

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA SOB ÓTICA DA PESQUISA INTERNACIONAL E NACIONAL: UM DIÁLOGO TEÓRICO E EMPÍRICO

*Diogo Fernando da Silva **

*Geisa Leticia Kempfer Bock ***

*Raquel Fröblich ****

RESUMO: A relevância de dialogar um estudo teórico internacional dos EUA com o estudo empírico nacional do Brasil sobre as análises conceituais, pesquisas futuras e estratégias inclusivas aos grupos com distintos marcadores sociais das diferenças com suas relações étnico-raciais, interseccionais e de deficiências. Foram discutidos durante o período das aulas presenciais através de uma disciplina eletiva “Perspectivas Internacionais de Pesquisa em Educação Inclusiva” de pós-graduação *stricto sensu* em educação na Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC). Realizou-se as discussões com esperança de que é possível realizar pesquisas futuras quando obtém o olhar minucioso sobre as necessidades especiais dos grupos vulneráveis para progresso educacional. O artigo incentiva as conscientizações dos pesquisadores e profissionais da educação com as notas críticas internacionais e as inspirações de práticas colaborativas em suas pesquisas futuras, contribuindo para a constância do debate em face dos propósitos de equidade social perante os princípios da Educação Inclusiva.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Inclusiva. Direitos Humanos. Práticas Pedagógicas. Psicologia Educacional.

INCLUSIVE EDUCATION FROM THE PERSPECTIVE OF INTERNATIONAL AND NATIONAL RESEARCH: A THEORETICAL AND EMPIRICAL DIALOGUE

ABSTRACT: The relevance of dialoguing an international theoretical study from the USA with the national empirical study from Brazil on conceptual analyses, future research and inclusive strategies for groups with distinct social markers of differences with their ethnic-racial, intersectional and disability relations. These were discussed during the period of face-to-face classes through an elective discipline “International Perspectives on Research in Inclusive Education” of *stricto sensu* postgraduate studies in education at the State University of Santa Catarina (UDESC). The discussions were held with the hope that it is possible to carry out future research when a detailed look at the special needs of vulnerable groups for educational progress is obtained. The article encourages the awareness of researchers and education professionals with international critical notes and inspirations for collaborative practices in their future research, contributing to the constancy of the debate in the face of the purposes of social equity in the face of the principles of Inclusive Education.

KEYWORDS: Inclusive Education. Human Rights. Pedagogical Practices.

* Deficiente auditivo bilateral. Doutorando em Educação pela Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE). Mestre em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI). Especialista em duas pós-graduações: i) Neuropsicopedagogia pela Faculdade UNINA; ii) Gestão, Supervisão e Orientação com ênfase em Psicologia Educacional pela Faculdade de Rolim de Moura (FAROL). Graduado em Pedagogia, licenciatura plena, pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Servidor público efetivo como Especialista em Educação pela Secretaria Municipal de Educação de Balneário Camboriú/SC. E-mail: diogo_cda@hotmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4808-0604>

** Professora Associada da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) no Laboratório de Educação Inclusiva (LEdI) do Centro de Educação a Distância (CEAD). Coordenadora da Pós-Graduação da UDESC. Professora do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - PROFEI e do Doutorado em Educação no PPGE/FAED/UDESC. E-mail: geisa.bock@udesc.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0272-2686>

*** Doutora em Educação (2018) pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS. Mestre em Educação (2010) pela Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC. Graduada em Pedagogia - Habilitação em Educação Especial (1999) pela UNISC. Professora efetiva do Departamento de Pedagogia no Centro de Ciências Humanas e da Educação - FAED e do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, na Linha de Pesquisa Políticas Educacionais, Ensino e Formação, da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8605-2810>

Introdução:

O presente artigo científico apresenta a recepção e apresentação de textos que foram debatidos presencialmente em uma disciplina eletiva de pós-graduação *stricto sensu* com carga horária de sessenta horas na Universidade Estadual de Santa Catarina para descrever as “relevâncias de objeto do conhecimento”, conforme o objetivo prévio sobre o tema do autor (Fiorin; Savioli, 1990).

A ideia da educação inclusiva resgata de uma perspectiva venerável e holística possível com distintos marcadores sociais das diferenças. Afinal, não discute essencialmente aos grupos subrepresentados, tais comumente daqueles com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e superdotação, mas também congrega aos demais grupos com relação étnico-racial e outra interseccionalidade (indígenas, feministas, negros, quilombolas, gays, reprimidos socioeconômicos). Essa análise se fundamenta com notas críticas sobre a pesquisa norte-americana nos Estados Unidos da América, em particular, nos estudos de Artiles & Kozleski (2019).

Desse modo, foi sendo formulado um diálogo de dados bibliográficos e eletrônicos com recortes de pesquisas científicas com algumas perspectivas internacionais e nacionais que ramificam o acesso do determinado tema de educação inclusiva diante do contexto científico, político, histórico e cultural onde atua. Resultando para este artigo, uma coleção dialógica de (re)compreensão para que venham as pesquisas futuras possam atender as necessidades educacionais específicas dos grupos vulneráveis ou com distintos marcadores sociais das diferenças.

O estudo é motivado pelo recorte das pesquisas científicas conforme os dados científicos recebidos e dialogados na disciplina realizada na universidade, oportunizando ao encontro das epistemologias internacionais e nacionais que abordem sobre a educação inclusiva, promovendo uma análise teórica e produção científica para discussão neste artigo.

Espera-se que o presente artigo promova as reflexões dos pesquisadores e profissionais da educação que interagem com os públicos supracitados para conscientizações de notas críticas internacionais sobre as pesquisas futuras e as inspirações sobre as práticas colaborativas pelos estudos nacionais, contribuindo na constância do debate em face dos propósitos de equidade social perante a realidade contemporânea na educação.

