

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL**

**Luciana de Lyra**

**PARA ALÉM DO DIAGNÓSTICO MÉDICO:  
UM INSTRUMENTO ORIENTADOR  
PARA A CONSTRUÇÃO DO PROCESSO EDUCATIVO  
COM BASE NO *DESIGN* UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM**

**São Caetano do Sul  
2021**

**LUCIANA DE LYRA**

**PARA ALÉM DO DIAGNÓSTICO MÉDICO:  
UM INSTRUMENTO ORIENTADOR  
PARA A CONSTRUÇÃO DO PROCESSO EDUCATIVO  
COM BASE NO *DESIGN* UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM**

**Trabalho Final de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional – da Universidade Municipal de São Caetano do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.**

**Áreas de concentração: Formação de Professores e Gestores**

**Orientadora: Profa. Dra. Elizabete Cristina Costa-Renders**

**São Caetano do Sul  
2021**

## FICHA CATALOGRÁFICA

LYRA, Luciana de

Para além do diagnóstico médico: um instrumento orientador para a construção do processo educativo com base no *Design* Universal para Aprendizagem / Luciana de Lyra. – São Caetano do Sul: USCS, 2021.  
159 p.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Elizabete Cristina Costa Renders.

Dissertação (mestrado) – USCS, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado Profissional, 2021.

1. Formação de docentes. 2. Educação inclusiva. 3. Diagnósticos médicos. 4. Sondagem pedagógica. 5. Design Universal para Aprendizagem (DUA). I. Título. II. Universidade Municipal de São Caetano do Sul.

**Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul**

**Prof. Dr. Leandro Campi Preado**

**Pró-reitoria de Pós-graduação e Pesquisa**

**Profa. Dra. Maria do Carmo Romeiro**

**Gestão do Programa de Pós-graduação em Educação**

**Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda**

**Profa. Dra. Ana Silvia Moço Aparício**

Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em 24/02/2021, pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Profa. Dra. Elizabete Cristina Costa-Renders (USCS)

Prof. Dr. Rodinei Pereira (USCS)

Profa. Dra. Suelene Regina Donola Mendonça (UNITAU)

*À **Teresa**, minha mãe, meu guia, meu porto, meu acalento, minha força, meu exemplo, meu anjo na terra. Por sempre me incentivar a ir em frente e me fazer quem sou. Pelo cuidado, pela dedicação, pela entrega, pelas muitas renúncias e pelo amor incondicional. Se tenho tanto, é porque nunca me faltou você.*

*Ao **Joh**, por estar comigo sempre, desde o momento em que cruzou meu caminho e fez dele o nosso caminho, por tudo o que ainda viveremos, por ser meu companheiro e meu amor. Foi pra você que eu guardei o meu melhor.*

*Ao **Gusttavo**, por me fazer a Dinda mais feliz do mundo, por me encher de orgulho e por fazer meu coração transbordar do amor mais puro que existe.*

***Eu amo vocês.***

## AGRADECIMENTOS

*“[...] E aprendi que se depende sempre  
De tanta, muita, diferente gente  
Toda pessoa sempre é as marcas  
Das lições diárias de outras tantas pessoas  
E é tão bonito quando a gente entende  
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá  
É tão bonito quando a gente sente  
Que nunca está sozinho por mais que pense estar [...]”  
 (“Caminhos do Coração”, Gonzaguinha)*

Muitas são as pessoas que contribuíram de alguma forma com este percurso, seja de forma direta ou indireta, seja no amparo emocional ou no apoio advindo de seus saberes. A música de Gonzaguinha elucida algo em que muito acredito: pessoas são especialmente essenciais.

Agradeço a Deus, acima de tudo, e ao meu mentor espiritual, os quais me acompanharam, me intuíram, me guiaram e me deram forças para ir até o fim.

À minha mãe Teresa, que sempre foi uma grande incentivadora e apoiadora dos meus maiores feitos, dessa vez não foi diferente.

Ao meu amor e parceiro Joh, por ser companheiro e por ter me mostrado os motivos que eu tinha pra ir em frente.

À Elizabete Cristina Costa-Renders, professora e orientadora, que me impulsionou e me desafiou a buscar em mim aquilo que nem eu sabia que poderia encontrar. Por guiar de forma tão absoluta cada ideal. Por me trazer de volta nos momentos de desassossego, quando uma ideia parecia não desabrochar. Pelas oportunidades tão ricas, as quais envolveram experiências e pessoas, que me proporcionou por confiar e acreditar.

Às professoras Barbara, Fabiana e Vanessa, que foram protagonistas nesta pesquisa durante as rodas de conversa. Desprenderam de seu tempo, de sua

vontade e de seus saberes, para participarem de forma tão grandiosa. Seus relatos e suas contribuições trouxeram luz a este estudo. À professora Bárbara um agradecimento especial, por, além de ter participado das rodas, ter se disponibilizado a nos trazer o caso de um de seus alunos, o que foi elementar.

À Adriana de Jesus Arroio Agostini e à Valguenia Ferné de Souza Torres, o que dizer dessa nossa parceria, não é mesmo? Agradeço pelas trocas tão ricas, que fizeram surgir ideias e tanto clarificaram nossa trajetória nesses dois anos. Pelo apoio que fez crer: não estávamos sozinhas. Pelos encontros que nos fizeram rir ou quase chorar, mas que tanto nos fortaleceram. Por nos entendermos como parceiras e por compartilharmos de experiências sempre juntas. Vocês foram fundamentais e fizeram diferença neste percurso.

Àquele que trocava mensagens pelo celular, mesmo estando sentado na cadeira ao lado. Quantos papos, quantas dicas, quantas trocas. Não foi fácil sobreviver às aulas que ocorriam após um dia todo de trabalho, mas ter pessoas como você, Mauricio Vieira, caminhando junto, fez a jornada ser mais suave.

À Tatiana Zanini da Silva Patiño, por talvez, sem saber, ter me feito perceber que aquele era o momento de dar o primeiro passo em direção ao Mestrado.

Àquela que é apaixonada por livros e fez uma indicação valorosa para meu trabalho, em cuja leitura fui encontrando escritos assim *“Trabalho da Lu”, feitos por ela.* Marina Savordelli Versolato, só podia ser você.

À Secretaria de Educação do município de Sando André, por autorizar minha pesquisa, permitindo, assim, que ela fosse desenvolvida em parceria com professores da rede de ensino municipal.

À FAPESP - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, à qual esta pesquisa está inserida, no âmbito do projeto regular N. 2017/20862-8.

A todos e a cada um de vocês, meu muito obrigada!

*“As pessoas grandes aconselharam-me deixar de lado os desenhos de jiboias abertas ou fechadas, e dedicar-me de preferência à geografia, à história, ao cálculo, à gramática. Foi assim que abandonei, aos seis anos, uma esplêndida carreira de pintor. Eu fora desencorajado pelo insucesso do meu desenho número 1 e do meu desenho número 2. As pessoas grandes não compreendem nada sozinhas, e é cansativo, para as crianças, estar toda hora explicando. Tive, pois, de escolher uma outra profissão e aprendi a pilotar aviões. Voei, por assim dizer, por todo o mundo. [...] Tive assim, no correr da vida, muitos contatos com muita gente séria. Vivi muito no meio das pessoas grandes. Vi-as muito de perto. Isso não melhorou, de modo algum, a minha antiga opinião”.*

*“O pequeno príncipe”*

*ANTONIE DE SAINT-EXUPÉRY*

## RESUMO

Esta é uma pesquisa de campo com abordagem qualitativa e de natureza aplicada, que evoluiu através do método combinado entre a pesquisa narrativa e a pesquisa de desenvolvimento, em que se problematiza o uso do diagnóstico médico no contexto escolar. Com base nas experiências de educadores, buscou-se responder a seguinte questão: Como a sondagem pedagógica, baseada nos princípios do *Design* Universal para Aprendizagem (DUA), pode contribuir para a prática do professor, de forma que ele possa conhecer seus alunos, sem ficar fadado ao diagnóstico feito por médicos e especialistas da saúde? Definiu-se como objetivos específicos: (1) dialogar sobre o papel do professor e a importância do seu saber no contexto educacional, ponderando as contribuições do diagnóstico para a prática pedagógica; (2) refletir sobre a importância de o professor conhecer seus alunos para propor atividades educativas e intervenções, de acordo com a necessidade apresentada por eles; (3) verificar como a sondagem pedagógica pode contribuir para o planejamento das práticas educativas na perspectiva inclusiva e elaborar um instrumento de sondagem pedagógica com base no *Design* Universal para Aprendizagem. O estudo foi realizado no município de Santo André, no estado de São Paulo, contando com a participação de três professoras desta rede de ensino, as quais trabalham em unidades escolares que atendem a etapa/modalidade do Ensino Fundamental, com alunos encaminhados para realização de avaliação interdisciplinar. Vale ressaltar que uma das etapas desta pesquisa envolveu a análise e discussão do caso de um estudante que passou pelo processo de avaliação interdisciplinar, a qual apresentou uma conclusão diagnóstica. Como instrumento de pesquisa, utilizou-se a entrevista individual e rodas de conversa, oportunizando a escuta dos sujeitos envolvidos no estudo, os quais puderam narrar suas próprias experiências enquanto refletiam sobre elas. Por meio desses procedimentos, chegou-se ao seguinte resultado: o acesso ao diagnóstico nem sempre indica à escola o caminho a seguir e, tampouco, soluciona os problemas de rendimento escolar. É necessário que a escola afirme o seu papel pedagógico, validando o saber do professor que, por meio de abordagem curricular acessível, pode fazer diferença no desenvolvimento da aprendizagem de seus alunos. Como produto educacional, desenvolveu-se um “Instrumento orientador para a construção do processo educativo com base no DUA”, o qual propõe o trabalho com o *Design* Universal para Aprendizagem, reconhecendo-o como estratégia que pode apoiar os docentes em suas práticas inclusivas e no reconhecimento e respeito à variabilidade dos aprendizes. O instrumento será disponibilizado numa versão digital e integra-se a ele um processo formativo, pelo qual os professores precisam passar. Cumpre informar que esta pesquisa está inserida no âmbito do projeto regular N. 2017/20862-8, da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

**Palavras-chave:** Formação Docente. Educação Inclusiva. Diagnóstico Médico. Sondagem pedagógica. *Design* Universal para Aprendizagem.

## ABSTRACT

This is a field research with qualitative approach and applied work, that has evolved through the combined method between the narrative research and the developmental research, in which it is discussed the use of medical diagnosis in the school context. Based on educators experience, it was searched to answer a question: How the pedagogical survey based on the principles of Universal Design for Learning (UDL), may contribute to the educator's practice, so they are able to know their students, without being fated to the diagnosis made by doctors and health specialists? It was set as main objectives: (1) set up a dialog about the role of the teacher and the importance of their knowledge in the educational context, considering the contributions of the diagnosis to the pedagogical practice; (2) reflect on the importance of the teacher knowing it's students for the proposal of educational activities and interventions, according to the needs presented by them; (3) verify how the pedagogical survey may contribute to the planning of educational practice in the inclusive perspective and develop a pedagogical survey instrument based on Universal Design for Learning. The study was conducted in the city of Santo André, in the state of São Paulo, counting with the participation of three teachers of this education system, which work in school units that serve the stage/modality of elementary school, with students referred for a interdisciplinary evaluation. It is worth mentioning that one of the stages of this research was encompassed by analysis and discussion of the case of one student who went through the process of interdisciplinary evaluation, which presented a diagnostic conclusion. As a research instrument, it was used the individual interview and rounds of conversation, providing an opportunity to listen to the subjects involved in the study, who were able to narrate their own experiences while reflecting on them. Through these procedures, the following outcome was reached: the access to the diagnosis does not always indicate to the school the path to follow, nor solve problems of school performance. It is necessary that the school asserts it's pedagogical role, validating the knowledge of the teacher who, through this accessible curricular approach, can make the difference in the learning development of the students. As an educational product, a "guiding instrument for the construction of the educational process based on UDL" was developed, which proposes the work with the Universal Design for Learning, recognizing it as a strategy that may support the educators in their inclusive practices and on the recognition and respect to the variety of the learners. The instrument will be available in a digital version and an informative process that will be integrated to it, through which the teachers must pass. It should be noted that this research is inserted in the scope of the regular Project No. 2017/20862-8, of *Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP)*

**Key words:** Teaching training. Inclusive education. Medical diagnosis. Pedagogical survey. Universal Design for Learning.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Princípios do Design Universal para Aprendizagem .....	66
Figura 2 - Fluxograma: Fases da pesquisa .....	76
Figura 3 - Rodas de conversa e ciclos de validação do produto .....	78
Figura 4 - Pontos a serem registrados no instrumento .....	108
Figura 5 - Pontos a serem considerados quanto ao formato do instrumento .....	108
Figura 6 - Pontos definidos para compor a formação .....	116

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Pesquisa sobre dissertações e teses .....	38
Quadro 2 - As redes neurais e o <i>Design</i> Universal para Aprendizagem .....	65

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 - Número de alunos e unidades escolares do município de Santo André..70

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AP	Assistente Pedagógica
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAEM	Centro de Atendimento Educacional Multidisciplinar
CSE	Coordenadora de Setor Educacional
DBR	Design Based Research
DSM	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais)
DUA	Design Universal para Aprendizagem
DUE	Diretora de Unidades Escolar
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
PAEI	Professora Assessora de Educação Inclusiva
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
TFE	Transtornos Funcionais Específicos
USCS	Universidade Municipal de São Caetano do Sul
Vice DUE	Vice-diretora

## SUMÁRIO

<b>MEMORIAL</b> .....	<b>29</b>
<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>35</b>
<b>2 EDUCAÇÃO E SAÚDE: INTERFACES</b> .....	<b>43</b>
2.1 Para que serve o diagnóstico médico dentro da escola? .....	43
2.2 A escola cede lugar ao saber médico diante das dificuldades emergentes ...	51
<b>3 O DIREITO À EDUCAÇÃO E O PAPEL DA ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES DO DESIGN UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM</b> .....	<b>60</b>
<b>4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	<b>69</b>
4.1 Universo, campo e sujeitos da pesquisa .....	69
4.2 Opção metodológica e instrumentos de pesquisa .....	73
4.3 Fases e procedimentos da pesquisa: o processo de investigação e seus desafios na busca de significados.....	75
<b>5 SOBRE O PERCURSO: DESVENDANDO POSSIBILIDADES, RESSIGNIFICANDO CONVICÇÕES E CONSTRUINDO NOVOS CAMINHOS</b> .....	<b>81</b>
5.1 A desnecessidade do diagnóstico médico e o valor do ofício docente.....	82
5.2 A percepção dos professores sobre um estudo de caso.....	86
5.3 Contribuições para a gestão do processo inclusivo por meio do DUA .....	95
<b>6 O PRODUTO: “INSTRUMENTO ORIENTADOR PARA A CONSTRUÇÃO DO PROCESSO EDUCATIVO COM BASE NO DUA: DA SONDAGEM À AVALIAÇÃO”</b> .....	<b>101</b>
6.1 Todos e cada um na escola inclusiva: alunos e professores como protagonistas.....	101
6.2 Instrumento orientador para a construção do processo educativo com base no DUA: da sondagem à avaliação .....	109
6.3 A Formação: em perspectiva o “Instrumento orientador para a construção do processo educativo com base no DUA: da sondagem à avaliação” .....	115
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>119</b>
<b>APÊNDICES</b> .....	<b>131</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>146</b>

## MEMORIAL

*“Conheça todas as teorias, domine todas as técnicas, mas ao tocar uma alma humana, seja apenas outra alma humana”.*

CARL GUSTAV JUNG

Escrevo este texto com a intenção de resgatar minha jornada pessoal e profissional, porque não, elas não são histórias distintas, se cruzam e se fazem uma só por diversos motivos, alguns que se explicam e outros não, alguns conscientes e outros talvez inconscientes, alguns guiados pela razão e outros pela emoção. O fato é que todos eles me conduziram pelos caminhos que percorri. Experiências, pessoas e escolhas também fizeram parte da jornada que me trouxe até aqui.

É um prazer compartilhar um pouco de mim e dividir os motivos que se configuraram como inquietações e que me impulsionaram a desenvolver esta pesquisa.

Sou Luciana, Luciana de Lyra, gosto especialmente deste sobrenome porque ele se inicia com a mesma letra do meu nome, do qual também gosto, por significar “Luz”. Em minha vida, sempre procuro dar luz àquilo que é importante e significativo a mim. Desta vez não é diferente, procuro dar luz a algo que tem um significado imensurável para mim: o humano.

Filha única, vivi, aos 8 anos de idade, a desafiadora experiência de ver meus pais se separando, fase dolorosa que me trouxe maturidade para entender que nem tudo na vida acontece exatamente da forma como queremos, mas, sim, da forma como precisamos.

Sobre essa história, ficou tudo bem, até porque recebi ajuda. Mas antes disso, essa situação, que acontecera no ambiente familiar, impactou diretamente as questões que envolviam minha vida escolar. Os desdobramentos disso não foram tão sérios, apesar de permanecer um ano na mesma série.

Vivi, nesse período, o céu e o inferno, na figura de duas professoras que, por certo, marcaram minha vida. Uma tratava o que eu manifestava a partir do que eu vivia como falta de interesse, nunca se dirigindo a mim, a não ser para dizer palavras duras ou para apontar o que eu não conseguia fazer ou não tinha

condições naquele momento. Ela chamou minha mãe na escola, inclusive, para dizer que eu “ficava procurando borboletas durante a aula”.

Mas como toda situação, essa também teve um lado positivo, sabiamente a dona Tereza, minha mãe, que sempre fez de tudo por mim, não mediu esforços para buscar ajuda e me levou à terapia toda semana durante algum tempo; me lembro de cada detalhe.

A outra professora, a do ano seguinte, sabendo os motivos pelos quais eu permaneci na mesma série, sempre se preocupou em fazer as informações serem significativas para mim. Ela se aproximava para explicar de forma diferente, para perguntar como eu estava, para saber da terapia e me incentivava a realizar o que quer que seja.

Concluí esse ano com êxito e tenho certeza que tanto a psicóloga Cleide, como a professora Maria Aparecida fizeram toda a diferença naquele momento da minha vida. Foi um ano tão feliz no percurso escolar que me esqueci do ano anterior, do qual até hoje não faço questão de lembrar. O que levei dessa história e trago comigo até hoje? Um professor pode fazer, sim, a diferença na vida de seus alunos, para o bem ou para o mal. Olhar para o aluno, conhecê-lo em suas especificidades, entendê-lo, também faz diferença.

Por anos fui observando como meu desempenho e minha disposição para aprender variavam de acordo com a abordagem e com a postura do professor. Nunca deixei de estudar, nunca mais permaneci em série alguma, sempre tirei boas notas – a não ser em exatas, que nunca foi meu forte. Mas fluía muito melhor quando havia empatia, troca, ambiente acolhedor, experiências significativas, propostas que fugiam do tradicional.

Os anos se passaram e acabei me tornando professora, mesmo nunca tendo sido meu sonho. Durante os anos estudando no magistério, fui resgatando essas memórias e despertando em mim o desejo de fazer a diferença na vida dos educandos que seriam meus, assim como aquela professora fez a diferença na segunda vez que cursei, o que na época era a 3ª série.

A partir de então, e apesar de não ter sido sonhado, cada dia de trabalho nessa profissão era um sonho, porque eu podia contribuir de alguma forma com o desenvolvimento dos meus alunos, olhando-os com a sensibilidade e com o comprometimento que eu sabia, por experiência, ser necessário e tão determinante.

Antecipo que não acredito no acaso, para dizer que minha vida me direcionou para o curso de psicologia na graduação. Me licenciuei e recebi o título de bacharel nessa área, o que me permitiu atuar na área clínica. Posso dizer, com segurança, que não me arrependo dessa escolha e que a cada dia estudando e atendendo, tive mais certeza de que não poderia haver melhor decisão.

Por muitos anos, mais de quinze, lecionei em escolas particulares e públicas, em diferentes municípios, atendendo alunos desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental. Isto foi grandioso, pois me permitiu conhecer diferentes contextos e realidades. Concomitantemente, eu atendia como psicóloga, em consultório particular, sendo que grande parte dos meus pacientes eram crianças em idade escolar.

Inicia-se aqui outro capítulo dessa mesma história. Durante esse percurso entre consultório, atuando como psicóloga, e escolas, atuando como professora, pude notar como essas áreas conversam e se completam. Isto se dá quando são bem entendidas e quando, apesar de se cruzarem, respeitam seus lugares e o saber de cada profissional.

Por um lado, como professora, via os educadores querendo buscar resolução para problemas que não sabiam resolver, via a escola direcionando alunos para o campo da saúde a fim de buscar respostas para perguntas que não eram capazes de responder. Via, ainda, colegas de trabalho querendo justificar a não aprendizagem de seu aluno, esperando alguém lhe dizer o que fazer com ele, ou explicar porque era “assim ou assado”.

Por outro lado, como psicóloga, recebia famílias que, encaminhadas pela escola, buscavam saber o que tinha aquela criança. Por que não aprendia? Por que se comportava de forma inadequada? Por que lidava com situações de forma diferente? E eu perguntava-me: qual era o anseio da escola e das famílias? Um diagnóstico que pudesse explicar e resolver tudo?

