação desse professor deve ocorrer no âmbito dos cursos de pós-graduação, *lato sensu* ou *stricto sensu*, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. Via de regra, o mestrado e o doutorado em determinada área vêm consolidando-se como o *locus* de formação do professor do ensino superior, em grande medida pela formação em pesquisa e especializada e por conta do dispositivo de que as instituições de ensino superior tenham o mínimo de um terço de seus docentes titulados na pós-graduação *stricto sensu*. Nessa perspectiva, não é difícil depreender que a formação específica para o ensino, processo constitutivo da docência, não encontra lugar nesse percurso. O professor do ensino superior é catedrático, especialista de uma área e pesquisador, sem, necessariamente, contar com processo formativo específico para ser docente.

O terceiro traço contextual relaciona-se à identidade. Como se tornar professor no ensino superior? A socialização profissional desse docente ocorre de forma intuitiva, replicadora do que seus mestres fizeram e da sua experiência de aluno. Sem contar a condição

híbrida que permeia sua identidade, posto que ser professor decorre de ser determinado profissional, especialista e pesquisador.

Esses traços contextuais confirmam a necessidade de afirmar a importância da formação em didática para o exercício da DES, visto que, com base em **Roldão (2007)**, o docente profissional é aquele que ensina não apenas porque possui o conhecimento, mas porque sabe ensinar. É ser especialista da complexa capacidade de transformar o saber curricular mediado por um saber científico, por um domínio técnico-didático rigoroso, por uma postura meta-analítica, de questionamento intelectual da ação, de interpretação permanente e realimentação contínua, para que o aluno aprenda de forma contextualizada e com significado.

Didática no ensino superior: traços de pesquisa

Com o propósito de discutir o lugar da didática no ensino superior, apresentam-se os principais resultados de um programa integrado de pesquisa, constituído de três estudos. Dois deles já estão concluídos e seus resultados serão expostos nesta seção, enquanto o terceiro se encontra em desenvolvimento. O foco da investigação reside nos cursos de licenciatura, visto que se espera que nesses cursos, responsáveis pela formação de professores para a educação básica, identifiquem-se, entre os docentes, menos dissociação entre o que **Shulman (1987)** designa de *subject knowledge matter* (conhecimento do conteúdo da matéria ensinada), *pedagogical knowledge matter* (conhecimento pedagógico da matéria) e *curricular knowledge* (conhecimento curricular) e, em consequência, uma presença mais firme da didática.

O primeiro estudo centrou-se na investigação sobre concepções e práticas didáticas de formadores de professores (2009-2012); o segundo, sobre a didática e o aprendizado da docência no processo de constituição identitária de futuros professores (2012-2015); e o terceiro voltou-se para concepções e práticas didáticas de egressos de cursos de licenciatura (2015-2018). O que se compreende sobre didática e o que se faz com ela representam o norte da pesquisa, considerando a visão de professores dos cursos de licenciatura (primeiro estudo); de estudantes concluintes desses cursos (segundo estudo); e de professores da educação básica (terceiro estudo).

Concepções e práticas didáticas de formadores de professores

O estudo 1 “Concepções e práticas didáticas de formadores de professores” discute o que prevalece como didática nos cursos de formação de docentes, na perspectiva do formador. Teoricamente, fundamentou-se no pressuposto de que o ensino requer ação especializada do professor (**Roldão, 2007**), constituindo-se, portanto, em ofício de saberes (**Gauthier, 1998**) que pode ser trabalhado na formação docente por meio de diferentes perspectivas ou sentidos. Considerando o que elaboram **Cochran-Smith e Lytle (1999)**, qual sentido tem sustentado o ensino de didática? Conhecimento *para* a prática, que se forja na visão aplicacionista, com forte distinção entre teoria e prática? Conhecimento *na* prática, com ênfase na ação e na reflexão? Ou conhecimento *da* prática, que se constrói pela investigação? Qual tem sido o papel do professor formador nesse percurso (**André et al., 2010; Zeichner, 2009**)?