Diante do estudo com as expressivas pesquisas bibliográficas apresentadas durante as aulas realizadas, aplicou-se dois critérios de inclusão, conforme o “Quadro 1” a fim de delimitar as discussões para o enfoque temático do presente artigo.

Quadro 1. Revisão teórica: critérios de inclusão e resultados.

Critérios de Inclusão	Resultados
1) Pesquisas recebidas pela disciplina.	26 referências recebidas.

2) Uma pesquisa internacional de autores que englobam em seu estudo todo o conceito da educação inclusiva, deficiência e interseccionalidade para o artigo científico.	01 referência selecionada.
--	----------------------------

Fonte:
Elaborado

pelos autores.

No decorrer da disciplina realizada, recebeu-se 26 (vinte e seis) referências bibliográficas de autores internacionais e autores brasileiros com fundamentos teóricos internacionais. Para o enfoque deste artigo com a temática específica, submeteu-se o segundo critério de inclusão, resultando apenas um estudo referencial para um diálogo de forma integrada que aborda o conceito da educação inclusiva, deficiência e interseccionalidade.

Conforme o objetivo de dialogar do estudo internacional com a pesquisa nacional, promovendo um diálogo entre si, submeteu-se com o terceiro critério de inclusão que parte de uma dissertação de mestrado pela própria autoria do presente artigo. A fim de ampliar as compreensões sobre os estudantes com sua especificidade de pouca discussão e suas estratégias inclusivas no contexto escolar, integrando com o estudo internacional.

Quadro 2. Revisão teórica: critérios de inclusão e resultados.

Critérios de Inclusão	Resultados
3) Pesquisa nacional entre 2021-2024 que aborda sujeitos invisíveis da deficiência com estratégias inclusivas na escola.	01 dissertação de mestrado (2022).

Fonte: Elaborado pelos autores.

Desse modo, nesse terceiro critério, deparou-se em um estudo nacional publicado em 2022 pela Universidade do Vale do Itajaí que pode servir como uma das pesquisas futuras com perspectiva da educação inclusiva. O estudo foi apresentado o Termo de Assentimento Livre Esclarecido (TALE) de acordo com aprovação do projeto pelo Comitê de Ética sob protocolo N° 5.166.747 sobre os objetivos e os procedimentos da pesquisa para cada um dos sujeitos convidados. Os profissionais, pais e estudantes foram certificados da preservação da privacidade e liberdade para participarem do estudo. Assim, no “Quadro 3” encontra-se a referência bibliográfica e o objetivo dessas pesquisas que pretende dialogá-las.

Quadro 3. Revisão de literatura: referências e objetivos.

	Referência	Objetivo Geral
1	Artiles, Alfredo J.; Kozleski, Elizabeth B. Inclusion's promises and trajectories: Critical notes about future research on a venerable idea. Education Policy Analysis Annuals: 24 (3), 2016.	Oferecer notas críticas sobre pesquisa em educação inclusiva nos Estados Unidos da América.
	Silva, Diogo Fernando da. Imagem Mental na Elaboração de Conceitos de Língua	Compreender a apropriação da imagem mental no

<p>Portuguesa por Estudantes com Deficiência Auditiva no Ensino Fundamental. 119 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí/SC, 2022.</p>	<p>processo de elaboração de conceitos de língua portuguesa, de estudantes com deficiência auditiva na perspectiva da educação inclusiva.</p>
---	---

Fonte: Elaborado pelos autores.

Os trabalhos supracitados demonstram importantes contribuições para os pesquisadores e profissionais da educação inclusiva discutirem o real conceito do tema, suas análises acadêmicas e práticas pedagógicas aos grupos vulneráveis da Educação Inclusiva. Os estudos internacionais de Artiles & Kozleski (2019) explanam a clareza conceitual da educação inclusiva em uma perspectiva histórica nos EUA e a necessidade das estratégias equitativas para futuras pesquisas científicas no sentido de aprofundar a identidade dos grupos com distintos marcadores sociais das diferenças na educação.

Ainda concluem com sugestões para pesquisas futuras em reconhecer a diversidade das habilidades e identidades relevantes dos estudantes da educação inclusiva, além de registrar as análises e os resultados pedagógicos. Essas sugestões podem se deparar com um estudo recente de Silva (2022) que também apresenta a contribuição de intervenção colaborativa sobre a especificidade de estudantes com deficiência auditiva moderada a severa dos quais são comumente invisíveis nas suas interações sociais, permitindo uma análise das interseccionalidades desses estudantes e dos resultados pedagógicos e inclusivos no ambiente escolar.

A fim de compreender os dois trabalhos citados para alcançar o objetivo deste artigo científico, procurou-se agrupá-los por 02 (duas) categorias assim apresentadas nas discussões.

Educação Inclusiva: um olhar equitativo para pesquisas futuras

O artigo de Artiles & Kozlesch (2019) instiga *corpus* de evidências pertinentes do tema nos contextos sociais dos Estados Unidos da América. Portanto, alertam as baixas discussões e movimentos sobre o exercício de cidadania dos estudantes com necessidades educacionais específicas no contexto social com vista aos princípios democráticos que vem atualmente apresentando “respostas contraditórias de profissionais, pesquisadores e políticos” (Slee, 2011 apud Artiles & Kozlesch, 2019, p. 805). Portanto essas contradições promoveram “uma crescente conscientização e crítica das desigualdades educacionais que haviam sido historicamente incorporadas nas condições socioeconômicas e culturais das nações” (Ferguson et al 2003; Sailor et al, 1993 apud Artiles & Kozlesch, 2019, p. 806).