Pois bem, esses dois lados começaram a me inquietar. Como psicóloga, eu pensava: O que a escola vai fazer quando receber o diagnóstico, se é que ele vai existir? Por que as características apresentadas pelos alunos configuram sempre algo patológico? Que respostas as escolas esperam quando enviam relatórios, a mim direcionados, dizendo que aguardam orientação de como proceder ou que aguardam avaliação diagnóstica para providências?

Já, como professora, eu pensava: O que o diagnóstico vai mudar em minha prática? Junto ao diagnóstico virá um manual de como proceder na escola? E se o diagnóstico não existir, desisto?

Em meio a todas essas perguntas, que se faziam mais presentes a cada ano, e também não por acaso, fui trabalhar coordenando uma equipe de avaliação multidisciplinar. Avaliava estudantes encaminhados pelas escolas, em sua maioria, por apresentarem questões relacionadas à aprendizagem e ao comportamento.

Nesse período me questionava ainda mais sobre tudo o que já pairava em meus pensamentos há muito tempo. Fui observando, escutando, analisando e constatando que muitos diagnósticos não eram fechados porque as queixas da escola perpassavam por outras esferas: familiares, socioeconômicas, emocionais, dentre outras.

Confesso que isso, de certa forma, me confortava. Confortava-me, durante as discussões de casos, olhar atentamente para cada indivíduo, olhar para além dos resultados vindos dos testes e protocolos de avaliação utilizados pelos profissionais de cada área e ponderar acerca da conclusão de um diagnóstico.

Enquanto isso, no consultório, pude ver crianças chegarem com indicativos de determinados diagnósticos, levantados pelas próprias escolas, os quais foram excluídos após um período de intervenção e com o devido investimento da instituição, sem sequer necessitarem de uma avaliação. Isso também me confortava.

Devo dizer que, por um lado, confortava-me saber que nem todo indivíduo que passava por mim ou por aquela equipe de avaliação saía com uma “marca” e que era possível uma intervenção, com ou sem ela.

Por outro lado, angustiava-me ver os profissionais da escola se frustrarem por terem seus alunos “de volta” sem o esperado diagnóstico. Além disso, esperavam o laudo médico como se sem ele não fosse possível intervir pedagogicamente.

Entretanto, quando o diagnóstico chegava em suas mãos, havia a frustração porque os professores nada mudavam em suas práticas, pois havia o alívio de saber que, de certa forma, o não aprender tinha uma explicação, que se

resumia no CID. Ora, aqui se estabelece o que para mim é o mais valioso: o sujeito está à frente de seu diagnóstico.

Quando penso como professora, avalio que é o aluno quem me dá direcionamento: sua forma de se comportar diante dos desafios, suas habilidades, suas necessidades, sua maneira de interagir, a forma como aprende, os meios que utiliza para se expressar, suas respostas diante das propostas que ofereço. Esses, sim, são indicativos para o meu planejar e para o meu intervir, não o diagnóstico. Contudo, com pesar, sei que isso não basta, o sistema exige a sondagem, o conteúdo, a avaliação, o registro. Tudo isso dentro de um padrão que não cabe para todos.

Dou ênfase ao fato de que muitos dos professores que encontrei pelo meu caminho tinham, sim, um olhar cuidadoso para o aluno. Eles desdobravam-se, estudavam, buscavam alternativas e faziam o melhor possível. Mas outra questão faz-se presente para o educador com essas características: que diferença faz o diagnóstico e por que o buscamos?

Não tenho me animado com as respostas dadas para este questionamento, que dizem que o diagnóstico justifica que algo naquele aluno se configura de forma diferente, apesar de todo o trabalho realizado.

Mas por que é preciso buscar essa justificativa? A explicação para isso também não me conforta, pois a escola, o sistema e a família cobram resultados padronizados, nos quais nem todos se encaixam. Daí, como explicar as diferenças?

Hoje, posso dizer que o decorrer desse ano fluiu como um divisor de águas em minha vida profissional. Mais uma vez, por algum motivo – já que o acaso para mim não existe – deixei a coordenação da equipe de avaliação da qual fiz parte, para assumir outra função. Aos poucos fui diminuindo o fluxo de avaliações que realizava em meu consultório, por escolha.

A partir de então, mais do que antes, passei a tratar os pacientes que a mim chegavam em busca de uma avaliação diagnóstica, por outra perspectiva. Não a descarto em alguns casos e nem desmereço sua importância, mas antes de indicá-la, há muito o que se fazer, mesmo que ela seja necessária. Há que se ter aquele olhar cuidadoso do qual falei anteriormente.

Como psicóloga, procuro exercer minha profissão considerando, primordialmente, o humano. Trabalho com o sujeito em suas peculiaridades,

observo, investigo, considero cada detalhe e pondero qualquer que seja a conclusão, o encaminhamento ou a decisão. Quanto às famílias e profissionais da educação que fazem parte da vida de meus pacientes, procuro dar luz ao sujeito que chegou em minhas mãos e validar que sempre há possibilidades.

Como professora, hoje, na função de Assistente Pedagógica, procuro levar essas reflexões ao meu grupo de trabalho. Acredito e busco incentivar os professores a valorizarem suas práticas, a não dependerem do saber médico. Busco convencê-los de que, dentro da escola, o saber maior é o do professor, mais que o de qualquer outro profissional. Levo-os a olhar para seus alunos, independentemente do diagnóstico que tenham ou que possam vir a ter, e considerarem a individualidade de cada um, sem vê-la como um problema.

Ainda, assim, inquieto-me com os pontos que trouxe à tona neste memorial. Todas essas questões se voltaram em algum momento para mim e se desenharam através de uma pergunta: Como levar essas questões a um número maior de pessoas a fim de promover a reflexão e a discussão a partir delas? E ainda, como dar vida ao que até então é apenas dúvida, inquietação?

Esta pergunta entoou mais que todas as outras, como se a partir da hora em que ela se fez presente, a responsabilidade de buscar a resposta também se fizesse presente. Nessa busca, fundem-se, então, a psicóloga, a professora e a Luciana, “de Lyra”. Isso porque acredito que as experiências vividas ficam armazenadas em nossas memórias e influenciam nossas escolhas por toda a vida. A partir delas, vamos nos construindo, nos relacionando com o mundo, nos modificando, nos tornando quem somos.

Em meio a essa procura, por ser algo que verdadeiramente me importa, surgiu então a vontade de “dar luz”. Lembra? Encontrei, portanto, essa possibilidade, através da pesquisa de mestrado.

Era tão necessário fazer emergir este assunto, que, antes mesmo de me inscrever para a prova do processo seletivo, busquei no corpo docente um professor que compartilhasse comigo desses anseios, para ter a certeza de que seria possível dar luz a eles. Encontrei a professora Elizabete Cristina, à qual me dirigi. Ela validou a relevância do tema e tornou-se, então, minha orientadora.

Cá estou! Feliz por dividir o que me trouxe até aqui, realizada por compartilhar o que me move e o significado que esta pesquisa tem para mim. Anseio que ela tenha significado, também, para outros tantos profissionais.

## 1 INTRODUÇÃO

Considerando a diversidade que constitui o âmbito escolar e a complexidade da ação docente, torna-se um desafio realizar o planejamento numa perspectiva inclusiva, de acordo com as diferentes características dos alunos. Nesse contexto, deparar-se com estudantes que apresentam baixo rendimento escolar e/ou questões comportamentais promove maior desafio. Tais questões consolidam-se como uma barreira, que confere ao aluno suas impossibilidades, desconsidera suas possibilidades e, muitas vezes, o identifica como incapaz de aprender.

Diante dessa situação, a escola busca por especialistas capazes de dar respostas por meio de avaliação e/ou diagnóstico, a fim de explicar o insucesso do educando na vida escolar.

Segundo Werner (2001), essa busca, caracterizada pela tentativa de constatar uma causa orgânica que justifique o baixo rendimento escolar através de uma doença ou deficiência, culmina na medicalização do fracasso escolar. O autor destaca que tal fato aponta para a crescente patologização do fracasso escolar, já que, dessa forma, acaba-se atribuindo ao indivíduo a causa de seu insucesso, de forma a minimizar a responsabilidade da escola.

Vale ressaltar que o papel da escola é pedagógico, sendo assim, o diagnóstico médico não deve ser o ponto de partida para que o professor possa conhecer o seu aluno. As propostas oferecidas para favorecer os processos de desenvolvimento e de aprendizagem relacionados ao contexto escolar precisam considerar o percurso acadêmico, as potencialidades, as necessidades, a bagagem e o contexto no qual o estudante está inserido.

Ao longo dos últimos 15 anos, tanto na área da educação, como na área da saúde mental, pude<sup>1</sup> verificar que, de fato, existe uma expectativa dos professores no que diz respeito ao diagnóstico médico, que veem no laudo uma

---

<sup>1</sup> Devido à natureza desta pesquisa, de caráter narrativo, haverá, eventualmente, uma mescla de acontecimentos pessoais, vinculados às discussões teóricas aqui propostas. Dessa maneira, todas as vezes em que episódios de experiências pessoais foram descritos ao longo do texto, optou-se pelo uso da 1ª. pessoa, por adequar-se melhor ao desenvolvimento dos relatos e memórias, ainda que evidencie certo desvio do que promulga a norma culta da língua portuguesa.

justificativa para as questões relacionadas ao comportamento e à aprendizagem dos alunos.

Nesse contexto, o diagnóstico médico ainda é almejado como se pudesse dar respostas ou guiar o educador em seu fazer. Essa perspectiva leva à ponderação sobre como a análise médica pode, de fato, contribuir com o trabalho do professor.

A hipótese aqui defendida é que a prática pedagógica e as intervenções – a partir de uma sondagem pedagógica – levem o professor a conhecer os estudantes em suas especificidades, de maneira mais significativa do que o próprio diagnóstico médico.

A partir dessa reflexão, manifesta-se, então, a pergunta que norteia esta pesquisa: Como a sondagem pedagógica, baseada nos princípios do *Design Universal para Aprendizagem* (DUA), pode contribuir para a prática do professor, de forma que possa conhecer seus alunos, sem ficar fadado ao diagnóstico feito por médicos e especialistas da saúde?

A partir deste questionamento, o objetivo geral é problematizar o uso do diagnóstico médico na escola, tendo em perspectiva uma sondagem pedagógica, com base nos princípios do DUA.

Entende-se que o professor precisa conhecer tanto as características como as reais necessidades do aluno e do meio, de forma que esses sejam princípios norteadores do trabalho docente e possibilite pensar o planejamento numa perspectiva inclusiva, que respeite a singularidade do educando, sem deixar de considerar que ele está inserido num coletivo.

Tendo em vista que o diagnóstico médico não deve implicar diretamente na prática do professor e que o estudante não deve ficar em segundo plano em detrimento dos apontamentos médicos, é necessário considerar que as abordagens educacionais têm papel relevante na vida escolar do educando. Desse modo, este trabalho tem como objetivos específicos:

- Dialogar sobre o papel do professor e a importância do seu saber no contexto educacional, ponderando as contribuições do diagnóstico para a prática pedagógica;

- Refletir sobre a importância de o professor conhecer seus alunos para propor atividades educativas e intervenções, de acordo com a necessidade apresentada por eles;

- Verificar como a sondagem pedagógica pode contribuir para o planejamento das práticas educativas na perspectiva inclusiva;
- Elaborar um instrumento de sondagem pedagógica com base no *Design Universal para Aprendizagem* (DUA).

Tendo em vista a elaboração de um instrumento pedagógico, de forma colaborativa com professores, optou-se por um caminho metodológico com base no Design Based Research (DBR). Segundo Matta, Silva e Boaventura (2014, p. 25), a pesquisa fundamentada nesta abordagem “[...] é moldada pelo diálogo entre a sabedoria dos participantes, o conhecimento teórico, suas interpretações e advindos da literatura, e pelo conjunto dos testes e validações diversas realizadas em campo”.

Assim, combinou-se a pesquisa de desenvolvimento, que considera a utilização de diferentes procedimentos, com a pesquisa narrativa, que permite a composição de material documental advindo da experiência docente. A abordagem narrativa é uma forma de envolver professores neste processo de investigação, pois “existe uma forte característica colaborativa na pesquisa narrativa, já que a história emerge por meio da interação e o diálogo entre o pesquisador e o(s) participante(s)” (CRESWELL, 2014, p. 69).

Importa, ainda, indicar que este trabalho se vincula ao projeto “A escola para todos: a educação especial inclusiva em interface com o *Design Universal para Aprendizagem*”, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da USCS (CEP: 228229519 5 00005510), cuja pesquisadora responsável é a Dra. Elizabete Cristina Costa-Renders – Universidade Municipal de São Caetano do Sul, programa de Pós-Graduação em Educação.

O projeto tem por objetivo investigar como o *Design Universal para Aprendizagem* pode qualificar as experiências da educação especial inclusiva, promovendo a construção da escola para todos. A hipótese dessa investigação é a de que o DUA pode qualificar os processos de construção da escola inclusiva. Um dos resultados esperados é a elaboração de objetos de aprendizagem inclusivos que comporão acervo didático das unidades escolares pesquisadas.

Entende-se que o presente trabalho contribuirá com o projeto “A escola para todos”, uma vez que é exigência do programa de mestrado profissional (ao qual este estudo está vinculado) a elaboração de um instrumento pedagógico de sondagem, aqui baseado nos princípios do *Design Universal para*

Aprendizagem, com a participação de professores, a fim de validar e fortalecer seu papel, de forma que não fiquem fadados ao diagnóstico médico.

Para dar início a este processo, realizou-se uma pesquisa com o objetivo de identificar outros trabalhos que pudessem tratar de temas relacionados ao diagnóstico médico no contexto escolar. Para isso, foram submetidos para consulta ao banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) os seguintes indexadores: “diagnóstico médico”; “prática docente”; “educação inclusiva” e “sondagem pedagógica”. Além disso, os filtros “título”, “assunto” e “período de defesa dos últimos cinco anos” também foram utilizados. A busca iniciada a partir desses indexadores apontou inúmeros trabalhos, entre os quais apenas um era dirigido ao tema desta pesquisa.

Foi necessário, então, acrescentar outros dois indexadores à busca, a saber, “medicalização” e “escola”. O indexador “sondagem pedagógica” foi suprimido, uma vez que as pesquisas apontadas através dele não diziam respeito ao tema de interesse. Também foi necessário alterar o período de produção das pesquisas dos últimos cinco anos para os últimos dez anos.

Nesta nova busca, foram utilizados os indexadores “diagnóstico médico”; “prática docente”; “educação inclusiva”; “medicalização” e “escola”, bem como os filtros “título”, “assunto” e “período de defesa dos últimos dez anos”. O material encontrado segue descrito no quadro 1.

Quadro 1 - Pesquisa sobre dissertações e teses

<b>BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES</b>			
<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Ano</b>	<b>Nível</b>
O movimento de reconfiguração do papel do diagnóstico no espaço escolar e suas implicações na ação pedagógica	Kátia Regina do Carmo Pereira	2018	Doutorado
Os sentidos do não aprender na perspectiva de alunos do Ens. Fundamental I, professores e familiares	Jaqueline Belga Marques	2018	Mestrado
Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade e a medicalização na infância: uma análise crítica das significações de trabalhadores da educação e da atenção básica em	Regina Célia dos Santos	2017	Mestrado

saúde			
As crianças e seus diagnósticos na escola pública: uma análise fenomenológica da perspectiva de mães e professores	Lia Spadini Silva	2017	Mestrado
A educação e a busca de um laudo que diga quem és	Caroline Fanizzi	2017	Mestrado
A medicalização da infância: uma análise sobre a psiquiatrização da infância e sua influência na instituição escolar	Karina Gomes Giusti	2016	Mestrado
Existências relâmpago: medicalização em tempo integral	Lorena Dias de Abreu	2016	Mestrado
Educação Especial entre o clínico e o escolar: Em busca da terceira imagem	Mariana Pires Brito	2015	Mestrado
Hiperatividade ou indisciplina: o TDAH e a patologização do comportamento desviante na escola	Barbara Rocha Richter	2012	Mestrado
Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade: um caso clínico ou invenção pedagógica?	Warley Carlos de Souza	2009	Doutorado
A implicação do educador diante do TDAH: repetição do discurso médico ou construção educacional?	Raquel Cabral de Mesquita	2009	Mestrado
“O que não tem remédio, remediado está”: Medicalização da vida e algumas implicações da presença do saber médico na educação	Renata Lauretti Guarido	2008	Mestrado

Fonte: Elaborado pela autora.

Dentre esses trabalhos, dois estão voltados à Educação Especial, visto que tratam especificamente de alunos que já possuem algum diagnóstico de deficiência, transtornos globais de desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. Um deles trata da relação da escola com o diagnóstico, seja de deficiência, doença ou Transtornos Funcionais Específicos (TFE). Outros cinco, apesar de abordarem a problemática relacionada ao tema de interesse desta pesquisa, tratam especificamente de alunos com diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

A busca possibilitou verificar que muitos dos trabalhos que têm como foco a relação entre o diagnóstico médico e a prática pedagógica aplicam-se ao público da educação especial, ou seja, aos alunos com alguma deficiência, transtornos globais de desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. Outros, ainda, se aplicam ao público com diagnóstico de TDAH, uma vez que, de

acordo com as pesquisas, este é, atualmente, um dos transtornos mais diagnosticados em sujeitos em idade escolar.

Assim, dos doze trabalhos encontrados, quatro dissertações vêm ao encontro do tema desta pesquisa, que, vale ressaltar, se destina ao público que não possui diagnóstico.

O primeiro trabalho intitula-se: “Os sentidos do não aprender na perspectiva de alunos do Ensino Fundamental I, professores e familiares” (MARQUES, 2018). A autora parte do princípio de que a heterogeneidade humana tem passado por um processo de padronização no campo da educação. Isto implica em explicações medicalizadoras, que têm como objetivo justificar o não aprender, uma vez que esse problema está cada vez mais associado a diagnósticos e a doenças, resultando no aumento do processo de medicalização na escola.

Marques (2018) buscou, através desse estudo, compreender os sentidos atribuídos pelo professor ao não aprender. Os dados obtidos na pesquisa realizada com nove sujeitos, dentre eles alunos, professores e familiares, possibilitaram a discussão sobre as implicações do processo de medicalização na educação.

Os resultados apresentados indicaram que o educando se constitui assimilando as vozes sociais (nesse caso tanto em forma do discurso, como em forma de registro do outro), as quais fazem com que tome para si o rótulo do não aprender. O objetivo da pesquisadora foi o de ampliar a discussão sobre os sentidos do não aprender e, conseqüentemente, conscientizar os profissionais da área da educação e da saúde sobre os malefícios da medicalização.

O segundo trabalho trata-se de: “A educação e a busca de um laudo que diga quem és” (FANIZZI, 2017). Nesse trabalho, a autora destaca que a educação se constitui a partir de discursos que orientam sua prática, discursos esses que, apesar de falarem de educação, são atravessados por conhecimentos da psicologia, os quais implicam tanto no professor e no aluno, como na ação educativa.

Em consequência, Fanizzi (2017) menciona o fato de que o educador acaba cedendo espaço aos especialistas da saúde, denominados pela autora como “detentores do saber médico”, de modo que estes profissionais podem falar sobre normalidade ou anormalidade do estudante com mais propriedade.

Nesse contexto, psicologia e medicina fornecem testes, avaliações e laudos a fim de mapear os sujeitos.

A pesquisadora ressalta que, em meio a esse cenário, surgem os alunos que não apresentam desenvolvimento ideal. Diante disso, escolas e educadores encaminham estudantes para especialistas capazes de dar as respostas que faltam, o que implica no retorno desses educandos à escola, carregando um laudo que, com base no discurso medicalizante, pode dizer precisamente quem é esse sujeito. O objetivo da autora, a partir desse trabalho, foi buscar uma reflexão sobre esses discursos, que afetam não só a ação do professor e a ação educativa, mas também o sujeito.

O terceiro trabalho intitula-se: “A medicalização da infância: uma análise sobre a psiquiatrização da infância e sua influência na instituição escolar” (GIUSTI, 2016). Nesse trabalho, a pesquisadora buscou salientar que comportamentos próprios da infância têm sido medicalizados e que esse fato está presente na escola e no discurso dos agentes educacionais.

A pesquisa indica que o discurso médico está consolidado na educação. Desse modo, buscou-se entender como o processo de medicalização permeou o campo da educação, de forma a se utilizar a medicação como instrumento para solucionar os problemas que surgem no contexto educacional.

Após a análise dos dados, foi possível verificar que a escola busca solucionar os problemas e dificuldades do cotidiano escolar por meios medicalizantes e não educativos. A autora acentua que, mesmo que a escola busque alternativas e métodos diferentes, o diagnóstico médico é utilizado como ferramenta para que os agentes educacionais entendam os problemas apresentados pelos alunos.

Outro fator mencionado por Giusti (2016) diz respeito ao fato de que as áreas da saúde, da educação e da família são influenciadas pela ação da indústria farmacêutica, que oferece solução para as dificuldades apresentadas pelos estudantes durante a vida escolar, através de medicamentos. A autora procurou, a partir dessa pesquisa, refletir de forma crítica sobre a medicalização da vida e da infância e sobre a ampliação de diagnósticos.

O quarto trabalho trata-se de: “O que não tem remédio, remediado está’: medicalização da vida e algumas implicações da presença do saber médico na educação” (GUARIDO, 2008). Através dessa pesquisa, a autora, além de fazer

uma revisão teórica, analisa um veículo de mídia destinado aos professores, buscando salientar como o saber médico permeia as informações que atualmente são oferecidas ao docente.