Nessa direção, tratou de investigar professores de didática de cursos de licenciatura de três universidades sediadas no estado do Rio de Janeiro (uma pública federal, uma pública estadual e uma privada), no intuito de saber sobre quem são os formadores, o que lecionam e como ensinam didática, a fim de analisar concepções e práticas que fundamentam esse campo em cursos de licenciatura e reconhecer os significados atribuídos pelo formador ao ensino da didática para o conhecimento profissional do docente em formação. Foram entrevistados 40 professores das três universidades selecionadas, realizados quatro grupos de discussão e observadas 30 aulas, sendo dez de um professor de cada instituição. O conteúdo das entrevistas e dos grupos de discussão, após transcrito na íntegra, foi organizado em quadros descritivos estruturados com base em três eixos: Quem são os professores que ensinam didática nos cursos de licenciatura? O que se ensina nesse campo? O que prevalece no desenvolvimento das aulas de didática? O mesmo procedimento foi utilizado em relação aos registros das observações. De posse dos quadros descritivos, empreendeu-se, então, a verificação dos aspectos preponderantes no que toca às concepções e práticas didáticas dos formadores investigados. O cotejamento dos dados construídos permite tecer algumas conclusões, organizadas em três ênfases, conforme relatadas a seguir.

Quem são esses professores? Quais são seus processos formativos? Entende-se que a identidade profissional do formador precisa favorecê-lo na interação com a aprendizagem docente para mediar esses efeitos nos alunos, futuros professores. Do grupo de 40 participantes da pesquisa, 18 são da universidade federal, 9 da estadual e 13 da privada; 30 são mulheres e 10 são homens. Boa parte provém de escola pública

e de formação superior em universidades federais e estaduais e muitos têm experiência como professores da educação básica. Na universidade federal predominam aqueles que estão iniciando carreira na instituição, na condição de efetivos; na universidade estadual prevalecem os professores temporários, na condição de substitutos; e, na universidade privada, os professores são contratados como horistas. Do grupo de investigados, existem aqueles que não reúnem experiência na educação básica e vários que estão iniciando a carreira na condição de professor universitário. Nem todos que dão aula de didática escolheram a disciplina por afinidade, porém por adequação ao concurso público ou em atendimento às exigências da instituição. As motivações para atuar como formadores de professores no âmbito desse campo se manifestaram em decorrência da experiência de trabalho na escola básica, da continuidade dos estudos no mestrado e no doutorado, da possibilidade de enfrentar um concurso de acesso à carreira docente na universidade pública e da falta de visibilidade de outra disciplina com mais aderência para atuação. Um aspecto, em especial, ganha relevância na análise dos dados: a didática não foi escolhida por ser campo investigativo desses professores, mas por conta da experiência como docente e dos conhecimentos disciplinar e pedagógico reunidos. Dessa forma, o perfil deixa ver a necessidade de investigar mais apuradamente as implicações, na formação de professores, da atuação de formadores que não assumem a didática como objeto de suas investigações, que não reúnem experiência como professores da educação básica e que se encontram no ciclo inicial de sua carreira acadêmica. Para **Zeichner (2009, p. 25)**, “é necessário mais pesquisas que investiguem as consequências de quem está lecionando um determinado componente do curso”. De modo mais específico, ao focalizar a necessidade de estudos que relacionem as características, a formação, a aprendizagem e a prática dos professores, o autor aponta diretamente para o aspecto em questão. **Zeichner (2009, p. 19)** defende que “precisamos saber como as características dos professores e os cursos de formação docente e seus componentes interagem com a aprendizagem docente para mediar esses efeitos nos alunos”.

O que se ensina em didática? Na universidade privada, a didática não é disciplina, mas unidade temática que integra o ementário da disciplina ciências da educação II. Nas universidades públicas pesquisadas, ela tem o *status* de disciplina e divide-se em geral e específicas. As didáticas específicas na universidade pública estadual recebem designações diferentes. A convergência de dados referentes às entrevistas e aos grupos