Se grupos vulneráveis apresentam as suas necessidades diferentes, no entanto, esses grupos são iguais no direito de se incluírem no contexto sociocultural e político. O que emerge aos objetivos de justiça social da educação inclusiva que os presentes autores juntamente com a maioria dos pesquisadores e profissionais da educação estimam que,

[...] a educação inclusiva está preocupada com a transformação das culturas escolares para (1) aumentar o *acesso* (ou presença) de **todos** os alunos (não apenas grupos marginalizados ou vulneráveis), (2) melhorar a *aceitação* de todos os alunos por parte dos

funcionários da escola e dos estudantes, (3) maximizar a *participação* dos estudantes em vários domínios de atividade, e (4) aumentar o *desempenho* de todos os alunos (Artiles et al., 2006, p. 67 apud Artiles & Kozlesch, 2019, p. 806 – grifo dos autores).

Esse discurso traz um primórdio de movimento global que emergiu na histórica Declaração de Salamanca de 1994 por força dos movimentos de direitos dos estudantes com suas necessidades educacionais específicas com aporte da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [UNESCO].

Uma das notas críticas dos autores que merecem destacar nesta categoria do artigo seria de uma lei nos EUA que foi denominada *Individuals with Disabilities Education Act*¹ (IDEA) de 2004 destaca uma cláusula de que todos estudantes com necessidades específicas devem ter os auxílios e serviços suplementares para sua formação em ambientes menos restritivos das instituições escolares públicas e particulares. Ainda há uma cláusula que dispõe se essas instituições escolares não alcançam o patamar, os estudantes deveriam receber a formação em outra instituição. O que indica a divergência para uma ideia venerável na perspectiva de uma educação inclusiva pois,

Os defensores da educação inclusiva argumentam que, como é possível fornecer ajuda e serviços suplementares necessários, essa seção da *IDEA* fornece a justificativa legal para a educação inclusiva em todas as escolas nos EUA. Vários processos judiciais esclareceram aspectos dessa cláusula (Yell, 2015), encontrando um meio termo entre posicionamentos e estágios totalmente inclusivos que impedem o acesso de alunos com deficiências e a oportunidade de vivenciar a escola com seus pares típicos (Artiles & Kozlesch, 2019, P. 807).

Ainda os autores e seus citados apresentaram uma preocupação sobre o discurso de justiça e prática de inclusão nas décadas de 80 e 90 nos EUA. No contexto de justiça, argumentaram que os estudantes com *deficiências* (destacam em plural devido as multiplicidades) da educação especial não tiveram o desenvolvimento de aprendizagem com eficiência, embora que esse discurso foi “contencioso, uma vez que os dados disponíveis foram misturados, e os debates se seguiram às evidências citadas para apoiar ou contrariar essa crítica” (Graff; Kozleski, 2014 apud Artiles & Kozlesch, 2019, p. 807-808).

Ainda no contexto de prática de inclusão houve um outro discurso baseado em duas interpretações na educação americana: i) a luta pelas políticas públicas que incluem aos estudantes com deficiências no sistema educacional; ii) a realização de programas que contribuem no currículo pedagógico, avaliação e formação profissional. No entanto, essas interpretações do discurso têm ocasionadas “aspirações viajassem através das localidades e do tempo com significados díspares e com consequências alternativas” (Srivastava; De Boer; Pijl, 2015 apud Artiles & Kozlesch, 2019, p. 808).

Embora esses dois contextos apresentaram um paradoxo ou uma “distância substancial entre a conceituação da educação inclusiva e sua implementação. [...] As interações locais desse movimento em

¹ Lei Educacional para Indivíduos com Deficiência. Disponível em: <<https://tea.texas.gov/academics/special-student-populations/special-education/idea.pdf>>. Acesso em: 26 mai., 2024.

contextos culturais tenham muitas vezes colidido com suas ambições de padronização” (Mcdermott; Edgar; Scarloss, 2011; Slee, 2011 apud Artiles & Kozlesch, 2019, p. 808-809).

As outras notas críticas de Artiles & Kozlesch (2019) de suma relevância nesta categoria do presente artigo foi de resgatar um olhar holístico no movimento de educação inclusiva em reconhecer de “todos a certos grupos” nas identidades dos estudantes com deficiências que possuem a sua interseccionalidade (raças, gêneros, religiões, linguísticas, nacionalidades e classes socioeconômicas) que são visíveis em seus contextos sociais e culturais americanos. Afinal, “a educação inclusiva aspira a mudar sistemas inteiros para melhorar o acesso educacional, a participação e os resultados para estudantes de **todas** as origens, independentemente de qualquer forma de diferença que os estudantes supostamente incorporem” (Artiles & Kozlesch, 2019, p. 807 – grifo dos autores).

Essa ideia dos estudantes com deficiências de todas as origens resgatam os dados de uma pesquisa de Skiba *et al* (2008) “[...] sobre a desproporcionalidade também revela que os alunos das minorias são alocados em ambientes mais segregados do que os seus colegas brancos com o mesmo diagnóstico de deficiência”. Essa análise dos autores promove as reflexões para que as pesquisas futuras obtenham os dados abrangentes, priorizando “nas estruturas organizacionais, percepções individuais, cultura legal e identidade individual” (Artiles & Kozlesch, 2019, p. 822).

Apesar de reconhecer esses grupos de estudantes com deficiências e suas interseccionalidades têm levado mais a uma conceitualização comumente divergente em associar a educação inclusiva com a educação especial. “De fato, uma revisão da literatura e análise do estado da educação inclusiva em 11 países sugere que a educação inclusiva continua associada [...] à educação de crianças com deficiência (Artiles; Kozleski; Waitoller, 2011 apud Artiles & Kozlesch, 2019, p. 811-812).

Diante da divergência conceitual, apresentou mais um paradoxo sobre os desafios de inclusão dos estudantes com deficiências em sala de aula comum ou em educação regular que tem propiciado uma tensão entre professores ou profissionais e pesquisadores americanos conformem os dados obtidos em pesquisas científicas pela revisão de literatura realizada por Artiles & Kozlesch (2019), ou seja, os [...] pesquisadores e profissionais enfrentaram lutas com a natureza do currículo, com conceituações de aprendizagem e desenvolvimento, com estruturas, rotinas e processos técnicos embutidos na educação escolar (Waitoller; Kozleski, 2015 apud Artiles & Kozlesch, 2019, p. 812).