Essa análise verificou que o diagnóstico médico passa a ser necessário para que o educador possa constatar o problema apresentado pelo aluno na escola. A pesquisadora buscou discutir implicações que o saber médico pode ter na educação, através do discurso pedagógico, bem como a desresponsabilização da educação, que procura nos remédios um meio de suprir seu papel.

Cumprir esclarecer que, mesmo tendo como foco um público diferente do público desta pesquisa, por partirem do diagnóstico já existente, todos os trabalhos lidos têm relevância para este estudo, pois trazem informações que foram consideradas durante o desenvolvimento da presente investigação.

A partir da leitura dos quatro trabalhos mencionados, foi possível verificar que todos trazem como objetivo a reflexão e a discussão do tema medicalização da educação. Entretanto, não oferecem ferramentas ou sugestões para a solução do problema em questão, ou seja, não são propositivos.

Esta pesquisa, no entanto, pretende ser propositiva, pois tem como objetivo, além de aprofundar estas discussões, elaborar um instrumento de sondagem pedagógica, juntamente com professores, de forma a validar e fortalecer a abordagem educacional, considerando-se as diferentes formas de aprender e ensinar.

Para cumprir todas as etapas da pesquisa, adotou-se todos os procedimentos éticos cabíveis. Esta pesquisa desenvolveu-se no âmbito do projeto regular N. 2017/20862-8, intitulado "A escola para todos: a educação especial inclusiva em interface com o *design* universal para aprendizagem", subsidiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), cujo objetivo é investigar como o *design* universal para a aprendizagem pode qualificar as experiências da Educação Especial Inclusiva, promovendo a construção da escola para todos. Como esta pesquisa está vinculada a este projeto guarda-chuva, já aprovado na Plataforma Brasil, a mesma segue o amparo legal do mesmo.

## **2 EDUCAÇÃO E SAÚDE: INTERFACES**

O problema de pesquisa aqui desenvolvido exige refletir sobre a relação entre a saúde e a educação, acerca do desenvolvimento e da aprendizagem dos alunos. Atualmente, o discurso médico manifesta-se, com frequência, no contexto escolar, discorrendo acerca de questões comportamentais e/ou de desenvolvimento, apresentadas por estudantes que fogem do esperado, ou seja, que se desviam do padrão estabelecido. O discurso médico presente na escola busca justificar ou solucionar essas questões através do diagnóstico, que, então, parece ser capaz de dar respostas ao campo da educação.

Nesse contexto, cabe considerar que o papel da escola é pedagógico e que o diagnóstico médico não trará respostas sobre a ação educativa que é determinante para o aluno. Portanto, cabe à escola buscar abordagens que contemplem as necessidades dos educandos e do meio, respeitando-se a singularidade de cada um e considerando-se o coletivo no qual estão inseridos.

### **2.1 Para que serve o diagnóstico médico dentro da escola?**

Segundo Decotelli, Bohrer e Bicalho (2013), o saber médico começa a fazer parte do ambiente escolar no final do século XIX, quando, inicialmente, tinha por objetivo reconhecer os ditos “anormais”. Werner (2001) explica que nesse período o objetivo era tornar a escola um espaço saudável, dentro do qual existisse o convívio entre pessoas sadias. Entretanto, esse propósito configurava a ideia camuflada de exclusão das pessoas doentes/deficientes. Logo, estariam excluídos da escola, tanto os doentes, como as pessoas com deficiência, os fracos e os que não aprendiam.

No mesmo período, os problemas de aprendizagem começavam a ocupar espaço e as questões referentes a não aprendizagem são relacionadas a fatores orgânicos. Werner (2001) considera que os mecanismos biológicos foram se destacando no processo de aprendizagem ao passo que os aspectos sociais e pedagógicos foram desvalorizados: “Assim, ao ressaltar a higidez como condição necessária ao aprendizado, criam-se as bases para justificar o fracasso

escolar como resultado da presença de alguma doença ou deficiência” (WERNER, 2001, p. 39).

No início do século XX, o discurso médico trouxe saberes que impactaram sobre a prática pedagógica. Foi a partir daí, que a medicalização começou a ser implantada na educação.

Cumprе esclarecer que quando se fala no termo medicalização inserido no contexto educacional, compreende-se um processo que acaba por transformar questões, cujas causas distintas são coletivas e sociais, em questões individuais e biológicas/médicas. Como elucida Moysés (2008, p. 3), o “que escapa às normas, o que não vai bem, o que não funciona como deveria... Tudo é transformado em doença, em problema biológico e individual”.

Não cabe, aqui, uma crítica à utilização de medicamentos, até porque eles se fazem necessários em determinadas situações. Fala-se sobre medicalizar, o que presume simplificar e/ou suprimir o que poderia ser explicado, investigado ou até mesmo sofrer intervenções, apenas sob a perspectiva médica, sem sequer considerar as questões sociais, históricas, peculiares e subjetivas.

Nesse contexto, a medicalização busca dar significado aos sintomas apresentados pelos alunos, de forma a camuflar a inquietação causada por eles. De acordo com Werner (2001), a busca da educação por um motivo de natureza orgânica ou por uma explicação médica para as questões de aprendizagem apresentadas pelos estudantes, culmina na “medicalização do fracasso escolar” (WERNER, 2001, p. 39). Para o autor

Em consequência da medicalização, ampliam-se as explicações para o fracasso escolar, surgindo a necessidade de se incorporar aos serviços de saúde escolar o atendimento em áreas mais especializadas como da psicologia, da fonoaudiologia e da neurologia. [...] Nessa direção, parte-se ativamente para identificar uma doença ou um distúrbio, visando localizar no indivíduo a causa do fracasso escolar isentando-se de reponsabilidades a escola e todo sistema educacional (WERNER, 2001, p. 39).

Moysés e Collares (2011) reafirmam essa ideia quando dizem que uma das barreiras para que haja mudança das práticas relacionadas à educação – de forma a superar o fracasso escolar – está no processo de medicalização, que é instituído à medida que os profissionais da saúde e da educação consideram as questões pedagógicas que fogem às regras, como distúrbios e doenças.

Sabe-se dos desafios do trabalho pedagógico e entende-se que os princípios que sustentam a prática docente devem se pautar em concepções e abordagens pedagógicas. Somente estas podem trazer à luz as possibilidades no que diz respeito ao trabalho desenvolvido com o aluno, e não aquelas que reduzem o potencial de aprendizagem dos alunos, baseadas, exclusivamente, em aspectos biológicos.

É preciso aceitar que existem diferenças entre os estudantes e que nem todos se encaixam nos padrões ditos normais, os quais se afunilam cada vez mais. Sempre que se buscam causas orgânicas para essas diferenças, elas são encontradas, pois considera-se, a partir daí, apenas aquilo que não vai bem, ignorando-se diferentes potenciais.

Allen Frances (2014), um dos integrantes que dirigiu a equipe que redigiu o DSM-IV<sup>2</sup>, em entrevista intitulada “Transformando problemas cotidianos em transtornos mentais”, conta sobre uma situação passada em sua vida. Ao encontrar amigos e colegas que haviam participado da última revisão do material, os notou tão comprazidos pelo feito, que confessa

[...] não pude senão recorrer à ironia: vocês ampliaram tanto a lista de patologias, eu disse a eles, que eu mesmo me reconheço em muitos desses transtornos. Com frequência me esqueço das coisas, de modo que certamente tenho uma demência em estágio preliminar; de vez em quando como muito, então provavelmente tenho a síndrome do comedor compulsivo; e, como quando minha mulher morreu a tristeza durou mais de uma semana e ainda me dói, devo ter caído em uma depressão. É absurdo. Criamos um sistema de diagnóstico que transforma problemas cotidianos e normais da vida em transtornos mentais (FRANCES, 2014, p. 2).

Este trecho ilustra quão banal se torna o discurso médico presente em diferentes contextos. Arrisca-se dizer que todas as pessoas, em algum momento, já se depararam com situações em que fizeram algum tipo de inferência a esse respeito, pois a ideia trazida por Frances perpassa o senso comum, ou seja, trata-se de uma informação obtida pelas pessoas a partir de observações e vivências que foram se conservando ao longo dos anos.

---

<sup>2</sup> Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais) – Documento que define e descreve as diferentes doenças mentais. Esse manual é revisado periodicamente para ser adaptado aos avanços do conhecimento científico.

Ademais, Frances (2014) faz um alerta sobre a publicidade realizada pelos meios de comunicação. Em decorrência da divulgação dos laboratórios a respeito de novos medicamentos, cresceu o número de patologias e diagnósticos. A sociedade acaba aceitando as doenças de forma acrítica, acreditando que podem ser resolvidas com o uso da medicação. Segundo o autor, esse pode ser um dos motivos da ampliação do discurso médico em nossa cultura.

Abordar a questão do discurso médico nesse contexto é apontar para as classificações e diagnósticos.

Desde os seus primórdios, a medicina traz em si a busca de uma linguagem que possibilite a equivalência absoluta entre o visível e o enunciável, entre o significado (a doença) e o significante (o sintoma); uma equivalência absoluta porque sem resíduos. A linguagem constitui ponto central na construção do método clínico: dizer o que se vê, mas também fazer ver, dizendo o que se vê. Sob uma linguagem aparentemente superficial, presa a descrever o visível, revela-se na linguagem médica o ato de desvelamento. Desvelamento do interior, tornando legível o invisível (MOYSÉS; COLLARES, 2007, p. 161).

Fato importante sobre isso se dá, ao verificar-se, como já citado, que a cada revisão realizada nos manuais, o número de patologias se avoluma e, em consequência, os sintomas e comportamentos também crescem e são classificados como doenças, transtornos ou distúrbios.

Nesse cenário, segundo Orrú (2019), os sintomas são identificados, realçados e enquadrados-se, assim, em critérios para diagnósticos do DSM, ao passo que a singularidade dos sujeitos vai tomando distância, porque dentro dessa moldura, mais importante do que conhecer a pessoa, é descobrir a doença para que se possa tratá-la.

A cultura que vem sendo construída a esse respeito remete à medicina a responsabilidade por estabelecer critérios, cuidar, uniformizar e normatizar questões da vida, o que acaba validando a medicalização das pessoas, de seus comportamentos, incluindo a aprendizagem.

Orrú (2013) considera que grande parte dessas pessoas são crianças em idade escolar, sendo que, junto ao diagnóstico, elas levam um rótulo com marcas correspondentes às características da anormalidade.

Num momento em que as “[...] patologias são tornadas visíveis para que se invisibilizem as formas consideradas desviantes de vida no existir atual”

(DECOTELLI; BOHRER; BICALHO, 2013, p. 451), faz-se necessário uma reflexão crítica sobre avaliações médicas e diagnósticos no contexto da educação, espaço no qual se fundamenta esta pesquisa.

É sabido que historicamente normas e padrões são impostos para o convívio em sociedade, por isso quando algo caminha na contramão, logo providências são tomadas a fim de se normalizar ou explicar. No meio escolar, o aluno que não aprende ou se comporta de maneira desviante dos padrões vem na contramão, fato que encontra justificativa nas doenças e conseqüente patologização do fracasso escolar. Isto é, questões relacionadas ao não aprender e ao comportamento, passam a ser consideradas como questões biológicas e o que deveria ser instrumento de trabalho da escola, passa a ser considerado como conteúdo da saúde.

Assim como Frances (2014) aponta a publicidade como um agravante do discurso médico em nossa cultura, Collares e Moysés (1994) indicam como causa para o número crescente de diagnósticos, os inevitáveis tratamentos em clínicas, que se multiplicam. As autoras fazem uma crítica a esse processo, e reiteram que ele tem avançado rapidamente.

Da mesma forma, Decotelli, Bohrer e Bicalho (2013) corroboram essa opinião quando dizem que a intervenção de especialistas só pode ser legitimada se novas patologias forem criadas, dando nome “[...] aos desvios, à diferença, à desobediência das normas, afirmando-se o que é ser normal” (DECOTELLI; BOHRER; BICALHO, 2013, p. 451).

Um ponto acerca dessa discussão que revela o crescente número de avaliações e diagnósticos, diz respeito ao propósito de encaminhar um aluno para a área médica. Do ponto de vista da educação, encontrar explicação que comprove a causa pela qual o estudante não corresponde às expectativas da escola. Do ponto de vista da saúde, averiguar e fundamentar a causa. O fato é que, dos dois lados, ficam lacunas, desse modo, “[...] Como avaliar uma criança? Com quais instrumentos? A partir de que parâmetros? Portanto, que concepções teóricas sobre normalidade? Em outras palavras, olhar o quê, a partir de que lugar?” (MOYSÉS; COLLARES, 1997, p. 66).

Várias questões entram em jogo nesse prisma, tanto no que se refere a quem encaminha o aluno para uma avaliação médica, como no que se refere a quem o avalia.

No que diz respeito a quem encaminha o educando para a avaliação médica, pode-se dizer que, quando surgem problemas relacionados à aprendizagem, é comum que se tracem hipóteses, geralmente externas ao contexto escolar, a fim de se compreender a razão do problema. Nesse sentido, é frequente também a busca do responsável pela resolução da dificuldade.

Ao buscar-se essa responsabilidade no próprio estudante, de forma a investigá-lo através de avaliação médica, a escola o rotula pelo seu fracasso. Contudo, é essencial considerar que cada criança é única em sua maneira de ser, em seu comportamento, em sua forma de aprender, em sua situação familiar, em sua história de vida, em seu meio social. Cada um desses aspectos exerce no aluno influências que interferem em seu desenvolvimento, de modo que: “O ser humano é por si só, complexo, singular, e no que se trata do desenvolvimento, todas as coisas são pertinentes e contam” (ORRÚ, 2019, p. 51).

Como já dito anteriormente, o foco desta pesquisa é conhecer e entender os alunos em suas peculiaridades e o meio ao qual estão inseridos para, a partir disso, pensar as formas de ensinar e de intervir, baseadas em suas próprias capacidades e necessidades.

Assim, o ato de diagnosticar impede que as manifestações dos educandos – os motivos e os sentidos dessas manifestações e o que elas podem anunciar – sejam consideradas, já que tudo se explica pela patologia.

No que diz respeito à avaliação do aluno, não é possível falar sobre ela sem mencionar os testes, posto que estes são elementos para validar e documentar atestados e laudos.

As avaliações constituem-se de materiais padronizados, de forma que a criança avaliada tem de se encaixar aos parâmetros existentes para que possa corresponder de forma satisfatória. Fala-se aqui de crianças, as quais, segundo Frances (2016), são os pacientes mais difíceis de diagnosticar, justamente porque mudam o tempo todo.

Frances (2016) considera que o processo para que uma pessoa seja diagnosticada deve ser conduzido lentamente e afirma que deve envolver observações demoradas, realizadas por profissionais qualificados. Constata-se que o diagnóstico é feito constantemente sem muitos critérios, muitas vezes numa única consulta com o médico ou por profissionais não aptos para tal.

O autor reitera que o diagnóstico é um momento decisivo e de virada na vida do paciente, logo, é importante e necessário que seja feito corretamente, o que frequentemente não ocorre. Como resultado, temos “[...] laudos de falta de coordenação motora para quem faz pipa; de falta de raciocínio matemático para feirantes; de falta de ritmo para os que cantam e fazem batucada” (MOYSÉS; COLLARES, 1997, p. 84).

Ainda sobre a avaliação médica, compreende-se que ela destaca o que a criança ainda não sabe, o que ainda não atingiu, o que ainda lhe falta e sob essa óptica os laudos direcionados para a escola acabam sendo interpretados pelos professores de forma a confirmar as questões que os levaram a encaminhar o aluno para a avaliação. Fato que se explica pelos laudos, que apresentam sempre a mesma configuração, como sustenta Patto (2017, p. 71)

A estereotipia da linguagem utilizada, a mesmice das frases, conclusões e recomendações trazem-nos à mente a imagem de um carimbo: os laudos geralmente apresentam uma criança abstrata, sempre a mesma, desenhada com técnicas limitadas e um ou outro chavão teórico.

Em concordância com o que a autora sustenta sobre avaliações e laudos, é possível dizer que a individualidade de crianças é negada “[...] pela escola, pelas avaliações médicas, psicológicas, fonoaudiológicas, que se propuseram a ver apenas o que já se sabia que elas não sabiam” (MOYSÉS; COLLARES, 1997, p. 87).

O que se pretende deixar em evidência a partir dessa discussão, é a importância de se conhecer a criança a partir da qual se constitui o aluno, alicerçados num olhar que busca o que o estudante já sabe e o que pode aprender a partir dali, sem desconsiderar suas necessidades. Esse olhar acontece quando o “profissional tenta mais que tudo, encontrar o prisma pelo qual a criança olha o mundo, para ajustar seu próprio olhar” (MOYSÉS; COLLARES, 1997, p. 86).

Cumprido evidenciar que o diagnóstico acaba também desvalorizando o professor, já que o obriga a lidar com patologias, sem prescrição para tratamento no ambiente escolar, tornando-o um sujeito não capacitado para isso. Além de estigmatizar crianças, como apontam Collares e Moysés (1994), que acabam incorporando os rótulos e têm consequências sobre sua autoestima, sobre seu

autoconhecimento e, por conseguinte, sobre sua aprendizagem. Esses fatores causam também a descrença em suas capacidades e podem agravar ainda mais as questões de aprendizagem.

Apesar de toda a expectativa da escola sobre o diagnóstico, é comum ouvir apontamentos do tipo: “a intervenção não resolve”, “o remédio não melhora”, “o diagnóstico não é adequado aos sintomas”, “o laudo não diz nada!”. A partir dessas indagações, advindas das escolas, é possível, então, questionar, como fizeram Moysés e Collares (2013, p. 18): “E por que essa onda só aumenta?”.

Conclui-se assim, que, mesmo diante da busca incessante da educação pelo diagnóstico médico, ainda se percebe a ausência de solução para as questões que se configuram como problemas para a escola e para o professor. Não pela falta do diagnóstico, mas porque este não traz a solução almejada. E mais, se o diagnóstico traz como resultado o que já era sabido sobre o aluno e não propõe prescrições para a prática pedagógica, que contribuição ele proporciona ao professor? Por que buscá-lo? O que se pretende com ele?

Ressalta-se que não se buscam aqui respostas a partir desses questionamentos, mas, sim, firmar a necessidade de se pensar sobre questões relacionadas tanto ao comportamento como às dificuldades de aprendizagem, ampliando o olhar, ponderando, conduzindo esforços e dispendo de envolvimento.

Os diagnósticos, bem como os processos e instrumentos de avaliação, dizem respeito aos profissionais da saúde. Sem dúvida, o professor não pode assumir uma postura indiferente ao diagnóstico, porém também não pode supervalorizá-lo.

[...] buscam, incessantemente, o apoio de diagnóstico e classificações como instrumentos fundamentais [...] Esse fato fica bem demarcado na dependência do educador às avaliações médicas, neuropsicológicas, em que ele procura referência (diagnóstico médico, teste de QI, nível de atenção) para planejar o processo pedagógico, que se torna cada vez mais centrado na deficiência do aluno [...] Não se trata aqui de incompetência do professor, mas da incorporação passiva, porém efetiva, de concepções relacionadas à medicalização da vida, aplicadas à educação (WERNER, 2019, p. 54-55).

Como disse o autor com sensatez, o propósito não é culpar o educador ou dizê-lo incapaz, mas torná-lo atuante diante dos desafios postos ao ato de

ensinar. É certo que a medicina não dirá o que é necessário fazer com os alunos na escola, uma vez que essa responsabilidade cabe à educação. É o professor, através do conhecimento sobre o educando, dos saberes pedagógicos e da experiência que desenha um curso pertinente. Importa que se adeque, considere e favoreça as singularidades existentes no contexto educacional, para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra numa perspectiva inclusiva.

## **2.2 A escola cede lugar ao saber médico diante das dificuldades emergentes**

O tema da presente pesquisa surgiu a partir de alguns desassossegos no que diz respeito tanto ao discurso médico que se instalou na educação, como à medicalização de crianças em idade escolar. Os questionamentos acerca desse assunto giram em torno da mobilização da escola por explicar o não aprender dos estudantes, quase que unicamente por meio de causas biológicas, imputando a isso o diagnóstico.

Não convém argumentar a necessidade ou o sentido do diagnóstico, tampouco debater se ele é bom ou ruim. Entretanto, é importante salientar que, no ambiente escolar, ele caracteriza indivíduos e produz formas de ver a partir dele, pois diz respeito ao aluno e não à prática educativa. Esta, por sua vez, sofre os efeitos do diagnóstico, pois, ao identificar a causa do problema no próprio estudante por meio do diagnóstico, os professores deixam de repensar suas ações, de questionar seus fazeres, seus métodos, suas estratégias e, até mesmo, a própria escola.

Inúmeros são os problemas enfrentados pela educação, os quais perpassam a formação docente: remuneração, precariedade de recursos, entre outros. Libâneo (2012) chama atenção para estas questões.

Tem sido constante, nos meios intelectual e institucional do campo da educação, a constatação de um quadro sombrio da escola pública. [...] Há um volume considerável de investigações sobre a situação dos salários e das condições de trabalho e formação dos professores (LIBÂNEO, 2012, p. 13).