de discussão realizados nas três universidades evidencia que a tendência de trabalhar vários temas ligados à identidade profissional do professor, dada a complexidade que cerca esse ofício na escola de hoje, é bastante recorrente. Nessa direção, manifesta-se uma abordagem permeada de articulações com os conhecimentos da história, da filosofia, da sociologia, da psicologia e da antropologia da educação, para, então, chegar ao núcleo estruturante da didática, o processo de ensinar e aprender. Nessa esteira predomina, entre os investigados, a tendência de ensinar aspectos teóricos que fundamentam as práticas; a relação educação e sociedade; o estabelecimento escolar e o trabalho docente; as abordagens de ensino (tradicional, escolanovista, tecnicista e progressista, esta com ênfase nas pedagogias libertária, libertadora e crítico-social dos conteúdos); as teorias de currículo; as questões sobre identidade, profissionalidade e saberes docentes; e os componentes da prática pedagógica com atenção especial para planejamento pedagógico e avaliação do ensino e da aprendizagem. Nota-se que a constituição do campo da didática no Brasil não é um conhecimento de domínio de boa parte dos entrevistados, sobretudo daqueles que atuam com a didática específica. Manifesta-se o receio em relação ao ensino da didática prescritiva, com predomínio de técnicas; porém a problematização de **Candau (1983)** acerca da didática instrumental e da fundamental parece não fazer parte do idioma pedagógico dos entrevistados. Ensinar a docência se coloca como grande desafio para os formadores.

Como ocorre a mediação do ensino nas aulas de didática? Assume-se aqui a perspectiva de que o objeto desse campo diz respeito ao processo de compreensão, problematização e proposição acerca do ensino, produzindo conhecimento sobre e para este. Trata-se de oportunizar ao professor em formação e em atuação condições para propor formas de mediação da prática pedagógica, fundamentadas por concepções que permitam situar a função social de tais mediações - é o como fazer (mediação) articulado ao por que fazer (intencionalidade pedagógica). Nessa direção, a dissociação entre forma e conteúdo constitui questão de enfrentamento da didática a ser trabalhada nos cursos de formação. Reside nesse aspecto um dos desafios apontados pelos professores investigados. Como lidar com a problemática que cerca a relação forma/conteúdo no ensino da didática, sem que esta seja desconsiderada? Os dados da pesquisa revelam que os professores buscam ensinar didática de forma ativa, envolvendo trabalho do professor, do aluno, do aluno com aluno e do professor com os alunos; dão prioridade aos trabalhos coletivos, ao diálogo e às trocas de experiências;

ênfatisam a reflexão e a crítica, fazendo com que o ensino de didática se pautar pela leitura de textos, debates, levantamento de questões e construções de sínteses; refletem o ensino mediante situações práticas, seminários, aulas expositivas e leitura de textos em sala de aula, sempre priorizando a participação dos alunos. Ainda assim, os investigadores se mostraram insatisfeitos com o processo, alegando que ensinar requer diversas mobilizações para identificar se o aluno está, de fato, aprendendo e de forma eficaz, corroborando as problematizações de **Roldão (2007)** e de **Gauthier (1998)**.

A didática e o aprendizado da docência no processo de constituição identitária de futuros professores

O estudo 2 objetiva analisar conhecimentos sobre a docência construídos por meio do estudo de didática por futuros professores, concluintes de cursos de licenciatura, assim como compreender as consequências da disciplina para o processo de constituição dos saberes profissionais docentes, mais detidamente no que se refere ao que faz o professor formador, em didática, para ensinar a docência. Do mesmo modo que o primeiro estudo, ancorou-se teoricamente em **Roldão (2007)**, **Gauthier (1998)** e **Cochran-Smith e Lytle (1999)**, mas também encontrou em **Shulman (1987)**, ao tratar do conhecimento profissional docente, importante sustentação. O campo empírico foi constituído de 14 cursos de licenciatura de uma universidade pública federal localizada no estado do Rio de Janeiro. Os sujeitos foram os estudantes desses cursos que concluíram cerca de 70% das disciplinas que integram a organização curricular. Esse percentual foi estabelecido para que fossem alcançados alunos que cursaram no mínimo uma das disciplinas referentes ao estudo de didática. Para a obtenção dos dados, foi aplicado questionário por meio da ferramenta *Survey Monkey* e realizaram-se quatro grupos de discussão. Participaram da pesquisa 827 estudantes, sendo que 429 responderam o questionário na sua integralidade. A organização das informações para fins de construção dos dados foi feita em etapas. Inicialmente, foram construídas 14 sinopses das respostas obtidas com o questionário, sendo uma para cada um dos cursos de licenciatura estudados. Em prosseguimento, foram feitos quadros descritivos para cada um dos cursos com base nos três eixos analíticos previamente definidos: O que se ensina em didática? Como se ensina em didática? Que nível de importância se atribui ao papel do professor formador? Mediante os 14 quadros descritivos, construiu-se um quadro final de consolidação de todas as respostas, por meio do qual foi possível apreender as recorrências. A etapa final foi dedicada à análise do conteúdo dos quatro

grupos de discussão que, depois de transcrito, passou por processo de organização das falas considerando os eixos orientadores.