Artiles e Kozlesch (2019) apontam os argumentos dos pesquisadores e profissionais americanos que os “estudantes típicos² correm o risco de serem desfavorecidos em termos de progresso no currículo, porque os alunos com deficiência exigem muita atenção e retardam o progresso dos alunos típicos” (p. 812). Diante dessa tensão, motivou uma pesquisa experimental financiada pelo Departamento de Educação dos EUA com objetivo de analisar os efeitos de inclusão entre estudantes com e sem deficiências na mesma sala de aula regular. Ou seja, “pesquisadores descobriram que os alunos sem

² Autores definem os estudantes sem deficiências.

deficiências têm um desempenho igual ou até mesmo superior em salas de aula em que alunos com diferentes habilidades e deficiências aprendem juntos”.

Ainda concluiu na pesquisa experimental de “que trazer os alunos com habilidades e histórias diferentes não prejudica um grupo em benefício de outro, tendo em conta livros e materiais apropriados exigidos pelo currículo” (Artiles & Kozlesch, 2019, p. 812). Essa análise também permitiu um outro estudo de análise experimental sendo possível associar com a realidade contemporânea e inclusive na educação inclusiva do Brasil, pois há,

[...] um conjunto de dados representativos nacionalmente em larga escala sugere que ter colegas com deficiência na sala de aula tem um efeito sobre os resultados não cognitivos (por exemplo, comportamentos problemáticos, habilidades sociais) que foram moderados por fatores individuais e contextuais (Gottfried, 2014 apud Artiles & Kozlesch, 2019, p. 812).

Ao abordar de realidade contemporânea, os autores Artiles & Kozlesch (2019) apresentam outras notas críticas sobre as convergências e divergências para as reformas da educação inclusiva dos EUA no século 21. Assim leva ao encontro da regulamentação de políticas educacionais americanas como a de *No Child Left Behind Act* (NCLB) de 2001 que tentava remediar as desigualdades dos grupos marginalizados, pois fornecia um recurso federal para as escolas de ensino fundamental e médio com responsabilidade de que “nenhuma criança fica para trás” (com e sem deficiências, negros, pobres) em relação ao direito, o acesso e progresso de ensino e aprendizagem. Em 2015, essa política também foi atualizada por *The Every Student Succeeds Act*³.

Ademais políticas assim como *IDEA*, as regulamentações e os programas inclusivos nos EUA que os autores apontam foram dadas como resultado,

[...] a natureza e o significado dessas políticas assim como as trajetórias dos indivíduos ou grupos sofrem reviravoltas que muitas vezes têm consequências não intencionais, como disparidades raciais nas taxas de identificação de deficiências (Artiles, 2011) ou exclusão de alunos com deficiências a partir de práticas de responsabilização, como testes de desempenho (Thurlow; Kopriva, 2015 apud Artiles & Kozlesch, 2019, p. 812).

Essas consequências se perpetuavam em todo o território dos EUA em razão da situação de “segregação racial e socioeconômica das escolas do país, esses grupos minoritários estão presos em contextos com menos recursos materiais e humanos, nos quais baixas taxas de desempenho educacional estão emaranhadas com desigualdades estruturais” (Artiles & Kozlesch, 2019, p. 814).

Diante dessas trajetórias paradoxais nos EUA, os autores Artiles & Kozlesch (2019) acreditam sobre a elaboração de estratégias inclusivas para real perspectiva de educação inclusiva. Assim, apresentam suas notas sobre a vitória americana no movimento histórico da inclusão aos grupos marginalizados como “Americans with Disabilities Act”⁴ pois,

³ A Lei de Todos os Alunos com Sucesso. Disponível em: <https://www.edweek.org/policy-politics/the-every-student-succeeds-act-an-essa-overview/2016/03>; Acesso em: 27 Mai., 2024.

⁴ Lei dos Americanos com Deficiência. Disponível em: <https://www.ada.gov>. Acesso em: 27 Mai., 2024.

O movimento pelos direitos das pessoas com deficiência, por exemplo, se beneficiou das lições, das estratégias e das vitórias das lutas afro-americanas pelos direitos civis. Reconheceu-se que a adoção de uma identidade coletiva como deficiente sob um modelo de grupo minoritário, juntamente a demandas por direitos legais, produziu a “base teórica” para a ADA (Hahn, 2000 apud Artiles & Kozlesch, 2019, p. 817).

Os autores ainda entendem que essas alianças podem contribuir a expansão política de responsabilidade e financiamento de pesquisa sobre o tema da deficiência e também nas suas interseccionalidades “como raça, gênero, linguagem e classe social” (p. 817-818). Logo citaram o questionamento de uma autora Susan Silbey (2005, p. 323) sobre “por que as pessoas concordam com um sistema legal que, apesar de suas promessas de igualdade de tratamento, reproduz sistematicamente a desigualdade?” Este possa servir de reflexão para as futuras pesquisas com uma ideia venerável para os defensores da educação inclusiva.