Já Saviani, quando se refere aos problemas relacionados ao processo educacional, diz serem “[...] constantemente apontados, raramente sanados e

frequentemente agravados” (SAVIANI, 2012, *on-line*). Todavia, apesar dessas questões, os alunos estão na escola e é, sim, o professor, juntamente com a comunidade escolar, que precisa olhar para eles, sem esperar por saberes médicos que, a saber, não contribuem com soluções educacionais. Inquieta, então, saber que, mesmo sem trazer contribuições, a discussão sobre a medicalização do processo de aprendizagem faz-se muito presente dentro das escolas.

Cabe destacar que, durante os anos em que venho atuando tanto na área da psicologia clínica, como na área educacional em escolas públicas e particulares, observo a forma como os professores encaram os desafios relacionados aos alunos que não aprendem e são várias as características que evidenciam o não aprender, dentre elas, as questões relacionadas à atenção, concentração, compreensão, escrita, linguagem, memória, coordenação motora, além do comportamento inquieto, não adaptação ao ambiente escolar e forma de interagir.

Todas essas características, quando fogem do que é esperado pela escola, são vistas por ela como problemas, os quais impedem o educando de aprender. Estabelece-se, então, uma preocupação acerca da conduta da escola diante dessa questão e, diante de minhas observações, notei que a alternativa mais empregada é o encaminhamento, na busca de tratamento e soluções. Sobre esse assunto, Collares e Moysés (1994) dizem que

[...] os professores, que deveriam ser também os responsáveis por analisar e resolver problemas educacionais, assumem uma postura acrítica e permeável a tudo; transformam-se em mediadores, apenas triando e encaminhando as crianças para os especialistas da Saúde. Essa prática acalma a angústia dos professores, não só por transferir responsabilidades, mas principalmente porque desloca o eixo de preocupações do coletivo para o particular (COLLARES; MOYSÉS, 1994, p. 30).

Segundo as autoras, o processo de ensino-aprendizagem supostamente daria certo, desde que não houvesse problemas relacionados aos alunos, em outras palavras, “problemas nos que aprendem” (COLLARES; MOYSÉS, 1994, p. 26). As pesquisadoras afirmam, ainda, que, outro fator que acentua o problema do diagnóstico, é o fato de que a única intensão parece ser a de diagnosticar, de modo que não há preocupação em reduzir ou cessar o

problema, visto que, em virtude do diagnóstico, não há mais motivo para angústia em relação ao não aprender.

Corroborando com essa ideia, Patto (2017) menciona que “Encaminhar para diagnóstico os alunos que não correspondem às expectativas de rendimento e de comportamento que vigoram nas escolas é um anseio de professores, técnicos e administradores escolares [...]” (PATTO, 2017, p. 69).

Nessa perspectiva, alimenta-se o juízo de que, ao se detectar um diagnóstico, automaticamente o fato de que o aluno não aprende é explicado, o que estabelece um rótulo que atribui a ele a responsabilidade por não aprender. Para ilustrar esse cenário, importa apresentar aspectos e dados de uma pesquisa sobre a medicalização do processo de ensino-aprendizagem<sup>3</sup>, citada por Moysés e Collares (1997), cujo objetivo era, através da escuta de profissionais das áreas da educação e da saúde, captar o que pensavam a respeito da escola, do processo de ensino-aprendizagem, do fracasso escolar e sobre o papel dos profissionais e das instituições dessas duas áreas.

As autoras relatam que durante o estudo puderam verificar que os entrevistados, independentemente de sua área de atuação, canalizaram a causa do fracasso escolar aos alunos e familiares e que eximiram dessa responsabilidade a escola. “Na opinião destes profissionais, os problemas de saúde das crianças constituem uma das principais justificativas para a situação educacional brasileira” (MOYSÉS; COLLARES, 1997, p. 64).

É relevante mencionar que 92,5% dos profissionais da educação e 100% dos profissionais da saúde que participaram da pesquisa citaram as disfunções neurológicas como sendo um dos maiores problemas.

Um outro aspecto considerável dessa pesquisa diz respeito à fala de alguns professores que justificavam a permanência de alunos no mesmo ano em função de “alguma doença que na opinião da professora, impedia ou dificultava sua aprendizagem” (MOYSÉS; COLLARES, 1997, p. 66).

Durante o estudo e diante do averiguado pelas pesquisadoras, 75 crianças foram selecionadas para que fossem avaliadas clinicamente, o critério para seleção foi a escolha de crianças sobre as quais as falas dos professores tivessem sido mais intensas e expressivas. Vale ressaltar que muitas das

---

<sup>3</sup> Pesquisa apresentada em COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. **Preconceitos no cotidiano escolar, ensino e medicalização**. São Paulo: Cortez, 1996.

crianças selecionadas já haviam passado por profissionais da saúde e já haviam, inclusive, recebido um diagnóstico.

Moysés e Collares (1997) explicam que a proposta de avaliação utilizada tinha alguns diferenciais, como profissionais que, além de ter um conhecimento aprofundado sobre o desenvolvimento da criança e sobre o que é normalidade, também respeitam as pessoas, bem como suas vidas e seus valores. As autoras afirmam que essa forma de avaliação é mais difícil de ser aplicada do que os testes padronizados, mas que, por outro lado, “[...] restitui ao profissional sua condição de sujeito, capaz de enxergar a criança como outro sujeito” (MOYSÉS; COLLARES, 1997, p. 86).

Os resultados dessa avaliação apontam que

[...] não se encontrou, em nenhuma, indícios de comprometimento de desenvolvimento neuro-psicomotor, ou de desenvolvimento cognitivo, nenhum problema inerente à criança que justificasse seu mau desempenho na escola. Elas exibem um grau de desenvolvimento compatível com o que se convencionou chamar de normalidade; muitas vezes, é até superior a esse padrão. Apenas o expressam de acordo com os valores do meio social em que se inserem. Uma expressão que não é reconhecida pela Psicologia e pela Medicina, que não tem valor para médicos, psicólogos, fonoaudiólogos, psicopedagogos etc. Não está inscrita nos instrumentos de avaliação, nos testes de inteligência (MOYSÉS; COLLARES, 1997, p. 87).

A partir dos resultados dessa pesquisa e da reflexão que ela traz, é possível concluir que situações relacionadas ao não aprender e ao comportamento incomum do aluno caracterizam um problema que leva a escola à busca de explicações e causas que o justifiquem. Essa busca resulta em encaminhamentos para especialistas da área da saúde, os quais, através de avaliações médicas, concluem os motivos da não aprendizagem.

Esse caminho funciona como um processo que se inicia na observação de um problema e se finda na constatação do mesmo problema. Entretanto, a constatação não oferece caminhos ou soluções, pois, para os profissionais das áreas da saúde e da educação, na maioria das vezes, o diagnóstico parece bastar.

Quando a escola busca por alternativas e recorre aos profissionais do campo médico, na verdade está buscando auxílio para os problemas que

encontra. Porém, dessa forma, acaba atribuindo a dificuldade ao estudante e a capacidade de resolução ao profissional da saúde.

O que ocorre é que o espaço pedagógico tem se destituído e cedido lugar ao saber médico, que há muito tempo adentrou o espaço escolar. “O olhar clínico simboliza um olhar que sabe e decide e, portanto, pode reger” (MOYSÉS; COLLARES, 1997, p. 78). Neste cenário, o docente esvazia-se de seu saber, construído a partir de suas experiências de vida, de sua formação e de sua experiência enquanto professor. Se a causa do problema é biológica, não se incumbe por procurar caminhos, concebe a solução a um saber que considera superior ao seu, o saber médico. A esse respeito, Collares e Moysés (1994) consideram que

Uma instituição social em que seus atores – os profissionais da Educação –, rebaixados na escala social, com salários aviltantes, sentindo-se incapazes, expropriados de seu saber, estão prontos a delegar seu espaço, prontos a submeterem-se a uma nova ordem. O trabalho pedagógico, desqualificado, cede terreno para o trabalho de outros profissionais, estimulados pela necessidade de mercado de trabalho. O espaço escolar, voltado para a aprendizagem, para a normalidade, para o saudável, transforma-se em espaço clínico, voltado para os erros e distúrbios. Sem qualquer melhoria dos índices de fracasso escolar (COLLARES; MOYSÉS, 1994, p. 31).

Ao corroborar com a ideia de que, em meio a esse contexto, o educador acaba delegando seu espaço por se sentir incapaz e submetendo seu saber a outros profissionais, Nóvoa (2006, p. 6) reputa: “Os professores têm perdido prestígio, a profissão docente é mais frágil hoje do que era há alguns anos atrás”.

Ainda sobre esse assunto, Libâneo (2013) considera que os conhecimentos e habilidades profissionais dos professores vêm se perdendo em meio a tantas tarefas, as quais têm de executar e sobre as quais não tem poder de decisão. Isso se dá porque elas se configuram como normas externas advindas do sistema.

Ao ficar sujeito ao sistema, o docente perde, portanto, o domínio de seu próprio fazer, bem como sua autonomia e identidade profissional, esta designada pelo autor como um “conjunto de conhecimentos e práticas que o professor pode mobilizar para conduzir o trabalho pedagógico [...]” (LIBÂNEO, 2013, p. 2).

O que Libâneo (2013) apresenta vem ao encontro das ideias aqui defendidas e deveria se estabelecer como algo estrutural: dentro da educação, o saber do professor acerca das questões pedagógicas não se compara ao saber de nenhum outro profissional.

Isto posto, destaca-se que a “profissionalidade é o conjunto de conhecimentos, comportamentos, habilidades, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (LIBÂNEO, 2013, p. 2). Sendo assim, ressalta-se a singularidade da ação docente frente aos desafios encontrados em sala de aula, os quais devem ser objeto de trabalho da escola e não de qualquer outra área.

Pelas razões expostas, é indispensável que as escolas, as famílias e os sistemas de ensino validem a ação do educador, pois, em meio a todos esses desafios, é ele quem exerce papel fundamental dentro da escola, bem como no processo de ensino e aprendizagem: “Tudo é importante, desde que não se esqueça que a prioridade primeira dos docentes é a aprendizagem dos alunos” (NÓVOA, 2006, p. 6).

Segundo Nóvoa (2006), a aprendizagem não se faz sem que as subjetividades, os contextos sociais e as sociabilidades sejam consideradas, porém também não se faz sem conhecimentos, sem a aprendizagem dos conhecimentos e sem o domínio das ferramentas do saber. Para tanto, segundo o autor, é necessário enriquecer a aprendizagem de forma que o professor se aproprie de conhecimentos. Importa dizer que o conhecimento se caracteriza como uma ferramenta que valida a ação e a prática docente.

Nesse contexto, pode-se considerar duas questões relevantes. Uma delas está voltada para a formação do professor, desde a licenciatura (levando-se em consideração os conteúdos e disciplinas oferecidos), até os cursos de formação continuada. A outra está voltada para o fato de que também há a necessidade de que o próprio educador busque aliar as experiências vividas durante seu percurso profissional com o seu saber acadêmico, pois, muitas vezes, as teorias acabam não fazendo parte das vivências que permeiam o fazer pedagógico.

Vale ressaltar que essa ideia não desconsidera a importância do posicionamento do professor frente às situações de aprendizagens e nem suas experiências cotidianas. No entanto, sugere a necessidade de articulação entre a teoria estudada na formação de professores e as vivências advindas da prática

docente, com o objetivo de que haja proximidade entre ambas. Como considera Mizukami (1986), as próprias situações de aprendizagem reúnem elementos para que seja possível refletir sobre as teorias e integrá-las à prática.

Torna-se necessário ainda mencionar que as teorias não são as únicas fontes de resposta possíveis, completas e incorrigíveis, para as situações de ensino-aprendizagem. Elas são elaboradas para explicar, de forma sistemática, determinados fenômenos, e os dados do real é que irão fornecer o critério para sua aceitação ou não, instalando-se assim, um processo de discussão permanente entre teoria e prática (MIZUKAMI, 1986, p. 107).

Nessa perspectiva, é necessário que o educador tenha conhecimento sobre as abordagens existentes, de forma que articule seu fazer com as mesmas. Sobre esse assunto, Freire (1996) considera que a relação entre teoria e prática exige uma reflexão crítica, caso contrário, a teoria pode ser desconsiderada em detrimento à prática.

O autor propõe uma análise sobre os saberes necessários à prática educativa, pois ensinar não é, apenas, transferir conhecimentos, mas criar condições para a sua construção. Assim, o professor assume papel de extrema responsabilidade no que diz respeito à prática educativa. Ensinar envolve diversas ações desse profissional, que é responsável tanto por fornecer as informações necessárias sobre o conteúdo (provocando discussões e incentivando a reflexão), como por fazer intervenções e oferecer recursos que possibilitem e favoreçam a aprendizagem dos alunos.

Considerando que o ensino é o foco de trabalho do professor, ele precisa entender os fenômenos que ocorrem em sala de aula, de forma que compreenda a prática educativa. Assim, será possível que, além de favorecer a construção do conhecimento, possa, de fato, intervir nesse processo. Desse modo, o docente valida seu saber e firma o fato de que, dentro da escola, não há outro profissional que seja capaz mais do que ele.

Contudo, esse não é o cenário que se vislumbra hoje. Quando se trata dos desafios advindos das dificuldades apresentadas pelos alunos, no que diz respeito ao comportamento ou à aprendizagem, há ainda a dependência do saber de outras áreas. Para ilustrar essa situação, Orrú (2019) destaca a fala de uma professora, quando questionada sobre sua prática pedagógica junto aos

estudantes. Em resposta, ela diz “[...] com aquele aluno ainda não sei o que fazer, pois o diagnóstico dele ainda não está fechado” (ORRÚ, 2019, p.55).

A partir dessa fala surge um questionamento: é efetivamente o diagnóstico médico que determinará a ação do professor, ou em vez disso, o fazer do professor deveria ser guiado pelo próprio aluno, a partir de suas características? Sobre isso, a autora considera:

[...] como se esse instrumento clínico trouxesse inspiração e respostas para o desenvolvimento de metodologias e atividades pedagógica apropriadas para cada um dos alunos. Toda vez em que os sintomas ou a patologia são sobressaltados em detrimento do sujeito, ou devam ser combatidos como características anormais, o ser humano, no caso, a criança no contexto escolar, acaba sendo sombreada, esquecida, marginalizada (ORRÚ, 2019, p. 55).

Não há intenção de desmerecer ou desqualificar o laudo diagnóstico prescrito por médicos e especialistas da saúde ou dizer que ele não deve ser buscado pelas famílias que procuram saber mais sobre seus filhos. Refere-se, contudo, ao destaque e evidenciação do diagnóstico no espaço escolar, que “deve ser dedicado a momentos de aprendizagem vivenciada e compartilhada [...] ao companheirismo, pelo respeito às diferenças e diversidades presentes, pelo acolhimento do outro e o fazer sentir-se pertencente ao grupo” (ORRÚ, 2019, p. 56).

Então, na educação, o que se pode dizer sobre a busca por soluções, por caminhos que possam minimizar o problema de forma a transpor o diagnóstico médico? Primeiramente, o problema deveria ser encarado como objeto de reflexões e mudanças e não camuflado pelo laudo.

Vale destacar que é justamente a partir de inquietações e questionamentos acerca de determinado assunto – nesse caso, sobre o processo de medicalização e o papel da escola –, que se instituem possibilidades de superação dos desafios. Os questionamentos projetam o desejo de que, a partir da inquietude que essas provocações trazem, se repense a forma como a educação pode atuar, tendo em foco as possibilidades e não as dificuldades, valorizando o saber do professor, afirmando a prática docente.

É imprescindível que se busquem meios para que as diferenças não sejam cravadas nos alunos como cicatrizes, que precisam ser aceitas, já que não podem ser removidas. A escola precisa lutar para que o singular se faça

presente, para que as diferenças não sejam negadas, para que não haja lugar para a homogeneização do que é diferente.

A intenção a partir dessa reflexão é aspirar possibilidades no que concerne a não aprendizagem. Como propõem Decotelli, Bohrer e Bicalho (2013), é necessário que se trilhem novas direções, aceitando-se o singular, de forma que seja possível olhar a criança para além do saber médico, considerando-se o desenvolvimento como uma produção histórica e social, assim como o é a infância.

A ideia de produção histórica tange diferentes modos de ser e diversas possibilidades de criar e recriar. Os autores validam que: “Dessa forma, temos a possibilidade de pensar sobre a criança e sobre sua maneira de aprender, conhecer, ser e estar no mundo a partir de uma perspectiva temporal, coletiva e inventiva” (DECOTELLI; BOHRER; BICALHO, 2013, p. 457).

### **3 O DIREITO À EDUCAÇÃO E O PAPEL DA ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES DO *DESIGN* UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM**

A fim de pensar a educação como direito, observa-se a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos<sup>4</sup> (UNESCO, 1998). De acordo com o documento, já na Declaração Universal dos Direitos Humanos<sup>5</sup>, a educação era firmada como um direito de todos. Entretanto, ainda que países de todo o mundo tivessem se empenhado para garanti-lo, a realidade ainda não condizia com o esperado. Em virtude disso, uma das principais conclusões obtidas pela Conferência diz respeito ao acesso universal à educação que, a partir de então, torna-se prioridade dos países participantes para os próximos dez anos.

Torna-se relevante mencionar que os participantes dessa Conferência proclamaram que “a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro” e que “embora não seja condição suficiente, é de importância fundamental para o progresso pessoal e social” (UNESCO, 1998, p. 2-3).

Nessa perspectiva, para que a legislação seja efetivada no sistema de ensino, é necessário considerar a diversidade no âmbito escolar, sendo, inevitavelmente, essencial pensar a educação na perspectiva inclusiva. “A inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita aos alunos com deficiência e aos que apresentam dificuldades de aprender, mas envolve todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa em geral” (MANTOAN, 2004b, p. 40).

A educação inclusiva era pensada – e por muitos ainda é – com vistas à inclusão de pessoas com deficiência em escolas regulares. Todavia, conforme afirma Mantoan (2013, p. 1), começa-se a compreender que a inclusão visa “garantir o direito à diferença na igualdade de direitos à educação”.

---

<sup>4</sup> Declaração de Jomtien. Documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na cidade de Jomtien, na Tailândia, em 1990, também conhecida como Conferência de Jomtien.

<sup>5</sup> Declaração Universal dos Direitos Humanos, um marco na história dos direitos humanos. Elaborada por representantes de diferentes origens jurídicas e culturais, de todas as regiões do mundo, a Declaração foi proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em Paris, em 10 de dezembro de 1948.

Dessa maneira, para firmar a garantia de direito no que se refere à educação há de se pensar nas diferenças, nas desigualdades naturais. No entanto, apesar das diferenças, os alunos precisam ter garantia de acesso aos mesmos direitos. Nesse sentido, Mantoan (2013) faz uma consideração

Quando nos referimos à igualdade, estamos falando de direitos iguais e não de educandos igualados e reduzidos a uma identidade que lhes é atribuída e definida de fora, formando conjuntos arbitrariamente compostos: bons e maus, repetentes e bem sucedidos, normais e especiais etc. Quando nos referimos ao direito à diferença, estamos tratando da diferença entre os estudantes que, mesmo passíveis de serem agrupados por uma semelhança qualquer, continuam diferentes entre si, dado que a diferença tem seu sentido adiado infinitamente (MANTOAN, 2013, p. 1-2).

Pensar na igualdade entre os estudantes pode conduzir ao erro de descaracterizar o que é inerente a cada um, o que resultará, pedagogicamente, em métodos, estratégias e recursos educacionais iguais para todos. Pensar na diferença guia a pensar em alunos singulares, os quais não se enquadram em formas únicas de aprender.

Desse modo, para que a inclusão aconteça nas escolas é necessário acolher as diferenças dos educandos, entendendo-as como “próprias da natureza multiplicativa da diferença, que se reproduzem, não se repetem, se ampliam e não se reduzem ao idêntico e existente” (MANTOAN, 2013, p. 6).

Segundo Mantoan (2013), essa é uma forma de impedir que o ensino e a aprendizagem resultem em procedimentos que, ao diferenciar, acabam excluindo, por serem apresentados à sombra da necessidade, individualizados e formatados para cada um, isso porque as pessoas não se restringem a modelos.

Pelo contrário, a ação educativa na perspectiva inclusiva deve considerar a relação e o convívio com as diferenças, bem como a aprendizagem a partir das experiências advindas das relações construídas no coletivo e daquilo que faz sentido ao aluno.

Nunca é demais lembrar que aprender é uma ação humana criativa, individual heterogênea e regulada pelo sujeito da aprendizagem [...] É a diversidade das adaptações que enriquece os nossos saberes na escola e que clareia o nosso entendimento – essa diversidade que deriva das formas singulares de nos adaptarmos cognitivamente a um dado conteúdo, a uma situação problema, a um novo tema de estudo. Ensinar, por sua vez, é um ato coletivo e homogêneo, que o professor

realiza, disponibilizando a todos um mesmo conhecimento (MANTOAN, 2004a, p. 4).

Considerando-se a necessidade de se implementar a educação inclusiva, é indispensável o envolvimento tanto das escolas, como dos professores, na construção de práticas pedagógicas que provoquem processos inclusivos. Sobre isso, Mantoan (2003, p. 33) faz instigante questionamento: “[...] muda a escola ou mudam os alunos, para que se ajustem às suas velhas exigências?”. Ao responder seu próprio questionamento, a autora conclui que a escola é que precisa mudar e que, para além da escola, o ensino nela oferecido também deve mudar, sendo o educador responsável por, incessantemente, buscar e propor diferentes meios para favorecer a aprendizagem e ajudar os estudantes a ultrapassarem barreiras.