Sobre o que se ensina em didática, os dados apontam que dos temas trabalhados sobressaem:

1) teorias educacionais e o contexto sócio-histórico, político, econômico e filosófico das práticas pedagógicas, sendo o primeiro tema mais indicado por cinco cursos, o segundo mais indicado por dois e o terceiro mais indicado por um curso; 2) a constituição do campo da didática visto como tempo/espço de reflexão/ação sobre o processo ensino-aprendizagem, sendo o primeiro tema mais indicado por quatro cursos, o segundo mais indicado por dois e o terceiro mais indicado também por dois cursos; 3) planejamento curricular e planejamento do ensino, sendo o primeiro tema mais indicado por quatro cursos e o segundo mais indicado por cinco, dos 14 cursos investigados; 4) avaliação do ensino, segunda maior indicação de quatro cursos e terceira maior de dois; 5) métodos e técnicas de ensino, sendo o terceiro tema com maior indicação de dois cursos. O olhar sobre as três primeiras indicações de temas mais trabalhados, segundo relataram os estudantes, mostra um equilíbrio entre temas de fundamentos da didática e aqueles com ênfase na prática didática. De modo geral, os temas abordados na disciplina estão relacionados aos aspectos sociais, políticos e históricos da didática, sem deixar de contemplar assuntos clássicos da área, como planejamento e avaliação do ensino e da aprendizagem. Quanto ao último temário - métodos e técnicas de ensino -, ele aparece pouco. A didática é um domínio de conhecimento que envolve as metodologias de ensino, mas não se subordina nem se circunscreve apenas em torno delas. As metodologias representam a dimensão mais objetiva do ensino em si. Como ensinar de acordo com uma concepção de ensino? Como desenvolver propostas de ensino-aprendizagem? As metodologias constroem o caminho a ser percorrido para fazer aprender alguma coisa a alguém (**Roldão, 2007**). Longe de prescrição, de tecnicismo, é um conhecimento importante e necessário ao professor para o exercício de sua função. Parece que esse compromisso da didática não tem sido suficientemente enfrentado. Essa constatação confirma a necessidade de a base de conhecimento profissional docente (**Shulman, 1987**) ser considerada de modo mais explícito e específico na formação inicial, constituindo-se em síntese do conhecimento didático, visto que essa base, em sua integralidade, não desconsidera a importância desse saber.

Sobre como se ensina em didática, o cruzamento dos dados de cada curso evidencia a centralidade do texto nas estratégias observadas. O ensino envolve necessariamente o estudo de um ou mais textos. Considerando as estratégias mais apontadas pelos licenciandos, constata-se que: 1) discussão sobre o conteúdo do texto é a mais recorrente nas aulas de didática, visto que foi a primeira mais indicada de 11 dos 14 cursos e a segunda mais indicada de dois deles; 2) leitura de texto vem logo em seguida como primeira indicação de dois cursos, segunda indicação de três e terceira indicação de três; 3) discussão temática com texto recebeu sete indicações, sendo a segunda estratégia mais indicada por dois cursos e a terceira mais indicada por cinco; 4) uma alternativa ao trabalho com texto é a exposição do professor, com cinco indicações; 5) trabalho em pequenos grupos recebeu quatro indicações, sendo a segunda estratégia mais indicada por dois cursos e a terceira mais indicada por outros dois. Como se pode depreender, mais uma vez as convergências estão notadamente centradas no uso de textos. De uma maneira ou de outra, o texto está sempre presente, seja de modo central ou periférico como se supõe quanto à exposição dos alunos e dos professores sobre o tema da aula e aos seminários, ambas as estratégias também muito citadas. Destaca-se que, além do uso de textos, apenas os seminários foram apontados por todos os licenciandos como estratégias de ensino recorrentes, inclusive sendo muito criticados no curso de Pedagogia pela quantidade excessiva e pela forma deturpada de seu desenvolvimento. É nítido que, diferentemente do relativo equilíbrio observado entre os temas ensinados, o como ensinar é algo comum, sem o necessário investimento na diversificação de atividades que contribuem para o processo de aprender. Considerando a necessidade de as aulas de didática favorecerem o desenvolvimento do conhecimento pedagógico e do conhecimento didático do conteúdo, de que maneira “se ensina como ensinar” nessas aulas para além de ler e discutir sobre o que se leu? Segundo **Shulman (1987)**, o conhecimento pedagógico se distingue por repousar na interseção de conteúdos diversos e da pedagogia, na capacidade que um professor tem de transformar o conhecimento do conteúdo que ele possui em formas que sejam pedagogicamente eficazes e possíveis de adaptação às variações de habilidade e contexto apresentadas pelos alunos. Já o conhecimento didático do conteúdo consiste nos modos de formular e apresentar o conteúdo de forma a torná-lo compreensível aos alunos, incluindo analogias, ilustrações, exemplos, explanações e demonstrações. Trata-se, portanto, de um saber necessário ao domínio do professor para a realização de seu ofício.