Nesse contexto, torna-se evidente para os pesquisadores a necessidade de analisar entre as políticas educacionais como a política “[...] de identidade para entender a “política do engajamento” (Naraian, 2013), para ver a deficiência como baseada não em “ser”, mas em ‘tornar-se’ (Erevelles, 2011a). Os pesquisadores podem realizar, inicialmente como amostragem ou pré-análise, sobre quais as necessidades, potencialidades dos estudantes com deficiências e suas interseções. Além de sugerirem os recursos que podem ser adquiridos para esses estudantes desenvolverem diante dos contextos escolares e culturais, principalmente daqueles que não desenvolvem, buscando adaptações mais refinadas possíveis para o progresso educacional desses estudantes. Um exemplo disso seria uma pesquisa que busca,

[...] documentar como alunos com dificuldades de aprendizagem inseridos em programas inclusivos adquirem habilidades básicas de alfabetização para detalhar as maneiras pelas quais [...] usam ferramentas de alfabetização em contextos (por exemplo, tarefas de redação em sala de aula, fazer compras, jogar *videogames* com amigos ou irmãos em casa). Além disso, pesquisadores explorarão as finalidades para as quais [...] usam ferramentas de alfabetização, (b) identificam quais ferramentas são mais impactantes pela configuração, e (c) quais consequências esses achados têm para a definição de competência na alfabetização de aprendizes [...]. Os estudos também podem examinar o uso de ferramentas em uma variedade de “tipos” de alunos, nos quais os próprios estudantes são vistos de maneiras complexas. Assim, [...] podem incluir descrições de si mesmos que revelem as condições socioculturais em que vivem, como aprendem, as línguas que usam (e para quais objetivos) e suas oportunidades históricas e atuais de aprender (Artiles & Kozlesch, 2019, p. 820).

Esses exemplos apontam a necessidade em aprofundar nas multiplicidades e identidades dos estudantes com deficiências a fim de reavaliar, reestruturar, ampliar ou refinar pedagogicamente para atender os mesmos que são capazes de desenvolver durante o seu processo educacional.

Por fim, os autores Artiles & Kozlesch (2019, p. 823) concluem em duas observações cruciais para os futuros pesquisadores no estudo de educação inclusiva e interseccionalidade com reflexões justas, análises êmicas e estratégias educacionais: a) alianças estratégicas que visam a participação de todos os grupos vulneráveis, pois as “[...] alianças com essas comunidades alavancariam recursos e fortaleceriam os recursos intelectuais e metodológicos da inclusão”; b) análises de interseções ou de identidades dos estudantes com deficiências, pois “[...] incorporam formas multidimensionais de diferença [...] e a

deficiência é contingente aos contextos sociais em que os indivíduos se envolvem e participam com os outros em práticas institucionais”.

Com perspectiva de educação inclusiva motivou neste presente artigo científico em compartilhar os resultados de uma das pesquisas futuras já realizada em 2022 no Brasil para análise mais profunda e disposta na categoria “3.2”. Após o entendimento do estudo realizado que permitirá uma corroboração com os estudos e análises de Artiles & Kozlesch (2019).

A pesquisa futura de intervenção colaborativa: estudantes com deficiência auditiva

A necessidade de pesquisas científicas futuras na perspectiva da educação inclusiva que apontem suas estratégias pedagógicas e práticas inclusivas, pode encontrar pelo próprio autor Silva (2022) do presente artigo com a dissertação de mestrado acadêmico em educação que aborda sobre um dos grupos marginalizados com deficiência auditiva – especificamente de 41 a 89 decibéis – que aparentemente possui a escuta e fala “preservada” durante o processo educacional.

A dissertação de Silva (2022) buscou compreender a atuação da imagem mental – perceptiva e evocada – no processo de elaboração de conceitos de língua portuguesa, de estudantes com deficiência auditiva do ensino fundamental, especificamente daqueles com ganho⁵ auditivo neurosensorial bilateral moderado a severo, na perspectiva da educação inclusiva. Esses estudantes são minorias de grupos marginalizados, se contemplam com o marcador social da interseccionalidade que,

[...] – possui alguns nervos auditivos preservados – tem potencialidade de falar e ouvir foneticamente, todavia, sofre as consequências da invisibilidade, em relação a essa habilidade comum aos demais colegas de classe, o que dificulta a observação mais acurada dessas habilidades pelos seus professores, afinal [...] “é comum que o deficiente auditivo se esforce muito para que sua dificuldade não seja percebida” (Bisol, 2011, p. 7 apud Silva, 2022, p. 12).

Esse público específico pela deficiência auditiva que se encontra no contexto de desigualdade social também apresenta com suas relações étnico-raciais e socioeconômicas (negros, brancos, meninas, meninos, pobres e ricos) e ainda perpassa por invisibilidade educacional em razão de a profunda discrição de suas dificuldades específicas para o desenvolvimento de aprendizagem. Esse estudo de Silva (2022) aborda as suas técnicas de investigação que foram:

[...] análise documental em torno dos planos de ensino, caderno dos estudantes e materiais pedagógicos utilizados nas aulas, observação estruturada participativa durante as aulas de língua portuguesa e do AEE, entrevista semiestruturada com estudantes DA/MS e professoras, e intervenção colaborativa com contribuições e práticas inclusivas baseadas no princípio de imagem mental e histórico-cultural (Silva, 2022, p. 11-17).

Essas técnicas da pesquisa com a intervenção colaborativa contribuíram para a construção do Plano Inclusivo para Deficiência Auditiva (PIDA)⁶ estruturado em 14 (quatorze) indicadores de apropriação de

⁵ A comunidade com deficiência auditiva considera a “perda auditiva” como um termo pejorativo e concebe um outro termo como “ganho surdo e ganho auditivo moderado a severo”, a fim de reduzir o estigma social.

⁶ Este plano foi construído como uma proposta pedagógica com princípios norteadores para estimular os processos mentais

conceitos de Língua Portuguesa. Também promoveu experiências colaborativas entre pesquisador, professoras (LP e AEE), especialistas (supervisão e orientação) e estudantes DA/MS em torno da problematização e da construção de ações pedagógicas inclusivas de mobilização da imagem mental no processo de reconhecimento e compreensão de conceitos de língua portuguesa.