Diante disso, entende-se como fundamental subsidiar o professor em suas práticas educativas cotidianas, pois, para que as propostas de trabalho sejam realizadas de forma a atender as necessidades de aprendizagem dos alunos de maneira significativa, são necessários conhecimentos oriundos de estudos e processos formativos, que orientem o docente em sua prática.

Nesse sentido, a partir dos princípios do *Design Universal para Aprendizagem* (CAST, 2018), torna-se possível atender a diversidade e oferecer aos educandos propostas que contemplem a forma com que cada um capta os conteúdos apresentados. O DUA permite que o docente defina objetivos, crie diferentes materiais e pense em diferentes formas de avaliar, possibilitando a criação de um currículo que atenda às necessidades dos estudantes e que seja acessível a todos.

Cabe aqui contextualizar o leitor a respeito do *Design Universal para Aprendizagem*, ressaltando que se trata de uma abordagem ou conjunto de princípios e estratégias relacionadas ao desenvolvimento de um currículo flexível aberto aos diferentes estudantes, que procura minimizar as barreiras metodológicas de aprendizagem (CAST, 2018). Tem como principal objetivo tornar o currículo acessível para todos os alunos e possibilita ao professor a utilização de diversos meios de representação.

Para que o educador possa ensinar de forma que atinja a todos os estudantes, é necessário que acredite na capacidade deles e que considere o fato de que todos podem aprender, cada um à sua forma.

O sucesso da aprendizagem está em explorar talentos, atualizar possibilidades, desenvolver predisposições naturais de cada aluno. As dificuldades e limitações são reconhecidas, mas não conduzem nem restringem os processos de ensino, como comumente se deixa que aconteça (MANTOAN, 2003, p. 38).

Vygotski (1991), por sua vez, acreditava que a limitação não pode ser considerada como algo que impossibilita avanços. Todas as crianças têm funções naturais, sociais e culturais, ou seja, instrumentos e recursos para estimular o desenvolvimento de habilidades, de forma a potencializar suas capacidades.

Acreditar, portanto, nas possibilidades e nas capacidades do aluno é fundamental para que o professor ofereça propostas que favoreçam seu desenvolvimento. Na mesma medida, a falta de possibilidades pode acarretar prejuízos.

Mantoan (2003) diz que a aprendizagem se dá ao explorar talentos, pensar nas possibilidades e desenvolver predisposições naturais nos estudantes. Da mesma maneira, Vygotski (1991) ressalta que os instrumentos e recursos proporcionados aos alunos, potencializam suas capacidades.

Sob essa ótica, entende-se que as intervenções e estímulos podem trazer muito mais resultados do que a medicalização. Assim, o *Design Universal* para Aprendizagem vem ao encontro dessas perspectivas, cujos princípios são

Princípio I: Proporcionar modos múltiplos de apresentação (o 'o quê' da aprendizagem). Princípio II: Proporcionar modos múltiplos de ação e expressão (o 'como' da aprendizagem). Princípio III: Proporcionar modos múltiplos de autoenvolvimento (o 'porquê' da aprendizagem) (CAST, 2018, p. 5, tradução nossa).

A inspiração para o surgimento do DUA foi a projeção de edifícios e espaços públicos pela arquitetura baseada no *design* universal, que visa a garantia de acesso a todos, sem qualquer limitação. A partir do princípio da acessibilidade para todos, independentemente de suas condições, surge a ideia

de integrar esse conceito ao processo de ensino e aprendizagem, a fim de que o ensino seja pensado para atender as necessidades de todos.

Nessa perspectiva, o *Design* Universal para Aprendizagem é uma proposta que pode contribuir significativamente com o professor, pois norteia a prática docente com o objetivo de remover barreiras relacionadas ao ensino e à aprendizagem, através da utilização de diversos recursos que permitem aos alunos acessarem os conteúdos propostos.

Tendo como objetivo apoiar os educadores no sentido da acessibilidade curricular, com base no entendimento de que cada aprendiz é diferente, esses três princípios foram desenvolvidos pelo CAST (2018), com base nos estudos das redes neurais que apoiam a aprendizagem.

Nosso cérebro é formado por um conjunto de redes que são conectadas. A aprendizagem é um processo que envolve o uso de três dessas redes e cada uma delas corresponde a uma área do cérebro. São elas: redes de reconhecimento (localizada nos Lobo Parietal, Occipital e Temporal), redes de estratégias (localizadas no Lobo Frontal) e redes afetivas (localizadas no Sistema Límbico).

Com o objetivo de elucidar esse conceito e relacioná-lo com o DUA, apresenta-se o quadro 2.

Quadro 2 - As redes neurais e o *Design* Universal para Aprendizagem

		
<b>Lobo Parietal</b> Atenção, orientação espacial e integração sensorial <b>Lobo Occipital</b> Função visual <b>Lobo Temporal</b> Função auditiva	<b>Lobo Frontal</b> Planejamento, organização e execução das atividades	<b>Sistema Límbico</b> Emoções Comportamentos sociais
<b>Redes de reconhecimento</b> Transformar informações em conhecimento	<b>Redes estratégicas</b> Organizar e planejar ações no ambiente	<b>Redes afetivas</b> Capacidade de se envolver com a aprendizagem
<b>O “o quê” da aprendizagem</b> (O que aprendemos)	<b>O “como” da aprendizagem</b> (Como aprendemos)	<b>O “porquê” da aprendizagem</b> (Motivação para a aprendizagem)
↑ Os três princípios do <i>Design</i> Universal para Aprendizagem		

Fonte: Adaptado de CAST (2018, p. 1-6, tradução nossa).

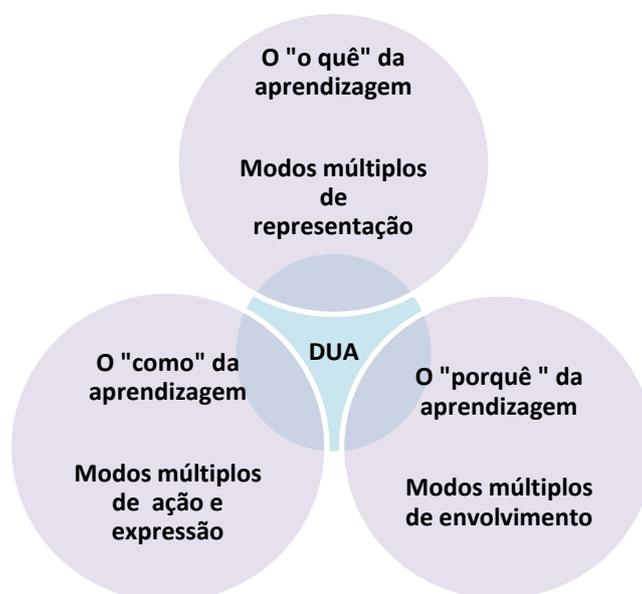
De acordo com a neurociência, essas três redes não funcionam exatamente da mesma forma em todas as pessoas, uma vez que podem apresentar capacidades ou fragilidades em áreas diferentes, daí afirmar-se que cada aluno é diferente.

Os três princípios do *Design* Universal para Aprendizagem partem do pressuposto de que os estudantes são diferentes uns dos outros. Portanto, eles diferem em seus interesses, na maneira como podem ser motivados, na forma como captam as informações que chegam até eles, na forma como manifestam aquilo que já sabem e na maneira como participam das propostas oferecidas.

A partir dessa base teórica, as propostas do processo de ensino e aprendizagem oferecidas precisam contemplar as diferentes características apresentadas pelos aprendizes. Nesse sentido, por meio do DUA, busca-se apoiar o educador na perspectiva das diferentes formas de ensinar a todos os educandos, minimizando as adaptações curriculares específicas para determinados alunos.

Observe, especificamente, cada um dos princípios do *Design Universal para Aprendizagem*, como ilustra a figura 1.

Figura 1- Princípios do Design Universal para Aprendizagem



Fonte: Adaptado de CAST (2018, p. 1-6, tradução nossa).

Um dos princípios aponta para a consideração de modos múltiplos de envolvimento dos aprendizes. Baseia-se na premissa de que os alunos apresentam interesses diferentes e que, portanto, são motivados de diferentes formas. Sendo assim, o professor deve utilizar diferentes estratégias e promover diversas ações, que despertem o interesse dos estudantes, favorecendo, assim, o envolvimento de todos e de cada um em sua singularidade.

Cabe aqui uma reflexão: as crianças que são encaminhadas para avaliação e diagnóstico apresentam problemas que a escola não pode resolver ou eles têm interesses diferentes dos da escola? Para que suas peculiaridades não equivalham a um problema, o caminho não seria oferecer propostas que lhes sejam significativas a ponto de motivá-los e promover seu envolvimento? Se visto dessa forma, as especificidades do aluno não mais representariam um problema, mas, sim, o ponto de partida para alcançar o objetivo almejado.

Outro princípio do *Design Universal para Aprendizagem* é trabalhar com os modos múltiplos de representação. Este princípio presume que os estudantes recebem e entendem as informações de maneiras diferentes uns dos outros, por

isso o docente deve preocupar-se em apresentar assuntos e conteúdos em diferentes meios e formas.

Considerando que, independentemente do tipo de apresentação, uma forma ou um padrão não contemplará a todos os educandos, é fundamental que o professor utilize diferentes alternativas na mesma proposta (imagens, áudio, vídeo, escrita, etc.), para que seja possível a compreensão e o conteúdo apresentado seja acessível a todos.

Sendo assim, como partir do individual se a ideia é contemplar o maior número possível de estudantes? Como contemplar o interesse ou necessidade daqueles que não se enquadram numa forma única de ensinar? Como contemplar a todos se são diferentes? Por esses motivos, quanto mais possibilidades são utilizadas para apresentar um conteúdo, maiores serão as possibilidades de aprendizagem.

Por fim, apresenta-se outro princípio – proporcionar modos múltiplos de ação e expressão. Isto implica na consideração de que cada criança se manifesta e participa das propostas de uma maneira diferente. Sendo assim, o professor precisa proporcionar diferentes meios que possibilitem aos aprendizes se expressarem à sua maneira.

Pensando nesse assunto, é possível questionar: oportuniza-se espaço para que os alunos participem das situações de aprendizagem, se expressem e demonstrem aquilo que sabem? Ainda que a resposta seja sim, é possível ir além: de que forma se possibilita que isso aconteça? A pergunta leva a pensar que não há um meio único para que isso seja possível. Portanto, é imprescindível que se proporcione, aos estudantes, meios e processos diversificados que permitam sua participação.

As sugestões propostas pelos princípios do *Design* Universal para Aprendizagem podem ser utilizadas em qualquer disciplina, de forma que desafiem, estimulem e envolvam todos os aprendizes, garantindo acesso e promovendo a participação dos mesmos nas propostas oferecidas pelos professores (CAST, 2018). Além disso, o objetivo do DUA é adequar o ambiente e não mudar o aluno, o ambiente deve favorecer o envolvimento de todos, de forma que a aprendizagem se torne significativa.

Sobre o papel da escola nessa vertente, Ropoli *et al.* (2010) considera

A escola comum se torna inclusiva quando reconhece as diferenças dos alunos diante do processo educativo e busca a participação e o progresso de todos, adotando novas práticas pedagógicas. Não é fácil e imediata a adoção dessas novas práticas, pois ela depende de mudanças que vão além da escola e da sala de aula. Para que essa escola possa se concretizar, é patente a necessidade de atualização e desenvolvimento de novos conceitos, assim como a redefinição e a aplicação de alternativas e práticas pedagógicas e educacionais compatíveis com a inclusão (ROPOLI *et al.*, 2010, p. 9).

Assim como os autores propõem que se pense e reconheça a diferença dos alunos diante do processo educativo, Mantoan (2006, p. 57) afirma que para “instaurar uma condição de igualdade nas escolas não se concebe que todos os alunos sejam iguais”. Dessa maneira, as diferenças devem ser consideradas, bem como o convívio com elas, acreditando que a aprendizagem se dá, também, a partir das relações estabelecidas no coletivo.

O *Design Universal para Aprendizagem*, conforme Meyer, Rose e Gordon (2014), considera que as habilidades dos indivíduos se modificam constantemente, pois elas só existem em função do encontro entre o indivíduo e o meio pelo qual participa. A partir de dados revelados por pesquisas recentes, os autores mencionam

[...] que nenhuma qualidade ou habilidade reside inteiramente dentro de um indivíduo, nem em seu cérebro, nem em seus genes. Nem são estáticos e fixos. As qualidades e habilidades pessoais mudam continuamente, e elas existem não dentro do indivíduo, mas na interseção entre o indivíduo e seu ambiente, em um vasto, complexo e dinâmico equilíbrio em constante mudança. Cada indivíduo varia ao longo do tempo, e as respostas entre indivíduos para o mesmo ambiente também variam (MEYER; ROSE; GORDON, 2014, p. 45, tradução nossa).

Portanto, com a aplicação do DUA é possível oferecer uma estrutura que facilite o aprendizado a um maior número de estudantes, tanto por meio de um ambiente que favoreça as interações, como por meio de propostas diversificadas que contemplem diferentes características individuais.

## 4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste percurso investigativo, foi fundamental o planejamento detalhado dos procedimentos, necessários para o alcance dos objetivos propostos. Segundo Severino (2007, p. 117): “[...] a ciência se constitui aplicando técnicas, seguindo um método e apoiando-se em fundamentos epistemológicos”. Para tanto, eleger o universo, os sujeitos, o método de pesquisa e os procedimentos a serem empregados durante seu desenvolvimento foi determinante para chegar à finalização deste projeto.

### 4.1 Universo, campo e sujeitos da pesquisa

A pesquisa foi realizada no município de Santo André, que está localizado na região metropolitana de São Paulo. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a cidade possui uma população estimada de 718.773 pessoas, dado do último censo realizado no ano de 2010.

No que diz respeito à educação, com base nas informações do QEDU<sup>6</sup>, os resultados da Prova Brasil<sup>7</sup> 2017, apontam que dos 3.655 alunos, 72% aprenderam o adequado em língua portuguesa até o 5º ano e 60% aprenderam o adequado em matemática até o 5º ano, na rede municipal de ensino de Santo André.

As unidades escolares da rede pública deste município atendem alunos matriculados nas seguintes etapas/modalidades: Creche, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. O Mapa de Movimento das unidades escolares, da Secretaria de Educação do município, em dezembro de 2019, aponta os seguintes dados organizados na tabela 1:

---

<sup>6</sup> Trata-se de um portal desenvolvido pela Meritt e Fundação Lemann. O objetivo é permitir que a sociedade brasileira saiba e acompanhe como está a qualidade do aprendizado dos alunos nas escolas públicas e cidades brasileiras.

<sup>7</sup> A Prova Brasil é uma avaliação censitária das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal, com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino.

Tabela 1 - Número de alunos e unidades escolares do município de Santo André

<b>Unidades Escolares</b>	<b>Número de unidades</b>	<b>Etapas/Modalidade</b>	<b>Número de alunos matriculados</b>
Creches	46	Creche	8.677
Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental	51	Educação Infantil	9.597
		Ensino Fundamental	17.424
Centros Públicos de Formação Profissional	5	Educação de Jovens e Adultos	2.168

Fonte: Adaptado de Santo André (ano 2019)<sup>8</sup>

Esta pesquisa contou com a participação de três professoras da rede de ensino municipal de Santo André, as quais trabalham em unidades escolares que atendem a etapa/modalidade do Ensino Fundamental. Duas delas estão em efetivo exercício e atuam como docentes em unidades escolares distintas. Outra também é professora, entretanto, atualmente atua como assistente pedagógica numa terceira unidade escolar.

É interessante e enriquecedor ter no grupo o olhar de uma pessoa que, além de ser professora, faz parte da equipe gestora e atua diretamente com educadores no que diz respeito às questões pedagógicas.

As professoras envolvidas, todas mulheres entre 30 e 45 anos, diferem com relação à formação e à experiência profissional. Bárbara<sup>9</sup> formou-se no magistério, cursou Pedagogia e concluiu uma pós-graduação em Psicopedagogia e outra em Educação Infantil. Atualmente, trabalha em duas redes municipais de ensino, a de Santo André e a de São Bernardo do Campo, em efetivo exercício, como professora de salas regulares de ensino.

Fabiana formou-se no magistério, cursou Ciências Biológicas e Pedagogia e concluiu uma pós-graduação em Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável e outra em Psicopedagogia Institucional. Atua como professora desde 1996. Atualmente, trabalha em duas redes municipais de ensino, a de

<sup>8</sup> Dados extraídos do Mapa de Movimento da Secretaria de Educação do município de Santo André no ano de 2019.

<sup>9</sup> Todas as professoras participantes da pesquisa autorizaram a divulgação de seus nomes verdadeiros.

Santo André e a de São Paulo, também em efetivo exercício, como professora de salas regulares de ensino.

Já Vanessa formou-se em Pedagogia, com habilitação em Educação Infantil e Gestão Escolar. Concluiu três pós-graduações: uma em Psicopedagogia Clínica e Institucional, uma em Alfabetização e Letramento e outra em Atendimento Educacional Especializado. Atua como professora desde 2008. Atualmente, trabalha na rede municipal de ensino de Santo André, atuando como Assistente Pedagógica.

Cabe evidenciar que a professora Bárbara teve um de seus alunos como estudo de caso desta pesquisa. O aluno é do sexo masculino, com 8 anos de idade, matriculado no 3º ano do Ensino Fundamental. A unidade escolar na qual ele está matriculado fica localizada no Jardim Floresta, no município de Santo André. Tem 375 alunos matriculados entre a Educação Infantil e o 5º ano do Ensino Fundamental, os quais estão distribuídos em dezesseis turmas entre os períodos da manhã e da tarde, sendo duas delas, a Sala de Recursos Multifuncionais.

O corpo docente da referida escola é composto por vinte professores dentre os períodos matutino e vespertino. O colégio conta com uma Assistente Pedagógica (AP), uma Diretora de Unidades Escolar (DUE) e uma Vice-diretora (Vice DUE), atuando em tempo integral; uma Professora Assessora de Educação Inclusiva (PAEI), que faz visitas semanais para tratar de assuntos relacionados aos estudantes com deficiência; e uma Coordenadora de Setor Educacional (CSE), que atende essa e outras unidades escolares do mesmo setor, com cunho supervisor.

Em 2019, o aluno em questão, foi encaminhado para passar pelo processo de avaliação interdisciplinar. É importante mencionar que as três professoras participantes tiveram, em algum momento, estudantes encaminhados para essa avaliação.

A avaliação interdisciplinar é um processo clínico realizado por profissionais de várias áreas da saúde, que, em equipe, observam características individuais. Essa investigação é realizada através de instrumentos padronizados de cada uma das áreas envolvidas. Após o levantamento dos dados, eles são analisados pela equipe, que conclui o processo com a tomada de decisão acerca do diagnóstico do indivíduo avaliado.

Importa esclarecer que a Secretaria de Educação do município de Santo André conta com um Centro de Atendimento Educacional Multidisciplinar (CAEM), no qual atuam profissionais da área da saúde, com base no convênio entre Secretaria de Educação e Faculdade de Medicina do ABC.

Os profissionais que fazem parte da equipe de avaliação são das áreas de fonoaudiologia, psicopedagogia, psicologia, neuropsicologia, bem como da área médica. Há também um coordenador, que é responsável por mediar as discussões acerca dos estudantes avaliados.

Os educandos são encaminhados pelas unidades escolares para o processo de avaliação interdisciplinar, que tem por finalidade investigar e mapear as dificuldades dos alunos no que diz respeito à fala, à linguagem, aos aspectos psicoafetivos e cognitivos, aos processos atencionais, às funções executivas e às habilidades escolares.

O encaminhamento da criança para esse processo compreende um relatório elaborado pelo professor, junto ao Assistente Pedagógico e ao Professor Assessor de Educação Inclusiva, no qual deve constar os motivos pelos quais o aluno foi encaminhado. Além disso, outros instrumentos, como a escala de sintomas Benczik e a escala de comportamento do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) são preenchidos pelo professor, à critério da equipe de avaliação.

As famílias dos aprendizes encaminhados também participam do processo passando por anamnese e consulta médica junto ao aluno, que também passa por sessões com os profissionais envolvidos. Exames complementares podem ser solicitados à família, a depender de cada caso.

O processo de avaliação finda-se com a discussão do caso pelos profissionais. A partir de então, um relatório final é elaborado, no qual constam os materiais padronizados utilizados, o desempenho do aluno/paciente em cada área avaliada, a conclusão, o diagnóstico ou o levantamento da hipótese diagnóstica e os encaminhamentos para cada aluno/paciente. Encerrado o processo, tanto a família como representantes da unidade escolar são convocados para que possam receber a devolutiva.

Voltando-se para esta pesquisa, a escolha do caso considerou um aluno encaminhado para avaliação no ano de 2019 e buscou-se aproximar, sob diferentes perspectivas, do olhar de professores a respeito do diagnóstico.

## 4.2 Opção metodológica e instrumentos de pesquisa

Esta é uma pesquisa de campo com abordagem qualitativa, que

[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalização de variáveis (MINAYO, 2002, p. 21-22).

O estudo conta com um levantamento documental e bibliográfico, mas, predominantemente, coletou-se dados por meio de entrevista individual e de rodas de conversa, que oportunizaram a escuta dos sujeitos e o desenvolvimento de um protocolo de sondagem pedagógica, juntamente com os participantes.