Sobre o papel do formador, não há contestação por parte dos licenciandos quanto à sua importância. Os participantes da pesquisa de todos os cursos aprovaram a atuação dos formadores, evidenciando que: 1) no contexto de cinco licenciaturas, os formadores receberam mais de 90% de aprovação; 2) em outras cinco, entre 80% e 90%; 3) em três cursos, entre 70% e 79%; 4) em apenas um, 60%. Ainda que a maior parte dos licenciandos reconheça a influência do formador (média de 90%), isso não implica necessariamente consenso - haja vista a licenciatura em Física, na qual esse percentual é de 60% - e não representa uma visão estritamente positiva da prática docente dos formadores. De modo geral, os dados indicam que os licenciandos reconhecem a influência dos seus formadores nas suas futuras práticas docentes a despeito da qualidade que atribuem a essas práticas. A maior parte dos respondentes se afiliou à ideia de que a influência do formador está no que se quer ou não replicar: um modelo para o bem ou para o mal, mesmo que seja no sentido de “nunca fazer isso”. Esse aspecto que comunga sentimentos tão antagônicos explicita algumas contradições. Por exemplo, os licenciandos de Filosofia foram muito críticos quanto aos seus formadores, mas ao falarem da influência deles revelaram majoritariamente aspectos positivos das práticas de seus professores. Isso se observou de modo contrário na Pedagogia, em que os licenciandos elogiaram muito seus docentes, mas quando questionados sobre a influência destes seguiram a mesma ideia de *modelo para o bem ou para mal*, no qual acentuaram críticas aos fazeres de seus formadores. Esse resultado exige problematizar como o saber da ação pedagógica (**Gauthier, 1998**) vem elaborando-se e dando-se a conhecer por meio dos formadores quando ensinam.

A análise sobre o que prevalece como didática nos cursos de formação de professores e seus efeitos para o processo de constituição profissional de futuros docentes evidencia que o ensino de didática se estrutura em torno de temas que fundamentam esse ofício, ficando sob a responsabilidade da didática (geral) as teorizações sobre o ensino. Quanto ao processo de ensino em si, no que toca à sua objetivação na sala de aula, e considerando a particularidade disciplinar, a responsabilidade maior é das didáticas específicas. Os participantes as consideram mais contributivas para sua formação de professor, com exceção dos estudantes do curso de Pedagogia. Nesse aspecto, os dados da pesquisa manifestaram diferença entre os licenciandos desse curso e os dos demais. A pedagogia, dada sua abrangência e responsabilidade de formar o professor para a educação infantil (creche e pré-escola), o professor alfabetizador é aquele que

ensina língua portuguesa, matemática, ciências da natureza, história e geografia, entre outros componentes curriculares, sofre mais agudamente as limitações da formação disciplinar. Para esses licenciandos, as didáticas específicas ficaram muito aquém do que eles necessitam para sua base de conhecimento profissional docente. Sobre os tipos prevaletentes de mediações que permeiam o ensino de didática nos cursos de licenciatura investigados, não houve diferenças significativas quanto ao que correntemente acontece nas salas de aula do ensino superior. As aulas de didática, na visão dos licenciandos investigados, não aparecem como referenciais de relação entre conteúdo e método. Os alunos reconhecem a importância da didática para sua formação de professor, mas contestam a falta de referenciais práticos no que tange aos temas trabalhados. Nessa perspectiva, o papel do formador se mostra um diferencial; para muitos, é ele que faz valer a pena ou não a disciplina. A dimensão prática, tão questionada, surge do modo pelo qual o formador planeja, organiza e propõe as atividades e avalia, problematiza e relaciona os temas. O papel do professor formador é cada vez mais relevado no ensino de didática, visto que ele é parâmetro de constituição de identidade docente para seus licenciandos, seja porque ensina sabendo as razões pelas quais ensina ou não, o que se revelará como “modelo às avessas”. Esse quadro evidencia que o ensino da didática ainda tem alguns desafios a serem assumidos e enfrentados no intuito de favorecer o aprendizado da docência.