O autor Silva (2022) compartilha a análise dos dados coletados sobre as subjetividades e estilos predominantes de dois estudantes DA/MS os quais uma de gênero feminino (tímida e futura policial) e um de gênero masculino (perseverante e futuro professor), ambos de *status* socioeconômica diferente.

A timidez da *Estudante* [†] se manifestava por meio de atitudes que podem estar vinculadas às dificuldades de ouvir, mas também a sua própria personalidade. Do mesmo modo, observou-se que o *Estudante* [‡] parecia perseverante e objetivo nas suas ideias e mantinha atitudes de confirmação do que entendia. Essas expressões de subjetividade dos estudantes DA – timidez e perseverança – podem não parecer relevantes, porém, são ligadas às emoções, as quais em conjunto com o raciocínio, precisam ser administradas pelo sujeito e auxiliadas pelos professores (Silva, 2022, p. 58).

Essa compreensão das subjetividades, exige o acompanhamento além dos professores de sala de aula e do atendimento educacional especializado, como também a equipe de neuropsicopedagogia, fonoaudiologia, psicologia, pois há política pública no Brasil que considera como a primeira competência específica de linguagem para o ensino fundamental.

No acervo de dados coletados por análise documental de Silva (2022) destaca as expressões orais e de escritas dos estudantes participantes marcadas por uma realidade sociocultural constituída por uma linguagem polifônica. Uma das questões destacadas pelo autor são “as palavras com presença de “r e rr” que causam um embaraço mental para quaisquer estudantes, portanto, mais desafiantes ainda ao público específico com DA/MS” por motivo do limite de estímulo que existe nos “nervos auditivos e automaticamente chegam nas fibras de neurônios, produzindo imagens ou pré-conceitos no córtex do cérebro” (p. 81-82).

Essa análise propiciou o desenvolvimento de objeto tecnológico educacional para trabalhar com as relações condicionadas auditivas-visuais para “trabalhar com a estimulação cognitiva e comunicação alternativa” (Silva, 2022, p. 62). Assim encontrou uma descoberta durante o estudo que,



Se a fala é oriunda de ato individual enquanto a escuta é um ato receptivo, ambos são distintos e simultâneos. Entretanto, a compreensão é um fator determinante diante sincronização recíproca entre fala e escuta, levando o indivíduo a produzir seu discurso de acordo com sua experiência histórico-cultural. Essa relação pode ser superada pela descoberta, a partir de análise dos dados, o **Campo-linguístico Mental** (Silva, 2022, p. 62 – grifo do autor).

Esse “Campo-Linguístico Mental” que autor aponta traz uma compreensão para os professores de sala de aula, mas também sugere aos profissionais que oferecem serviço em contraturno escolar como

na elaboração conceitual de língua portuguesa para estudantes com DA/MS, o que permite também utilizar para os demais públicos em processo de escolarização, conforme o planejamento pedagógico e curricular dos profissionais da educação. Permitindo assim, mais um indicativo no modelo de Desenho Universal na Aprendizagem (DUA).

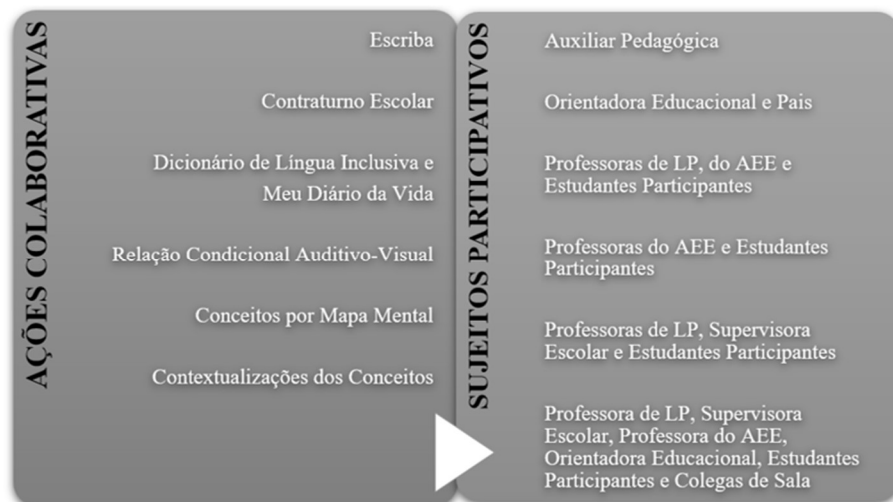
Atendimento Educacional Especializado e Neuropsicopedagogo(a)/Psicopedagogo(a), assim podem elaborar as estratégias pedagógicas mais profundas e adaptadas para estimular o cérebro dos estudantes com deficiência auditiva na diáde relação entre oral e escrita durante o processo de aprendizagem.

Isto é, “quando o indivíduo é motivado para expressar seus conceitos, tenha estimulado na memória com os seguintes elementos: i) se apropriar no “verbete” (palavra e significado); ii) se articular com o “som” da palavra; iii) se relacionar com “imagem” que dá sentido” (Silva, 2022, p. 63). Essas conexões lógicas fazem parte do campo linguístico da imagem mental que incentivam aos estudantes produzirem o sentido ou significado coerente diante dos conceitos linguísticos recebidos,

No acervo de Silva (2022) também encontra os estilos predominantes dos estudantes na elaboração conceitual de língua oficial como o “[...] *Estudante*  não pratica e tampouco entende a leitura labial. Este relata que ao perceber palavras desconhecidas pela escrita, realiza uma testagem em voz baixa através do fonema silábico para compreender sua tonalidade, sobretudo “ouvir com a própria voz” (Silva, 2022, p 65). O que pode evidenciar com o estilo predominante da “[...] *Estudante*  que esta pratica e consegue ler os lábios, sobretudo, “ouvir com os olhos” (Nascimento, 2013). Essa leitura é uma técnica orofacial resultante dos movimentos silábicos da boca [...] pela qual o sujeito se apropria do significado” (Silva, 2022, p. 66).