Considerando os objetivos da pesquisa, optou-se pelo método combinado: pesquisa narrativa (entrevista) e pesquisa de desenvolvimento (rodas de conversa). A investigação apoiou-se no Design Based Research (DRB), que contempla “uma série de procedimentos de investigação aplicados para o desenvolvimento de teorias, artefatos e práticas pedagógicas que sejam de potencial aplicação e utilidade em processos de ensino-aprendizagem existentes” (MATTA; SILVA; BOAVENTURA, 2014, p. 25).

A pesquisa narrativa, de acordo com Creswell (2014), inicia-se a partir do relato de pessoas acerca de suas próprias experiências. Esse conceito atende ao propósito de os profissionais participantes relatarem suas experiências de forma a refletirem sobre suas práticas. Considerando que a reflexão e a discussão da prática a partir das próprias experiências tornam-se mais significativas, colheu-se narrativas das três professoras participantes.

As rodas de conversa possibilitaram um espaço profícuo para que as docentes narrassem suas experiências e para a problematização tanto do diagnóstico médico dentro da escola, como da importância da atuação do educador, que também pode refletir sobre a importância de conhecer seus alunos.

Desse modo, por meio dos relatos, foi possível verificar como a sondagem pedagógica pode contribuir para o planejamento das práticas educativas na perspectiva inclusiva. A finalidade dessa etapa foi elaborar, juntamente com as

professoras envolvidas, um instrumento de sondagem pedagógica com base no *Design Universal para Aprendizagem*.

Para tanto, foram utilizados como instrumento para coleta de dados, tanto as rodas de conversa como a entrevista narrativa. As rodas de conversa, de acordo com Moura e Lima (2014), compreendem o diálogo entre as pessoas, através do qual é possível se expressar, escutar o outro e a si mesmo. Segundo as autoras, esse movimento permite a socialização de saberes, a troca de conhecimentos e a reflexão, a fim de que possam construir ou elaborar conhecimentos sobre o assunto proposto e abordado.

Já a entrevista, segundo Ludke e André (1986), tem relevante papel nas atividades científicas, pois, além de apresentar a vantagem de permitir a captação instantânea e atual da informação desejada, permite também correções e esclarecimentos sobre elas.

Tendo em vista a metodologia narrativa, por meio das entrevistas e das rodas de conversa, a abordagem desta pesquisa revela-se qualitativa, uma vez que se consideram as experiências individuais de cada profissional participante. Segundo Creswell (2014, p. 49-50),

A pesquisa qualitativa começa com pressupostos e o uso de estruturas interpretativas/teóricas que informam o estudo dos problemas da pesquisa, abordando os significados que os indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano.

Importa ainda mencionar que a natureza deste estudo é aplicada, pois foi desenvolvida a partir de problemas advindos dos cotidianos das escolas. Seu foco foi elaborar um diagnóstico acerca desse problema, de forma a identificá-lo e, com base nisso, buscar formas para que fosse possível solucioná-lo (FLEURY; WERLANG, 2017).

A intenção foi verificar, a partir da escuta, reflexão e discussão com um grupo de professoras, os desafios para a elaboração de um planejamento na perspectiva inclusiva, bem como a necessidade de se conhecer tanto o aluno, como o coletivo da sala de aula, para que essa idealização seja possível.

Para isso, levou-se em consideração as diferentes características dos estudantes, assunto que foi abordado por meio do *Design Universal para Aprendizagem*. Além disso, problematizou-se, também, as contribuições do

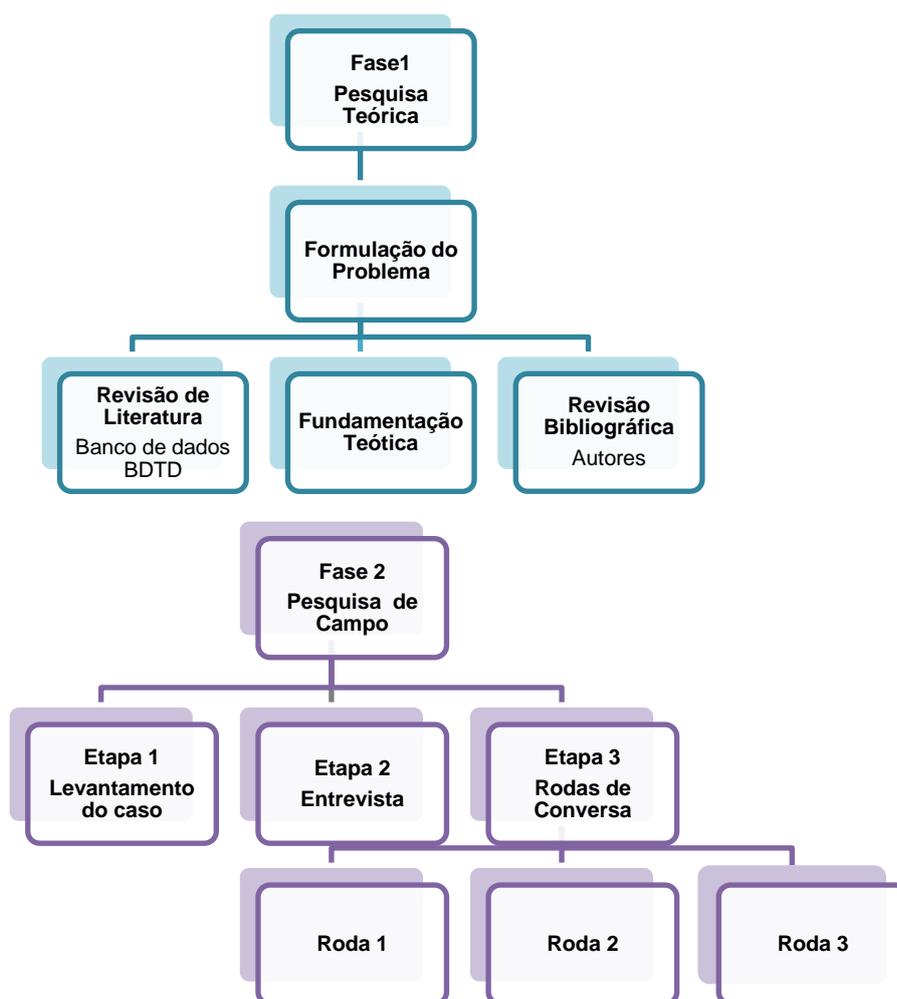
diagnóstico médico para a prática pedagógica, resgatando-se a importância do papel do professor dentro da escola. Propôs-se, então, uma sondagem pedagógica com base no DUA, que foi elaborada em parceria com as profissionais participantes.

#### **4.3 Fases e procedimentos da pesquisa: o processo de investigação e seus desafios na busca de significados**

O processo que envolveu a coleta de dados desta pesquisa ocorreu no segundo semestre de 2020, entre os meses de outubro e novembro. Importa considerar que a situação imposta pela pandemia do COVID-19 atingiu a prática educacional, de maneira que foi necessário repensar formas e meios. Sendo assim, algumas etapas sofreram adequações necessárias para que se pudesse, ainda assim, colher dados relevantes para a conclusão deste estudo.

De acordo com os objetivos propostos, duas fases foram previstas, dentre as quais, algumas etapas se desenvolveram. Para melhor compreensão das etapas que envolveram cada fase da pesquisa, um fluxograma foi elaborado, conforme a figura 2.

Figura 2 - Fluxograma: Fases da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora.

A primeira fase consistiu no levantamento bibliográfico, que envolveu leituras e estudos acerca do tema definido, bem como na escrita, envolvendo a fundamentação teórica base deste estudo.

Para a revisão de literatura e levantamento de dados, utilizou-se a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), em que se buscou por pesquisas relacionadas à área da educação, com o objetivo de identificar e verificar trabalhos relacionados ao tema desta investigação.

Já a segunda fase contou com algumas etapas previamente definidas, conforme ilustrado na figura 2. A primeira etapa consistiu em realizar o levantamento do caso de um aluno matriculado no Ensino Fundamental e encaminhado para o processo de avaliação interdisciplinar no CAEM, no ano de 2019.

Nessa etapa, verificou-se tanto o relatório da escola, com os motivos do encaminhamento, como a conclusão do processo de avaliação pela equipe interdisciplinar. Considerando-se os dois documentos, teceu-se uma análise do caso, tendo em perspectiva o DUA, sobre o qual será tratado mais detalhadamente no capítulo seguinte.

A segunda etapa da fase 2 baseou-se na entrevista individual, realizada com a professora desse mesmo aluno, Bárbara. O objetivo nessa fase foi considerar o diagnóstico médico e levantar suas contribuições para a prática pedagógica. Para tanto, elaborou-se perguntas que nortearam esta etapa<sup>10</sup>.

A hipótese era de que o diagnóstico pouco pode contribuir com a prática dos professores, pois não leva consigo propostas, tampouco soluções, no que tange ao ambiente escolar e às práticas pedagógicas.

Em seguida, retomou-se a análise do caso, considerando-se tanto as informações constantes no relatório da escola e no relatório entregue pela equipe interdisciplinar do CAEM, como as respostas da professora à entrevista, para que se pudesse validar ou descartar a hipótese inicial.

Vale apontar que essas duas etapas, análise do caso e entrevista com a professora, bem como a etapa que envolve as rodas de conversa, foram apresentadas em maio de 2020 para a qualificação desta pesquisa de mestrado. Nessa ocasião, validou-se a opção pela entrevista e pelas rodas de conversa como instrumentos para coleta de dados.

A terceira etapa constituiu-se das rodas de conversa e envolveu tanto a professora do aluno citado, como as outras duas docentes participantes, que, em algum momento, também tiveram estudantes encaminhados para o processo de avaliação.

O objetivo nessa fase foi discutir, analisar e validar com as professoras uma sondagem pedagógica, baseada nos princípios do *Design Universal para Aprendizagem*, que contribuísse para o planejamento das práticas educativas na perspectiva inclusiva. Vale ressaltar que uma versão inicial foi apresentada para o grupo de docentes, que puderam narrar suas experiências trazendo contribuições para o instrumento apresentado.

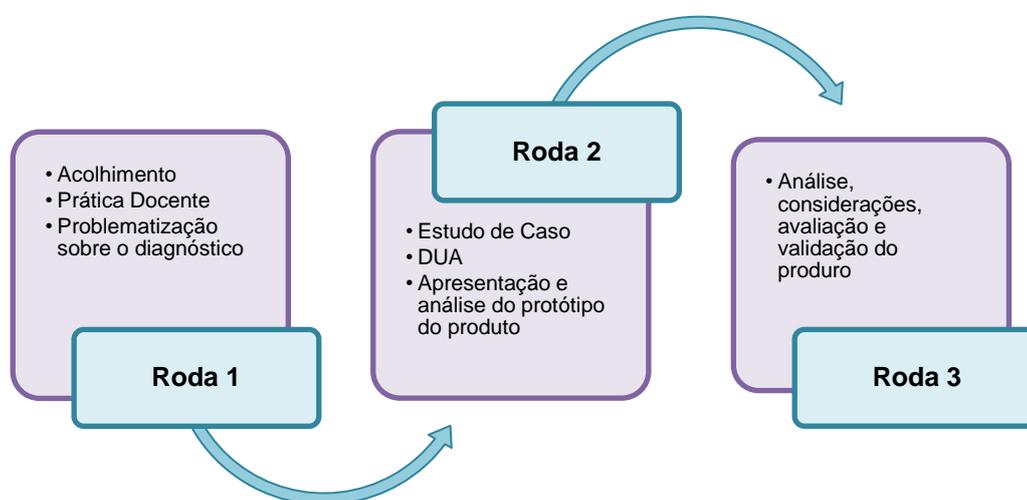
---

<sup>10</sup> Vide Apêndice A.

Realizou-se três rodas de conversa, de forma que fosse possível concluir os três ciclos da pesquisa de desenvolvimento: análise, avaliação e validação. Cumpre esclarecer que devido à pandemia do COVID-19, que assolou o mundo a partir do início de 2020, as escolas foram fechadas. Em decorrência disso, as rodas de conversa, previstas para que ocorressem de forma presencial, tiveram que acontecer de forma virtual.

Descreve-se, a seguir, como ocorreram as rodas de conversa, conforme ilustra a figura 3.

**Figura 3 - Rodas de conversa e ciclos de validação do produto**



Fonte: Elaborado pela autora.

Em meio aos desafios impostos pela pandemia, as professoras participantes foram convidadas a participar das rodas de conversa por meio virtual, conforme já dito. As docentes aceitaram prontamente a participação e demonstraram interesse pelo tema apresentado.

Considerando-se o delicado momento que permeia a rotina de todos e sem desconsiderar a intenção de validar a profissão do professor, dando-lhe voz e valorizando seus saberes, planejou-se para a primeira roda de conversa, um acolhimento através de uma dinâmica.

Em dia e horário agendados previamente com as educadoras, realizou-se a primeira roda de conversa no dia 1º de outubro. No primeiro momento,

aplicou-se a dinâmica e à medida que ela ia acontecendo, foi possível falar sobre a prática docente, assunto que permeava a atividade.

Além disso, foram apresentados os temas que conduzem esta pesquisa: desafios encontrados na sala de aula, papel da escola, diagnóstico médico, prática e saber do professor. No segundo momento, as discussões foram direcionadas para o assunto que diz respeito à busca do diagnóstico pela escola, de forma a problematizar a contribuição dele para a prática do professor.

Esse assunto foi o eixo condutor para o segundo encontro, que ocorreu no dia 16 de outubro de 2020. Nesse dia apresentou-se para as professoras o estudo que foi realizado a partir do caso já citado, o que possibilitou discutir como a avaliação a que o aluno foi submetido contribuiu com a prática da docente.

Como ela estava presente, pode relatar suas expectativas e o que mudou em sua prática após a conclusão da equipe interdisciplinar sobre o processo de avaliação pelo qual seu aluno passou. Ainda nesse encontro, foi possível fazer a relação de alguns pontos importantes a respeito da avaliação, com o DUA.

Cumprir revelar que as três professoras participaram anteriormente de formação ministrada pela professora Pós-doutora Elizabete Cristina Costa-Renders, sobre o *Design Universal para Aprendizagem*.

Por fim, ainda na segunda roda, apresentou-se o protótipo do instrumento de sondagem que já havia sido mencionado anteriormente para o grupo. Algumas inquietações afloraram, como a importância de que esse não fosse apenas mais um instrumento a ser preenchido pelo professor; a necessidade de que ele considerasse o percurso do aluno para que a cada ano não fosse necessário recomeçar; a aspiração de que permitisse a inserção de documentos relacionados à vida escolar do estudante, bem como o planejamento do professor.

Tais preocupações permitiram que considerações e apontamentos fossem feitos pelas professoras, de forma a qualificar o instrumento, uma vez que a intenção era permitir sua construção de forma coletiva, com o objetivo de torná-lo adequado à utilização pelo educador. Com base nisso, elaborou-se uma lista com os pontos a serem considerados na reformulação do instrumento.

Na terceira roda de conversa, ocorrida no dia 5 de novembro, apresentou-se às professoras os pontos listados, conforme mencionado, elaborados de

acordo com as contribuições feitas no encontro anterior. Houve, então, a oportunidade de visitar o instrumento e revisá-lo de forma minuciosa, considerando cada item de modo a relacioná-lo com os objetivos pretendidos.

Além das contribuições feitas ao protótipo, outras ideias permearam as discussões e levaram a pensar o instrumento não apenas como sondagem, mas como mecanismo de registro do planejamento, das ações do professor e do percurso do aluno. Desde sua idealização, além de todos os objetivos que já foram expostos, pensou-se no instrumento de sondagem como um facilitador do planejamento, devido à sua importância para a prática pedagógica.

Outra proposta do grupo diz respeito ao processo formativo que antecederia a apresentação do instrumento, pois fundamentaria sua utilização, levaria informações sobre o DUA e apoiaria o docente, trazendo esclarecimentos sobre seu preenchimento.

O desfecho das rodas de conversa superou as expectativas, pois as contribuições trazidas pelas professoras, além de qualificar o instrumento, ampliaram suas possibilidades de utilização. O que faz crer que ele realmente contribuirá com a prática do professor e, conseqüentemente, deixará evidente todo o percurso que envolve a prática docente, bem como o desenvolvimento do aluno.

## **5 SOBRE O PERCURSO: DESVENDANDO POSSIBILIDADES, RESSIGNIFICANDO CONVICÇÕES E CONSTRUINDO NOVOS CAMINHOS**

Durante o desenvolvimento desta pesquisa os objetivos foram traçados, os caminhos delineados, as fases e as etapas planejadas. A partir daqui serão explorados os elementos produzidos com base nas discussões, na análise e nos resultados, oriundos desse processo.

Vale lembrar que este trabalho tem como base os procedimentos de uma pesquisa de desenvolvimento e, por conseguinte, buscam-se soluções para o problema verificado. Para isso, tece-se uma aproximação dos estudos realizados com os sujeitos participantes, por meio das narrativas provenientes das rodas de conversa.

Trabalhar com narrativas possibilitou entrar em contato com histórias, memórias, experiências e situações, sobre as quais foi possível refletir e significar acerca das ideias que estavam sendo transmitidas.

Durante as rodas, à medida que as professoras iam narrando suas experiências, de certa forma me sentia representada, porque elas foram se revelando semelhantes às experiências e situações que me causam tantas inquietações e que me trouxeram até aqui.

Segundo Cunha (1997), o trabalho com narrativas permite a desconstrução/ construção das experiências de professores e pesquisadores: “Exige que a relação dialógica se instale criando uma cumplicidade de dupla descoberta. Ao mesmo tempo que se descobre no outro, os fenômenos revelam-se em nós” (CUNHA, 1997, p. 2). Ao passo que as trocas e discussões foram acontecendo, por meio das narrativas, o significado desta pesquisa tornou-se mais consolidado.

O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. Não é também discussão guerreira, polêmica, entre sujeitos que não aspiram a comprometer-se com a pronúncia do mundo, nem a buscar a verdade, mas a impor a sua (FREIRE, 1996, p. 79).

### 5.1 A desnecessidade do diagnóstico médico e o valor do ofício docente

Tudo planejado e preparado para, enfim, realizar-se o primeiro encontro. Seria a partir dele que se tornaria possível dar luz aos protagonistas desse cenário e começar a dar vida ao estudo, tendo em vista os objetivos traçados.

Para esse momento, planejou-se uma dinâmica, a partir da qual foi possível pensar sobre a importância, os prazeres e os desafios das diversas profissões, inclusive algumas bem desconhecidas. Foi um momento descontraído, todavia permitiu que se trouxesse à tona a profissão do professor. Destaca-se um momento em que as falas retrataram o juízo que as pessoas fazem a respeito dessa profissão.

*O marido de uma amiga fala: 'Você tem mais férias do que trabalha'. E tenho um primo que diz assim: 'É só dar umas liçõezinhas lá para as crianças, depois sentar e pronto. E ainda ganham bem pra isso' (Professora Bárbara, Relato 1).*

*As pessoas acham que a gente brinca todo dia (Professora/Assistente Pedagógica Vanessa, Relato 1).*

*Acham que a gente só leva para o parque e só brinca (Professora Bárbara, Relato 2).*

*E se for professor de Educação Infantil, pior ainda (Professora Fabiana, Relato 1).<sup>11</sup>*

Todas essas falas surgiram porque, em algum momento, foram ditas a essas professoras. Contudo, houve discordância entre o que se escuta das pessoas e o que de fato ocorre. O incômodo causado por terem se escutado reproduzindo falas de outras pessoas a respeito sua profissão, naquele momento, foi positivo, uma vez que ressaltou a importância que as próprias professoras dão ao seu fazer. Manifestou-se, então, a necessidade de falar sobre os desafios encontrados nessa profissão, sobre os quais ninguém tem conhecimento, a não ser o educador.

*Eu acho que o mais difícil de ser professor [...] é a diferença, é o ser humano. O mais difícil de ser professor é conhecer os 22, os 24, 30 alunos que têm na sua sala. Conhecer realmente, porque você só consegue educar assim. Então o mais difícil da nossa profissão é você*

---

<sup>11</sup> As falas das docentes foram transcritas exatamente como proferidas originalmente, respeitando-se a integridade das ideias das participantes, ainda que represente desvio da norma-padrão em alguns trechos.

*conhecer o ser humano atrás de cada criança, para poder ver o melhor jeito de chegar em cada um (Professora Bárbara, Relato 3).*

*Não somos valorizados. Nós somos polivalentes, temos que saber tudo sobre todas as coisas [...] porque um trabalho de qualidade exige tempo, dedicação, estudo (Professora/Assistente Pedagógica Vanessa, Relato 2).*

*Uma grande dificuldade é atingir o aluno [...] Quando você começa a trabalhar, começa a se deparar com a individualidade de cada criança e cada um já traz a sua bagagem e então você se depara com 'N' realidades e vem a dificuldade, de fato, vários níveis de aprendizagem na sala de aula. Dar conta de atingir todo mundo é muito complicado. De repente dá um desespero, 'como vou fazer pra atingir aquele aluno'? Preciso dar conta porque vem uma cobrança, nem sempre externa, às vezes nossa mesmo. Esse é um dos grandes desafios que a gente tem todos os dias (Professora Fabiana, Relato 2).*

Acerca das discussões sobre os desafios de ser professor, foi possível evidenciar os saberes necessários a esse profissional e ponderar a propriedade que só ele tem para falar de assuntos relacionados à sala de aula, à educação. Outro aspecto considerado durante essa discussão foi o percurso formativo e continuado, as vivências e a experiência profissional que traz consigo o educador, já que

*ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática (FREIRE, 1991, p. 58).*

A partir da convicção de que o professor é insubstituível em seu saber e em seu fazer, retomaram-se as questões norteadoras desta pesquisa: Por que, então, busca-se o saber de outros profissionais? Por que se busca no saber médico as respostas para as questões da escola? Para ilustrar a magnitude dos relatos a partir destas perguntas, segue um relato impregnado de significados.