Para concluir

No decorrer deste texto, três traços - conceituais, contextuais e de pesquisa - ajudaram a entrelaçar a argumentação sobre a relação entre didática e docência no ensino superior. Conceitualmente, parte-se da compreensão de que a didática constitui campo investigativo, disciplinar e profissional sobre o ensino, produzindo saberes essenciais para a formação e a prática de professores de todos os níveis, incluindo o ensino superior.

Contextualmente, entretanto, a DES parece abdicar de uma formação específica em didática, posto que a atuação de seus professores considera primordialmente o domínio do corpo conceitual de cada área sem preocupação com a formação pedagógica. Do ponto de vista legal, não há legislação específica sobre a formação pedagógica para a DES, reforçando o sentido prevaletente de que o professor do ensino superior é catedrático, especialista de uma área e pesquisador, o que por si só lhe outorga a

condição de ser também um professor. Nesse sentido, a identidade profissional do docente do ensino superior é em geral hibridizada, com fortes marcas da formação e do exercício profissional que ancora sua docência.

Investigativamente, apresentam-se resultados de duas pesquisas sobre a formação em didática de futuros professores, sendo uma na visão de docentes do ensino superior e outra na visão de estudantes de cursos de licenciatura, no intuito de demonstrar o estado atual do ensino de didática na formação de professores, na perspectiva do professor formador - aquele que atua na formação docente para a educação básica, no contexto do ensino superior. Esses estudos ajudam a compreender a complexidade do trabalho do professor para ensinar, na sua própria perspectiva e na de seus alunos, o que exige cada vez mais investimento na mobilização de saberes de modo a superar a dissociação entre conhecimento do conteúdo da matéria ensinada (*subject knowledge matter*), conhecimento pedagógico da matéria (*pedagogical knowledge matter*) e conhecimento curricular (*curricular knowledge*).

Assim, ressalta-se que, sendo o ensino uma ação especializada exercida pelo professor, envolvendo uma base de conhecimentos e, por isso, exigindo formação específica, e sendo a didática o domínio de conhecimento responsável pelo processo ensino-aprendizagem, a DES, pelo contexto em que se apresenta e pelo que as investigações indicam, não pode se abster de exigir a formação em didática para seu exercício. Mais do que um preparatório sobre métodos e técnicas, faz mister reconhecer a necessidade de que para ensinar não é suficiente saber o conteúdo, mas também as razões pelas quais se ensina de determinada forma. Nesse sentido, o domínio da didática é potente para se constituir em expressão-síntese do conhecimento especializado do professor para ensinar em qualquer nível, inclusive na educação superior

REFERÊNCIAS

<https://www.vittude.com/blog/transtorno-do-espectro-autista-causas-e-tratamento/><acesso em 24/02/2022>

<https://www.sophia.com.br/blog/materiais-educativos/saiba-como-a-neurociencia-atua-a-favor-da-aprendizagem><acesso em 24/02/2022>

<http://www.autismoevida.org.br/p/metodos-de-abordagem.html><acesso em 24/02/2022>

CRYSTAL, David. Pequeno tratado sobre a linguagem humana: grandes conhecimentos para a vida. Tradução: Gabriel Perissé. São Paulo: Saraiva,. 2012.

Sa, Nídia Regina (1999). *Educação de surdos - A caminho do bilinguismo*. Rio de Janeiro: Eduff

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

VIOTTI, Evani. Introdução aos Estudos Linguísticos. Florianópolis: UFSC, 2008.

<https://wakke.co/o-que-e-politica-de-inclusao-social/><acesso em 24/02/2022>

<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/9J9NMWBdXffJfkhsRqfycLJ/?lang=pt><acesso em 24/02/2022>