O autor Silva (2022, p. 68-78) também apresenta a análise dos dados coligidos de análise documental, observação e entrevista no campo pesquisado sobre a experiência pedagógica entre a professora de língua portuguesa com os dois estudantes DA/MS. Essas relações permitiram a consolidar os indicativos para realização de uma intervenção colaborativa com a equipe pedagógica da escola pesquisada. Contribuindo na compreensão cognitiva desses estudantes na elaboração de conceitos de língua portuguesa com base dos princípios do Plano Inclusivo para Deficiência Auditiva (PIDA). Assim pode observar o procedimento inicial realizado no “Quadro 4”.

Quadro 4. Procedimento inicial de intervenção colaborativa.



Fonte: Acervo de Silva (2022, p. 80-107).


Após a realização de intervenção colaborativa, Silva (2022, p. 104-107) compartilhou o *feedback* dos sujeitos participativos nos estudos realizados que pode auxiliar com maiores aprofundamentos para as próximas pesquisas futuras. Dentre os relatos que merecem destaque durante o desenvolvimento do estudo foi o relato da Auxiliar de Apoio Especial que antederam com os dois estudantes.


Minha experiência como escriba foi muito interessante, tanto como conhecimento pessoal quanto conhecimento profissional. Quando iniciei o processo de escriba em sala de aula, os alunos A e B ficaram curiosos em saber o que eu estava fazendo, expliquei que faria uma forma de anotações diferente para que pudesse auxiliá-los na aprendizagem sobre os conteúdos da aula de português. Muitas vezes percebi que não haviam entendido o conteúdo que a professora estava falando ou passando, porém, resumidamente escrevia no meu caderno de maneira simples e com alguns exemplos, o conteúdo para que ficasse mais fácil de entender. E assim, entregava algumas cópias para que colassem no caderno. Sempre ressaltava em todo término de aula, para que visualizassem e lessem o que eu havia escrito, para que no momento em que fossem fazer as tarefas de casa relembassem dos conteúdos, sendo assim, uma forma de auxiliá-los em suas dúvidas no momento em que eu não estava acompanhando os alunos A⁷ e B. Percebi que o(a) aluno(a) A tem mais dificuldades em entender e responder os conteúdos, demora para assimilar e fazer suas próprias conclusões. Já o(a) aluno(a) B tem mais facilidade em entender os conteúdos, sua forma de assimilação é com exemplos. Também trabalhei no processo do diário, onde os alunos A e B tem dificuldades em como colocar no papel suas dúvidas internas, sentimentos ou dificuldades. Ainda estou trabalhando nesse processo, colocando alguns exemplos em como passar para o papel. Visto isso, ao longo de 1 mês com o processo de escriba percebi que houve melhora no entendimento e desempenho dos alunos A e B, principalmente para o aluno(a) B onde tem mais facilidade de aprendizado, interpretação e autonomia (Silva, 2022, p. 104-105).


Nesse relato é possível conceber o resgate de acessibilidade social que propiciou a superação das barreiras comunicacionais dos estudantes DA/MS participantes. Também há outro relato por professora de Língua Portuguesa que aborda de sua experiência nessa intervenção colaborativa.

As atividades propostas foram muito importantes na aprendizagem dos alunos, pois a revisão realizada nas diversas formas proporcionaram aos alunos ambientes distintos, interação e protagonismo favorecendo assim, a autonomia. O resultado foi excelente se analisado o tempo de aplicação da pesquisa. Tais atividades propostas visaram as competências e habilidades da BNCC e foram/serão de grande valia para os alunos com deficiência auditiva (Silva, 2022, p. 105).

Os Estudantes DA/MS que participaram desse estudo também avaliaram a experiência vivida sobre 1) escriba; 2) mapa mental; 3) Dicionário de Língua Inclusiva e o Meu Diário da Vida; 4) Expressia; 5) Passeio no espaço escolar sobre adjetivos.

Estudante : 1) Achei legal, porque não esquece o que foi passado; 2) Muito bom, porque aprendi coisas sobre o trânsito; 3) Sobre dicionário, achei legal, porque pode escrever as palavras que não conheço. Sobre o diário achei difícil escrever sobre as dificuldades e dúvidas, pois é difícil de escrever sobre isso, pois esqueço o que foi passado; 4) Achei legal, pois ouve sons diferentes; 5) Achei diferente, porque foram para um lugar diferente.

Estudante : 1) Achei legal! Ajudou a lembrar dos conteúdos; 2) Achei divertido, pois aprendemos sobre a importância do trânsito, placas e regras; 3) No Dicionário achei bom, pois pode olhar as palavras que não sabe. Sobre o diário, ninguém vai saber sobre

⁷ Segundo *Auxiliar*, aluno(a) A, refere-se . Aluno(a) B, refere-se .

os meus sentimentos, porém posso compartilhar com as pessoas que irão me entender. Por exemplo: é como meu melhor amigo, ele me entende; 4) Achei sem graça, parecia fácil e algumas vezes difícil. Não gostei de usar muito o fone de ouvido; 5) Achei divertido, fácil e diferente a atividade. Gostei de ir para fora da sala (Silva, 2022, p. 106-107).

Diante dos relatos apresentados pelo autor, motiva a relevância da intervenção colaborativa nas pesquisas futuras com os grupos vulneráveis no contexto educacional, ressaltando “[...] do fazer-pesquisa, ou seja, “de fazer pesquisador com o docente e não sobre o docente” (Anadón, 2009 apud Silva, 2022, p. 107).

Consideração Final

As discussões científicas apontadas de duas categorias neste artigo com uma pesquisa internacional e uma nacional em relação ao tema da Educação Inclusiva, incentivam na conscientização inclusiva dos pesquisadores e profissionais da educação e na inspiração de práticas colaborativas em suas pesquisas futuras, propiciando assim um aprofundamento dos conceitos e práticas que tragam relevância no processo de aprendizagem dos estudantes.