*O que eu fico pensando é que a gente só consegue uma validação, depois que o profissional da saúde vem. Tem uma coisa estruturada, eu acho que culturalmente estruturada, de que o médico tem peso dois, três, quatro, nessa questão. [...] A gente se sente meio impotente. Não temos esse peso, o peso está no médico mesmo, o médico que tem esse valor. [...] Realmente eu acho esquisito o médico dizer 'ele precisa de um tempo para aprender, ele precisa ficar perto da lousa ou próximo ao professor', peraí, mas ele é só médico (Professora Bárbara, Relato 4).*

O relato da professora Bárbara evidencia o que aqui já se discutiu, sobre o fato de o saber médico sobrepor-se ao saber pedagógico de forma tão culturalmente instalada, que desvaloriza o saber do professor. No entanto, esse mesmo relato marca o momento em que, ao escutar a si mesma, a professora questiona a crença que acredita ser estruturada e, nesse momento, parece se apropriar de seu valor. Isso revela a importância da problematização, discussão e reflexão sobre o assunto que permeia esta pesquisa.

Validando o relato da professora Bárbara, a docente Fabiana coloca-se no lugar do educador que se destitui de seu saber e deixa de crer em seu potencial, em favor do saber médico.

*Muitas vezes essa fala desacreditada vem até da gente mesmo, porque a gente já percebe que esse aluno tem alguma coisa e já começa muitas vezes assim 'olha eu não sou médico, mas pra mim o Joãozinho tem isso, ou tem aquilo'. Então a gente já põe esse peso: 'Eu não sou médico'. E a gente acaba não acreditando no potencial que a gente tem, muitas vezes (Professora Fabiana, Relato 3).*

Ainda que o sistema, as famílias e a sociedade, impregnados pelas questões culturais, tenham construído a crença de que o saber médico é mais importante na escola do que o saber do professor e que é ele quem determina os rumos do aprender, os próprios docentes estão fadados a isso, esvaziando-se do seu saber e descrendo da sua própria prática, o que fica claro nos relatos citados acima.

Considerando que as “apreensões que constituem as narrativas dos sujeitos são a sua representação da realidade e, como tal, estão preñes de significados e reinterpretações” (CUNHA, 1997, p. 2), entende-se que esses relatos são declarados como afirmações, feitas por professoras que exercem suas funções com comprometimento, mas que, despropositadamente, acabam assentindo que essa ideia se perpetue e se cristalice no decorrer dos próximos anos.

“*Nos sentimos impotentes*”, “*não somos médicos*”, “*não acreditamos no nosso potencial*”, “*o médico tem esse valor*”. Todas essas falas desvelam o quanto se acostumou com esse discurso e como, sem querer, as docentes o acabam validando. Por outro lado, também destacam certa inquietude frente à impotência que se faz presente.

As trocas, proporcionadas pelas rodas de conversa, provocaram uma inquietação necessária para pensar diferente, para transpor algo que hoje está quase que consolidado. Em vista disso, indagou-se: o que os professores podem fazer para ressignificar e legitimar a sua profissão? Como acento, surgiu a seguinte fala.

*Tenho dito muito aos professores dessa nossa profissionalização. Nós somos os especialistas da educação. Foi justamente essa inquietação que me levou para à pós em Psicopedagogia Clínica, eu queria entender o que acontecia com as crianças, por que elas não aprendiam, ou pelo menos não como eu esperava. Eu acreditava que quando soubesse o que estava por trás daquelas situações de aprendizagem, eu poderia fazer algo melhor, diferente, e teria como 'justificar' às famílias e aos mantenedores da escola, os caminhos que eu tomava e as estratégias (Professora/Assistente Pedagógica Vanessa, Relato 3).*

A partir desse relato e com base em tudo o que foi discutido, refletiu-se sobre o quanto é importante apropriar-se de saberes, fundamentar as práticas e legitimar as ações enquanto educadores. Afinal, dentro da escola, é este profissional que intervém, a pensa estratégias e propõe situações para favorecer o desenvolvimento do aluno.

Ao fim desse encontro, verificou-se como, de forma frutiva, as questões relativas aos objetivos propostos estiveram presentes. Vale ressaltar que essa roda de conversa funcionou, também, como uma oportunidade para reflexão, estimulando o repensar acerca da valorização docente, da importância (ou não) que se dá ao fazer pedagógico, da necessidade de validação do saber e da prática dos professores. Isso ocorreu porque

[...] é possível, ao 'ouvir' a si mesmo ou ao 'ler' o seu escrito, que o produtor da narrativa seja capaz, inclusive de ir teorizando a própria experiência. Este pode ser um processo profundamente emancipatório em que o sujeito aprende a produzir a sua própria formação, autodeterminando a sua trajetória (CUNHA,1997, p. 3).

Cunha (1997) aponta ainda que, para que esse processo ocorra, é necessário haver disposição dos participantes em se analisarem criticamente, de forma que tirem o foco do aspecto afetivo presente em seu percurso e possam questionar suas crenças e convicções; nas palavras da autora, o objetivo é: "des-construir seu processo histórico para melhor compreendê-lo" (CUNHA, 1997, p. 3).

Durante as rodas de conversa, vivenciou-se esse processo, pois, à medida que os relatos foram surgindo, as próprias professoras foram se questionando e, ao passo que foram buscando respostas para suas indagações, também ressignificaram as crenças construídas ao longo de seus percursos profissionais. A predisposição das docentes, que permitiu que esse primeiro encontro fosse tão rico, foi indispensável para sequenciar as trocas na próxima reunião.

## 5.2 A percepção dos professores sobre um estudo de caso

No segundo encontro, a intenção foi apresentar às professoras participantes o caso que foi objeto do estudo aqui proposto, a fim de que pudesse ser explorado. Trata-se de um aluno do sexo masculino, matriculado no 3º ano do Ensino Fundamental. Segundo sua professora, o estudante foi encaminhado para participar do processo de avaliação interdisciplinar por ainda não estar alfabetizado. Sua hipótese de escrita oscilava entre silábica sem valor sonoro e silábica com valor sonoro.

Outra questão relatada pela docente é o fato de que a criança não retinha as informações, segundo ela, ora parecia compreender as informações e ora, ao ser questionado, não se lembrava de mais nada. Além disso, a educadora citou a agitação do aluno como um agravante, já que em função dela sua concentração era prejudicada.

Verificou-se, através do relato da professora, que suas expectativas acerca da avaliação eram de que os fatores que configuravam o motivo do encaminhamento fossem esclarecidos, de modo que a avaliação desse a ela *“dicas de qual caminho seguir e de como fazer o aluno avançar”*, além de *“sugerir estratégias que pudessem ser propostas a ele”*. Tal perspectiva foi configurada porque, segundo a educadora, várias tentativas já haviam sido feitas, sem resultados.

Após a conclusão do processo, tanto a família do discente como a Assistente Pedagógica da unidade escolar participaram da devolutiva realizada pela equipe de avaliação. O parecer consistiu na entrega de um relatório<sup>12</sup> e na

---

<sup>12</sup> Vide Anexo A.

realização de uma conversa, ambos com informações a respeito da avaliação de cada área da saúde.

Na área de fonoaudiologia, foram avaliados aspectos relacionados à linguagem e consciência fonológica. Na área de neuropsicologia, foram avaliados aspectos relacionados ao funcionamento cognitivo e ao comportamento. Na área de psicologia, foram avaliados aspectos psicoafetivos, comportamentais, emocionais e de personalidade. Na área de psicopedagogia, foram avaliados aspectos relacionados ao processo de aprendizagem (escrita e raciocínio lógico). Já na área de neurologia, além do levantamento de informações através dos responsáveis, houve exame físico.

Também fez parte da devolutiva o conhecimento do diagnóstico. A saber

Diante dos dados colhidos nesta avaliação interdisciplinar verificou-se funcionamento cognitivo atual na faixa limítrofe, (CID10 F90.0). Perturbação da Atividade e Atenção, mais conhecida como Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade do tipo misto, com prejuízo nas habilidades escolares e na linguagem. Sugere-se reavaliação a critério da equipe de intervenção, após conduta neuropediátrica, para diagnóstico diferencial de transtorno de aprendizagem (ou transtorno das habilidades escolares) (SANTO ANDRÉ, 2019, p. 11).

Além disso, durante a devolutiva foram realizados encaminhamentos para a família: avaliação neurológica; acompanhamento psicológico para estimulação cognitiva; acompanhamento psicopedagógico; atividade de esporte, cultura e lazer. Vale ressaltar que no relatório de avaliação interdisciplinar o motivo do encaminhamento diz respeito à dificuldade de aprendizagem e comportamento.

A professora teve conhecimento, através da Assistente Pedagógica, sobre os resultados obtidos no processo de avaliação, sobre os encaminhamentos feitos pela equipe e recebeu o relatório.

Quando perguntada sobre as contribuições da avaliação para a prática pedagógica, considerando o contexto educacional, a docente menciona que apesar de algumas indicações do relatório lhe terem sido úteis, a família não aderiu às várias terapias propostas pela equipe de avaliação. Por esse motivo, mesmo seguindo as orientações, não obteve sucesso, pois, segundo ela, *“a falta de terapias complicou muito”*.

Ao ser questionada sobre o que mudou em sua prática após esse processo, a educadora relata que algumas orientações feitas no relatório a

ajudaram a nortear seu trabalho, como posicionar o estudante sentado mais próximo à sua mesa, dar a ele poucas comandas de cada vez e oferecer atividades ainda mais diferenciadas do que oferecia antes.

Destaca-se que algumas orientações, tais como as citadas acima, foram importantes e significativas, pois, a partir delas, houve mudança na conduta da professora. Entretanto, a sua observação cuidadosa e atenta, bem como suas intervenções, assim como sugerido por meio do instrumento de sondagem, teriam favorecido a organização do espaço e as estratégias de ensino planejadas, sem que ela precisasse esperar pela avaliação, pois se tratam de ações pertinentes ao contexto escolar.

As observações e intervenções da educadora teriam detectado, por exemplo, que o estudante necessita de um tempo maior para concluir as propostas, que se beneficiaria de um recurso tecnológico, já que isso lhe desperta interesse, ou que as propostas oferecidas para toda a sala não atendem suas necessidades. Além disso, reforça-se que, a partir de suas próprias observações e intervenções, o professor firma sua prática, pois tem saberes acerca das questões que envolvem o contexto escolar, que os médicos não têm.

Nesse momento, é possível propor algumas reflexões acerca dos temas que tratamos no decorrer deste trabalho, como o saber médico, o papel do professor e o *Design Universal para Aprendizagem*. Para tanto, observa-se, primeiramente, alguns pareceres feito pelo médico durante o processo de avaliação interdisciplinar.

Paciente vem para atendimento médico acompanhado da mãe com queixas de aprendizado. Refere que o paciente é inquieto, recusa-se a fazer a lição. Não está acompanhando a sua turma. Nega agressividade, é calmo. É independente para os seus autocuidados. Tem poucos amigos. [...] Tem o desenvolvimento neuropsicomotor sem atrasos significativos [...] Ao exame físico apresenta-se aparentemente atento, colaborativo. Parcialmente orientado, não reconhece direita e esquerda. Tem contato visual com o examinador, compreende comandos. Não noto estereotípias. [...] Não reconhece com segurança todas as letras (SANTO ANDRÉ, 2019, p. 2).

Tem-se o seguinte percurso desse processo: o aluno é encaminhado para a avaliação com queixa da escola referindo-se às questões relacionadas à aprendizagem, na consulta a mãe reforça a queixa apresentada pela instituição

escolar. Contudo, o fato que mais chama atenção está relacionado ao relatório médico, pois, como é possível observar, muitas das considerações feitas por esse profissional dizem respeito aos aspectos voltados à escola.

Que intervenções médicas poderiam haver sobre “queixa de aprendizagem”, “recusa para fazer lição”, “não reconhece todas as letras do alfabeto” ou “tem poucos amigos”? Entende-se, então, que o percurso, em certo momento, voltou seu curso para o lugar de origem, a escola?

O relatório médico contém informações, sobre as quais a escola já tinha conhecimento e que agora retornam. Desse modo, ao ler esse parecer, a professora teria em suas mãos, novamente, aquilo de que em algum momento se distanciou, na intenção de obter ajuda, respostas ou direcionamento.

E cabe a qual dos profissionais envolvidos em todo esse processo dar segmento à vida escolar desse estudante? Em que contexto? Sim, cabe ao docente, no contexto pedagógico. Surgiu, então, o questionamento que motivou o encaminhamento: O que fazer? De onde partir?

Como já exposto, o ponto de partida é exatamente o lugar onde o educando está, em outras palavras, o que se sabe sobre o aluno configura o lugar de onde partir, logo, quanto mais se conhece, melhor.

Partindo-se dos princípios do *Design* Universal para Aprendizagem, é necessário considerar diferentes interesses, motivações e formas de interagir, presentes na sala de aula, de forma a contemplar as características existentes nesse ambiente e a dinâmica que o compõe.

As informações apresentadas no relatório médico, portanto, são pertinentes a esse ambiente e importantes para o planejamento de estratégias e intervenções pelo professor. São questões peculiares ao aluno, que – somadas a outras informações do relatório, configuradas como pontos positivos, como: “independente para autocuidados”, “desenvolvimento neuropsicomotor sem atrasos” ou “compreende comandos” – dão pistas do que pode ser oferecido e explorado pela instituição escolar.

Ao expor esse caso às docentes, ponderou-se acerca de todas as considerações feitas no decorrer da análise, inclusive o fato de que o processo de avaliação finalizou com uma conclusão diagnóstica. A respeito do caso apresentado, a professora Bárbara também pôde se colocar, fazendo considerações, afinal, tratava-se de seu discente.

Naquele momento, a questão que norteava a troca era a seguinte: O que muda na prática do professor após o diagnóstico recebido, junto ao relatório de avaliação?

*Serviu para validar o que eu já sabia. Não concordei com algumas considerações do relatório vindo da equipe de avaliação (Professora Bárbara, Relato 5).*

*Na prática não muda nada, porque temos a sensação de 'ufa, eu estava no caminho certo, realmente o pré-diagnóstico foi confirmado'. Mas no dia a dia é você e você lá com seu aluno, as estratégias com ele são suas, não adianta. O médico e o profissional da saúde não vão estar lá com você no dia a dia (Professora Fabiana, Relato 4).*

*Olha, eu vou dizer que sobre alguns alunos, revirei aquele relatório do CAEM, li, reli, levei pra casa, quase até dormi com ele, pra ver se eu achava escrito ali alguma coisa que eu não tinha feito ainda, e não achei, entendeu? Mas pelo menos eu li ali que tudo o que eu fiz era tudo o que dava pra fazer. É pra se acalmar mesmo, eu fiz o que era possível fazer (Professora Bárbara, Relato 6).*

*Os apontamentos do relatório vindo da equipe de avaliação são muito genéricos e estão muito ligados ao diagnóstico, mas a criança não é só o diagnóstico, ela vem com um pacote emocional, familiar [...] as ações vamos fazendo no dia a dia e de acordo com o que a gente conhece da criança, não é uma receita e não é fazendo tudo isso que vai dar certo, é muito mais que isso (Professora/Assistente Pedagógica Vanessa, Relato 4).*

A fala da professora Vanessa realça o que foi defendido até aqui. Independentemente de ter ou não o diagnóstico ou de qual seja o diagnóstico, conhecer o aluno é fundamental e quem tem condições para isso é o professor, que atua diariamente com ele. Logo, não é o diagnóstico que direciona o trabalho do docente e, sim, o próprio aluno, tal qual aponta o DUA, por isso a importância de conhecê-lo.

A partir dos relatos citados acima, mais uma vez deparou-se com a necessidade de se “justificar ou validar” o fazer docente. Assim, o que traz calma ao professor não é o que ele pratica, a partir de todo o seu conhecimento e de sua experiência como especialista no que faz, e, sim, o que um especialista de outra área diz a respeito? Ora, mas o docente não tem mais propriedade em sua área de atuação? Seu saber, seu repertório, seu estudo, suas concepções, suas intervenções, nada disso pode bastar?

Pois é dessa forma que os educadores desvalidam o que fazem e esvaziam seu papel, porque concordam que alguém precisa validar seu saber e justificar tanto a não aprendizagem do aluno, como a ação frente a ele.

Tendo em vista que um diagnóstico médico pouco ou quase nada pode contribuir com a prática docente, como constatado através das narrativas das professoras, outra questão surgiu: e se não houvesse a necessidade de “justificar ou validar”, então o diagnóstico não seria necessário? “*Sem a necessidade de justificar nada para ninguém, ainda assim teríamos a necessidade de provar para nós mesmos*” (Professora/Assistente Pedagógica Vanessa, Relato 5).

As discussões e trocas, a partir das narrativas que essa segunda roda de conversa oportunizou, acentuaram a hipótese inicial: a escola busca pelo saber médico, que justifica o não aprender do aluno e a ação do professor, contudo não traz contribuições à prática docente que, ao esvaziar-se, acaba também necessitando de validação.

A partir desse entendimento, deu-se o momento de apresentar o protótipo como uma possibilidade para apoiar o educador, tanto no conhecimento sobre a criança, como no planejamento de práticas inclusivas. E, como se fosse uma introdução a esse momento, de forma não planejada, mas valiosa, surgiu uma fala.

*Sabe o que eu acho? Acho que a gente peca por falta de um registro, um registro bem feito de tudo o que a gente faz com essa criança que apresenta dificuldade. [...] Todo passo que a gente dá, se isso tivesse documentado... Às vezes a gente perde algumas coisas porque elas são feitas nos detalhes e a gente se esquece de anotar. Anotamos as atividades propostas, mas esquecemos de anotar as intervenções, as comandas, as explicações, as estratégias. Por isso, talvez, que nós não nos validamos (Professora Bárbara, Relato 7).*

A fala de Bárbara indicou que todo o conteúdo que havia surgido até então, durante as trocas, ainda estava fomentando seus pensamentos. “Quando uma pessoa relata os fatos vividos por ela mesma, percebe-se que reconstrói a trajetória percorrida dando-lhe novos significados” (CUNHA, 1997, p. 2). Percebe-se que, ao refletir sobre sua prática, Bárbara pôde avaliar que algo necessitava ser repensado. Daí a importância da reflexão para exercer as ações pedagógicas, considerando-se, em primeiro lugar, o aluno.

Para Freire (1996), a prática educativa deve respeitar o educando. O autor afirma que a reflexão é necessária para que isso ocorra. “Isto exige de mim uma reflexão crítica permanente sobre minha prática através da qual vou fazendo a avaliação do meu próprio fazer com os educandos” (FREIRE, 1996, p. 26).

Apoiando o que a docente havia dito sobre a importância do registro, a professora Fabiana considera o seguinte.

*E os avanços dessa criança? Muitas vezes a gente só coloca as dificuldades e se esquece de ver os avanços. Quando você para, para pensar, desde lá no início do ano, você fala ‘Puxa, como o aluno avançou até aqui’. Estamos tão focados nas dificuldades que não percebemos isso (Professora Fabiana, Relato 5).*

Fabiana referiu-se a essa questão validando a necessidade do registro. Nesse momento, apresentou-se o instrumento, que, além de se configurar como uma sondagem, também possibilitaria o registro de que falavam.

Ao falar sobre o protótipo com a primeira versão do instrumento<sup>13</sup>, compartilhou-se, também, acerca de sua finalidade, a saber: apoiar o professor em sua prática, possibilitando conhecer o aluno para entender suas necessidades, interesses e habilidades. Por meio desse recurso, o educador poderá pensar um planejamento, na perspectiva do DUA, que viabilize estratégias e intervenções adequadas, considerando-se, também, o coletivo da sala de aula.

Destacou-se, também, que o principal objetivo desse momento era a construção coletiva e participativa de todas elas, com relação ao instrumento apresentado, já que elaborar um produto realmente significativo e útil ao professor e à escola é fundamental. Ficou claro, então, que seria inútil ter um produto produzido sem a participação de quem o utilizará.

A partir disso, algumas questões já foram surgindo. A primeira delas foi: os documentos utilizados pela rede de Santo André são iguais para todos os alunos, exceto para aqueles que têm alguma deficiência? Junto a essa pergunta, uma dúvida também surgiu: se é preciso pensar na singularidade do aluno, por que os documentos de registro são iguais para todos?

---

<sup>13</sup> Vide Apêndice B.

Nesse caso, falou-se, especificamente, do documento de avaliação. Por que o professor não tem autonomia para modificá-lo? Em meio a essas dúvidas, surgiu a primeira ideia: será que esse instrumento não poderia dar autonomia ao professor na forma de registrar, uma vez que a forma de avaliar já é diferente? Considerou-se, a partir dessa questão, que só é possível avaliar o que se trabalhou com a criança. Assim, parece não fazer sentido utilizar o mesmo documento de avaliação, se os objetivos não são os mesmos para todos.