Desse modo, traz a importância de um olhar minucioso sobre os grupos vulneráveis com suas relações étnico-raciais, interseccionais e de deficiências no contexto escolar, pois amplia a prática docente para as experiências pedagógicas, criando o espaço de expressão, relação equitativa e garantindo o protagonismo de todos na relação com o conhecimento de mundo.

Embora, o presente artigo científico permitiu em lograr de que a missão da Educação Inclusiva é fomentar, apesar das complexidades e paradoxos, as práticas justas que promovam a vivência dos grupos vulneráveis durante o percurso escolar para entrarem no caminho da equidade social.

REFERÊNCIAS

- ANADÓN, Marta Elisa. Novas dinâmicas na pesquisa educativa e formação continuada dos docentes: modelos participativos. In: Baldi, Elena Mabel; Ferreira, Maria Salonilde; Paiva, Marlúcia (Orgs.) **Epistemologia das ciências da educação**. Natal: EDUFRRN, 2009, p. 117-131.
- ARTILES, Alfredo J. et al. Learning in inclusive education research: re-mediating theory and methods with a transformative agenda. **Review of Research in Education**, v. 30, n. 1, p. 65-108, 2006.
- ARTILES, Alfredo J.; WAITOLLER, F.; NEAL, R. Grappling with the intersection of language and ability differences: equity issues for Chicano/Latino students in special education. In: Valencia, R. R. (Ed.). **Chicano school failure and success: past, present, and future**. 3. ed. London: Routledge/Falmer, 2011. p. 213-234.
- ARTILES, Alfredo J.; KOZLESKI, Elizabeth B. **Inclusion's promises and trajectories: Critical notes about future research on a venerable idea**. Education Policy Analysis Annuals: 24 (3), 2016.

- BISOL, Cláudia Alquati; VALENTINI, Carla Beatriz. **Surdez e Deficiência Auditiva - qual a diferença?**. Objeto de Aprendizagem Incluir – UCS/FAPERGS, 2011. Disponível em: <https://encurtador.com.br/jqCY2>; Acesso em: 25 ago., 2020.
- EREVELLES, N. **Disability and difference in global contexts: enabling a transformative body politic**. New York: Palgrave Macmillan, 2011a.
- FERGUSON, D. L.; KOZLESKI, E. B.; SMITH, A. **Transformed, inclusive schools: a framework to guide fundamental change in urban schools**. Washington: Elsevier Science, 2003.
- FIORIN, José Luiz.; SAVIOLI, Francisco Platão. **Para entender o texto: leitura e redação**. São Paulo: Ática, p. 424, 1990.
- GRAFF, C. S.; KOZLESKI, E. Calcifying, sorting and segregating: brown at 60. **Multiple Voices**, v. 14, n. 2, p. 52-67, 2014.
- GOTTFRIED, M. A. Classmates with disabilities and students' noncognitive outcomes. **Educational Evaluation and Policy Analysis**, v. 36, n. 1, p. 20-43, 2014.
- HAHN, H. Disputing the doctrine of benign neglect: a challenge to the disparate treatment of Americans with disabilities. In: Francis, L. P.; Silvers, A. (Eds.). **Americans with disabilities**. New York: Routledge, 2000. p. 269-274.
- MCDERMOTT, R.; EDGAR, B.; SCARLOSS, B. Global norming. In: ARTILES, A.; KOZLESKI, E.; WAITOLLER, F. (Eds.). **Inclusive education: examining equity on five continents**. Cambridge: Harvard Education Press, 2011. p. 223-235.
- NARAIAN, S. Disability, agency, and context: a differential consciousness for doing inclusive education. **Curriculum Inquiry**, v. 43, p. 360-387, 2013.
- NASCIMENTO, Grazielly Vilhalva Silva do. **Educação, inclusão e TICs: o uso de Tecnologias da Informação e Comunicação como recurso para inclusão de deficientes auditivos**. 2013. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2013.
- SAILOR, W.; GEE, K.; KARASOFF, P. Full inclusion and school restructuring. In: SNELL, M. (Ed.). **Instruction of students with severe disabilities**. New York: Macmillan, 1993. p. 1-30.
- SILBEY, Susan S. **After Legal Consciousness**. Annual Review of Law & Social Science (2005), Vol. 1, p. 323-368, 2005.
- SILVA, Diogo Fernando da. **Imagem Mental na Elaboração de Conceitos de Língua Portuguesa por Estudantes com Deficiência Auditiva no Ensino Fundamental**. 119 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí/SC, 2022.
- SLEE, Roger. **The irregular school: exclusion, schooling, and inclusive education**. Abingdon, England: Routledge, 2011.
- SKIBA, R. J. et al. Achieving equity in special education: History, status, and current challenges. **Exceptional Children**, v. 74, n. 3, p. 264-288, 2008.

SRIVASTAVA, M.; BOER, de. A.; PIJL, S. J. Inclusive education in developing countries: A closer look at its implementation in the last 10 years. **Educational Review**, v. 67, n. 2, p. 179-195, 2015.

THURLOW, M. L.; KOPRIVA, R. J. Advancing accessibility and accommodations in content assessments for students with disabilities and English learners. **Review of Research in Education**, v. 39, p. 331-369, 2015.

WATTOLLER, F. W.; KOZLESKI, E. B. No stone left unturned: exploring the convergence of new capitalism in inclusive education in the U.S. **Education Policy Analysis Annuals**, v. 23, n. 37, p. 1-33, 2015.

YELL, M. **The Law and Special Education**. Hoboken: Pearson. 2015.

*Recebido em: 14 de setembro de 2024.
Aprovado em: 04 de dezembro de 2024.*