Uma ponderação importante foi a respeito da continuidade desse instrumento, de forma que seja possível transmiti-lo ao docente do próximo ano. Assim, o professor atual poderá acessar as informações do ano anterior e dar continuidade ao preenchimento, de modo que o instrumento carregue a história e o percurso do aluno.

Como essa questão se manifestou como um anseio do grupo, considerou-se ser importante um tipo de registro que permita inserir a documentação pedagógica sobre o percurso do estudante. Idealizou-se, então, um formato em que seja possível inserir fotos significativas sobre as quais o professor possa fazer considerações (foto legenda<sup>14</sup>), bem como, outros documentos que dizem respeito às produções dos educandos. Tudo isso, com o objetivo de construir memórias, de possibilitar a comunicação com a família e de fomentar a reflexão a respeito da prática.

Outro ponto relevante e interessante trazido pelo grupo, diz respeito à autoavaliação, uma proposta que vem ao encontro da intenção deste trabalho, a de tornar o aluno protagonista e fazê-lo presente nesse percurso.

Considerando-se que dessa forma o instrumento estaria completo, surgiu ainda mais uma questão: ele não poderia substituir outros documentos? A ideia, então, foi a de que ele poderia ser um instrumento unificado, de forma que, a partir de seu preenchimento, seja possível utilizá-lo na reunião com famílias, no conselho de ciclo, na entrega para a Assistente Pedagógica da escola, entre outras ocasiões que se fizer necessário algum registro sobre o educando. Isso pouparia tempo do professor, que poderia se dedicar mais à sua utilização.

---

<sup>14</sup> Trata-se de um breve texto, que pode ser explicativo ou descritivo, e que traz a leitura relativa a uma foto ou imagem.

Com base em todas as considerações feitas pelo grupo, concluiu-se que o instrumento deve ser interativo, para que possa ser alimentado constantemente, para isso, avaliou-se que o formato impresso deve ser desconsiderado e, para a versão final, projeta-se um instrumento em formato digital.

Outro aspecto significativo trazido pelas participantes foi a necessidade de que todos os docentes que venham a ter acesso a esse instrumento, passem por um processo formativo. Vale mencionar que as próprias rodas de conversa proporcionaram a essas professoras, em específico, a possibilidade de conhecer, refletir e entender o processo de construção e utilização desse instrumento. Talvez por isso, o tenham entendido como fundamental.

Intenciona-se que esse instrumento seja valoroso para apoiar o educador em seu planejamento e não se torne mais um documento a ser preenchido, perdendo, assim, sua funcionalidade. Conforme explica Macedo (2005, p. 87), o planejamento “é um trabalho no presente que nos prepara para o futuro que queremos ver acontecer, senão se reduz a uma atividade burocrática, um papel que, uma vez preenchido, guardamos em uma pasta ou enviamos para uma secretaria”. Por esse motivo, consideramos essencial a proposta formativa.

Mais uma vez o encontro foi concluído com êxito. Os objetivos propostos foram alcançados e, a partir da análise do caso apresentado, foi possível discutir, refletir e analisar também o instrumento pedagógico. A participação das professoras foi bastante rica, permitiu o diálogo e a troca a partir de suas experiências, o que contribuiu significativamente para a idealização do instrumento e para este estudo.

Todos os apontamentos feitos pelas participantes foram acolhidos e considerados na revisão do protótipo. O intuito é tornar esse instrumento um facilitador para o professor, um recurso para que ele consolide seu fazer e um disparador para a prática inclusiva. Entende-se que as contribuições feitas pelas professoras o tornarão mais adequado e significativo.

Com base em todas as considerações, apontamentos e sugestões feitas pelas professoras, elaborou-se uma lista com os pontos a serem considerados na reformulação do instrumento<sup>15</sup>.

---

<sup>15</sup> Vide Apêndice C.

### 5.3 Contribuições para a gestão do processo inclusivo por meio do DUA

Após tantas trocas e reflexões que ocorreram por meio das narrativas das professoras durante as rodas de conversa, houve a terceira reunião. Nesse dia, já estava planejado que o instrumento fosse revisitado. Diferente do segundo encontro, no qual analisou-se acerca de questões gerais referentes a ele, nesse encontro, com um olhar apurado, fez-se uma análise minuciosa, voltada para seu conteúdo.

Antes de tudo, acentua-se a importância da participação e envolvimento de cada uma das docentes nesse momento, o que foi determinante no processo de construção do instrumento. A partir das colocações feitas, foi possível torná-lo mais fiel às reais necessidades do educador, de forma que, verdadeiramente, contribua com ele, tendo em vista que sua utilização será constante.

O primeiro olhar para o instrumento voltou-se para a forma como as palavras estavam colocadas, considerando-se questões como: interpretação do professor ao ler, entendimento sobre os assuntos abordados, clareza nas informações e sintetização para que sua extensão não fosse demasiada.

Na segunda versão do instrumento<sup>16</sup> é possível verificar (destacadas em azul), todas as alterações (pontos acrescentados, pontos suprimidos, pontos realocados), realizadas a partir desse momento de análise.

Importa mencionar que todas as ponderações, sugestões e observações realizadas pelas docentes tinham em perspectiva a relação entre professor e aluno, sempre se reportando ao *Design Universal para Aprendizagem*.

Cabe aqui, portanto, expor como o DUA norteou essa construção. Para isso, apresentam-se os eixos norteadores definidos no instrumento, os principais aspectos referentes a cada um deles, bem como os princípios e conceitos do DUA que os norteiam.

Eixo 1 - Conhecer o aprendiz: a partir das perguntas direcionadas ao professor, consideram-se os seguintes aspectos: interesses, saberes, habilidades, necessidades e características peculiares do aluno. Através desse eixo, pretende-se que o docente possa buscar informações sobre as especificidades do aprendiz, de forma que considere também seu percurso.

---

<sup>16</sup> Vide Apêndice D.

Segundo Meyer, Rose e Gordon (2014), os estudantes não aprendem todos da mesma forma e nem dentro do mesmo espaço de tempo; no mais, cada indivíduo significa suas experiências de uma forma, pois, além de estarem em estágios diferentes de desenvolvimento, diferem também em suas habilidades, competências, interesses, na forma como se envolvem com determinadas experiências, na forma como compreendem informações que lhes são apresentadas e na forma como expressam o que sabem.

Portanto, para que o docente possa pensar estratégias, propostas e intervenções para o educando, precisa, indispensavelmente, considerar suas vivências, suas preferências, seu contexto, daí a importância de conhecê-lo.

Com base nesse contexto, pressupõe-se que: “Ascender a centelha do aprendizado e manter o fogo do entusiasmo aceso é indiscutivelmente a coisa mais importante que os educadores podem fazer para capacitar seus alunos” (MEYER; ROSE; GORDON, 2014, p. 53, tradução nossa).

Dessa maneira, os princípios do DUA podem auxiliar o professor em sua prática, pois indicam a importância de pensar a diversidade, o que pressupõe respeitar a singularidade de cada estudante, à medida que se ampliam as possibilidades de oferta dos conteúdos.

Eixo 2 - Considerar o coletivo: a partir das perguntas direcionadas ao professor, os seguintes aspectos foram considerados: ambiente, características da turma, variabilidade dos aprendizes, recursos, estratégias e intervenções. Por meio desse eixo, aspira-se que o professor busque informações sobre sua turma (para que entenda como funciona esse coletivo), que considere as diferenças que existem na sala de aula e que pense o próprio ambiente, ajustando-o de forma que seja um facilitador para o aprendizado.

Ressalta-se a importância do coletivo e das interações que nele ocorrem, uma vez que: “O envolvimento ativo com a aprendizagem é obtido por meio de processos sociais” (MEYER; ROSE; GORDON, 2014, p. 7, tradução nossa).

Segundo Meyer, Rose e Gordon (2014), os educandos precisam de modelos alternativos de como podem alcançar determinado objetivo e necessitam acreditar que é possível dar os passos para chegar lá. Sendo assim, tornar-se-ão engajados e capazes de traçar diferentes caminhos uns para os outros.

Por esse motivo, faz-se importante pensar em contextos flexíveis, os quais possibilitem o envolvimento dos discentes, pois, através da interação com o outro e com o meio, definirão o caminho que lhes for mais apropriado, no que diz respeito às experiências de aprendizagem.

Como visto, além de considerar o coletivo, importa também considerar o ambiente, uma vez que “[...] a aprendizagem ocorre em uma relação dinâmica entre o aluno e o ambiente de aprendizagem e que o ambiente de aprendizagem é próprio, complexo e dinâmico” (MEYER; ROSE; GORDON, 2014, p. 7, tradução nossa).

Dessa forma, por haver essa relação entre aluno e ambiente, este deve oportunizar acesso, oferecendo opções para as diversas necessidades dos educandos. Meyer, Rose e Gordon (2014) confirmam mudanças de ordens fisiológicas, psicológicas e de aprendizagem, através da mudança ambiental. Por esse motivo, enfatiza-se a importância de ambientes flexíveis.

Atenta-se para o fato de que o DUA tem em vista respeitar a singularidade de cada discente e, para isso, busca ampliar a maneira como o conhecimento é oferecido, para que possa atender as diferentes necessidades dos alunos no contexto da sala de aula.

Isso diz respeito à variabilidade, um conceito que se relaciona à variação individual. De acordo com Meyer, Rose e Gordon (2014), as pessoas diferem completamente umas das outras, variam em suas escolhas, em seus interesses, no que entendem ser relevante ou ameaçador, na capacidade de persistir, nos motivos que os fazem persistir, na capacidade de formular objetivos, e que, além disso, diferem na capacidade de regular sua própria aprendizagem. O que compreende crenças, habilidades, estratégias de enfrentamento, capacidade de monitorar seu progresso e de fazer ajustes quando necessário.

Para exemplificar isso no contexto escolar, os autores expõem que, o que envolve um, pode afastar o outro; o que motiva um, pode ameaçar o outro; o que inspira interesse em um, pode levar o outro às lágrimas.

Com base nessas informações, é possível evidenciar a importância de pensar o ambiente e o coletivo ao planejar, pois essa variabilidade não é fixa, ela emerge ou se modifica de acordo com o contexto de aprendizagem, assim como as habilidades individuais só existem na confluência entre o indivíduo e seu meio (MEYER; ROSE; GORDON, 2014).

Cumpra indicar que a variabilidade compreende tanto as diferenças inter-individuais (variabilidade dos aprendizes entre si), como as diferenças intra-individuais (variabilidade do próprio aprendiz em seu processo de escolarização). Portanto, oferecer possibilidades para que os estudantes se envolvam uns com os outros, com o ambiente e com as propostas oferecidas, é fundamental para seu desenvolvimento.

Eixo 3 - Onde se quer chegar: a partir das perguntas direcionadas ao professor, os seguintes aspectos foram considerados: metas, objetivos e o aluno como protagonista do processo de aprendizagem. A partir desse eixo, o professor pode pensar seu planejamento, tendo em vista os objetivos traçados e a intencionalidade de seu trabalho para atingi-los. Cabe também nesse eixo, o monitoramento do progresso do aprendiz, através da avaliação do docente e da autoavaliação do aluno.

No que diz respeito ao planejamento, o professor pode, a partir do DUA, construir uma prática pedagógica acessível, através de meios alternativos e variáveis, já que suas diretrizes

[...] não pretendem ser uma receita, mas um conjunto de sugestões que podem ser aplicadas para reduzir barreiras e maximizar as oportunidades de aprendizado para todos os estudantes. Elas podem ser combinadas de acordo com objetivos específicos de aprendizagem [...] (CAST, 2018, *on-line*, tradução nossa).

Além disso, o DUA propõe o desenvolvimento de um currículo flexível e aberto aos diferentes estudantes, procura minimizar as barreiras metodológicas de aprendizagem, tem como principal objetivo tornar o currículo acessível para todos os alunos, possibilita ao professor a utilização de diversos meios de representação, e ao aprendiz, diferentes modos de envolvimento, ação e expressão. O que, segundo Meyer, Rose e Gordon (2014), são pontos fundamentais para promover o desenvolvimento dos educandos, já que os motiva a aprender e os tornam participantes desse processo.

Acerca da avaliação, Meyer, Rose e Gordon (2014) relatam que, para que ela seja eficaz, é necessário:

- Ser contínua e focada no progresso do estudante, de forma que forneça uma visão abrangente dele e dê pistas aos professores sobre a eficácia da instrução, para que seja possível realizar ajustes. Sugere-se a autoavaliação do

aluno como possibilidade para que o docente acompanhe seu desenvolvimento. Na autoavaliação, em vez de esperar que o professor avalie seu sucesso ou fracasso, o próprio aprendiz monitora e avalia sua evolução, desta forma ele aprende a planejar para alcançar seu objetivo. Os autores explicam que uma das causas para a perda de motivação do discente está ligada ao fato de que ele não reconhece seus próprios avanços.

- Medir tanto o produto, como o processo, de maneira que não se considere apenas o que o aluno aprende, mas como ele aprende e em quais condições aprende melhor. É importante verificar a interação do estudante, ou seja, quais estratégias ele utiliza, o que o motiva e a que pistas ele corresponde, assim como sua interação com o conteúdo, ou seja, que conteúdos e/ou atividades são mais envolventes para ele, que formas de apresentação lhe são mais úteis e quais intervenções e/ou mediações o ajudam a desenvolver habilidades.

- Ser flexível e não fixa, considerando as redes de reconhecimento, estratégicas e afetivas, citadas no capítulo 3. Nessa conformidade, não se pode considerar apenas um tipo de resposta, cumpre proporcionar oportunidades múltiplas, através de diversos meios, para que o aluno possa demonstrar suas habilidades e expressar-se.

- Ser construtiva e relevante, tendo o objetivo de “medir” o construto, em outras palavras, que permita ao professor observar, analisar e entender os sentimentos, valores ou emoções que podem influenciar a aprendizagem. Aqui um ponto é considerado importante para observação do educador: a interação do aluno com um estímulo, problema, pergunta ou tarefa. A partir disso, o estudante produz uma resposta, que é observável e mensurável pelo docente e que será um indicador do conhecimento, compreensão ou domínio do discente sobre o construto.

- Informar e envolver ativamente o aluno, possibilitando a discussão e troca entre ele e o professor, que pode criar condições para que o aprendiz possa ser ativo na busca e identificação de seus interesses e habilidades, o que contribui para que se esforce e persista em seus objetivos. Além disso, esse envolvimento também pode ajudar o educando a definir suas metas e monitorar seu próprio progresso, com a intenção de que seja responsável por sua

aprendizagem, dessa forma ambos compreendem melhor que objetos de aprendizagem, métodos e materiais funcionam melhor.

Ainda sobre a avaliação, reforça-se que

Dominar as habilidades ou alcançar marcos padronizados específicos não são as únicas medidas para ser um aluno bem-sucedido. A experiência de aprendizagem não pode ser medida simplesmente pela avaliação de competências e resultados em um único momento, porque a aprendizagem é um processo de contínua mudança e crescimento (MEYER; ROSE; GORDON, 2014, p. 15, tradução nossa).

Quando a avaliação parte de um processo contínuo, garantindo a flexibilidade e considera a variabilidade dos alunos, é mais eficaz e tem maior probabilidade de exprimir o que o estudante sabe.

Cumprir indicar que, ao final do instrumento, foram anexados dois documentos, a saber: “O inventário DUA” e “Os Princípios do DUA”. Avalia-se que esse material será útil ao professor e o norteará, ao passo que for utilizando o instrumento.

No item 6.2 do capítulo a seguir, será possível observar a forma como os aspectos aqui mencionados foram organizados no instrumento.

## **6 O PRODUTO: “INSTRUMENTO ORIENTADOR PARA A CONSTRUÇÃO DO PROCESSO EDUCATIVO COM BASE NO DUA: DA SONDAGEM À AVALIAÇÃO”**

De acordo com o regimento interno da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), o Programa de Pós-graduação em Educação - Mestrado Profissional em Docência e Gestão Educacional tem como objetivo

[...] a qualificação de docentes e gestores para uma atuação profissional ética e transformadora de processos aplicados, no âmbito da Educação Básica, realizada por meio da integração do conhecimento teórico com o prático. Intenciona-se, com isso, contribuir com a criação de práticas educativas reflexivas que colaborem numa atuação mais qualificada no contexto escolar (USCS, 2018, p. 3).

De acordo com o referido regimento (USCS, 2018), ademais a pesquisa, o curso objetiva a apresentação de um trabalho final em forma de dissertação junto a um produto educacional, o qual pode ser apresentado de diversas formas, conforme previsto no artigo 7º, item VIII, parágrafo 3º, da Portaria Normativa número 7/2009.

Em conformidade a essa exigência, a proposta de produto educacional, como já citado, refere-se à elaboração de um instrumento de sondagem pedagógica, baseado nos princípios do *Design Universal para Aprendizagem*, a ser desenvolvido com a contribuição de professores a partir dos desafios encontrados em seu fazer.

### **6.1 Todos e cada um na escola inclusiva: alunos e professores como protagonistas**

A intenção inicial acerca do instrumento pedagógico é que ele possa apoiar professores no processo de conhecimento dos alunos e de construção de uma abordagem curricular acessível, para que, a partir disso, seja possível oferecer-lhes o que é necessário para seu desenvolvimento, sem a necessidade de ficar atrelado a um diagnóstico, que, muitas vezes, nem é identificado.

Orrú (2019) faz uma crítica ao diagnóstico médico utilizado no contexto educacional, quando este se sobressai ao papel e à responsabilidade da escola, ao dizer que

[...] não é a avaliação pedagógica realizada pelo professor junto ao seu aprendiz que dará o aval e a legitimidade para a criação de melhores estratégias para o processo de ensinar e aprender da criança, mas sim o laudo médico, fundamentado nos critérios diagnósticos do DSM-V que adentrarão ao espaço escolar e decidirão sobre o que será oferecido ao aluno rotulado (ORRÚ, 2019, p. 54).

O objetivo deste estudo visa tirar o foco do diagnóstico feito por médicos e especialistas da saúde e colocar em foco a avaliação pedagógica feita por professores, os quais são responsáveis por pensar o processo de ensino e aprendizagem. Como considera Macedo (2005), há de se pensar a avaliação não apenas para verificar o que já se passou em determinada situação, mas, principalmente, como uma maneira que possibilita intervir no que está acontecendo ou mesmo no que está sendo planejado.

Nessa perspectiva, a avaliação pedagógica, vista como ferramenta, tem como foco levantar dados sobre o estudante. Neste sentido, propõe-se um instrumento de sondagem pedagógica, partindo-se do princípio de que, fundamentalmente, o educador precisa conhecer o educando e o meio ao qual está inserido – neste caso, a sala de aula –, para, então, planejar ações pedagógicas e propostas que estejam de acordo com a suas capacidades e necessidades.

Para Luckesi (2011, p. 73), a função da avaliação “[...] é retratar a qualidade da realidade para intervenções adequadas, tendo em vista a construção dos melhores resultados possíveis”.

Sob essa ótica, ressalta-se, também, a importância do planejamento. Sobre este assunto, Macedo (2005) propõe duas indagações, que, ao serem respondidas, expõem a relevância do planejar.

Em resumo: Por que planejar? Para poder, no cotidiano da sala de aula, observar, regular e antecipar aquilo que queremos que os nossos alunos se tornem, aquilo que queremos que eles aprendam. Quando planejar? Antes, depois e durante nossas intervenções pedagógicas (MACEDO, 2005, p. 90).

Assim, a elaboração do produto pedagógico pretende permitir que o professor registre informações advindas tanto de suas observações, como de sua intervenção a respeito dos alunos, do meio que representa a sala de aula e do coletivo existente nesse ambiente.

O objetivo desse registro é que o docente possa refletir acerca de suas próprias observações e buscar por possibilidades que beneficiem os discentes em suas necessidades. Por isso a importância de que o próprio educador possa fazer sugestões a respeito do formato desse produto, uma vez que o que se tem em vista é colaborar com sua prática, da forma mais funcional possível.

Na medida em que o docente investiga os alunos e os conhece de maneira mais efetiva, aquilo que passa a saber sobre eles será o ponto de partida para seu fazer, pois esse será realizado a partir da realidade do estudante, de forma a ter mais significado.

Todavia, há que se considerar que a criança faz parte de um meio e de um grupo. Portanto, conhecê-lo exige conhecer também o que o cerca. Entende-se que o Design Universal para Aprendizagem pode contribuir nesta pedagogia da convivência (COSTA-RENDERS, 2016).

Desse modo, “[...] a convivência entre as diferentes pessoas, com diferentes habilidades, aptidões e competências, respeitando as suas necessidades e desejos” (COSTA-RENDERS, 2012, p. 30), pode remover barreiras. A convivência aqui mencionada refere-se ao relacionamento entre alunos, entre professores e entre alunos e professores. Enfim, convivência entre todos da comunidade escolar.

Vale ressaltar que Costa-Renders (2012) defende a ideia de inclusão como um paradigma, que, por se sustentar nos direitos humanos, primar pela convivência com as diferenças e buscar uma educação com qualidade para todos, acaba eliminando a estigmatização dos sujeitos em espaços educacionais.

A convivência com o outro possibilita a desmistificação do sujeito universal nos termos da constatação da incompletude do saber de cada um e do necessário exercício da inteligibilidade recíproca para a constituição de um processo educacional inclusivo (COSTA-RENDERS, 2012, p. 150).

A partir da sondagem pedagógica realizada pelo professor, é possível conhecer o aluno, saber sobre suas habilidades, potencialidades, interesses, dificuldades e necessidades, além do ambiente da sala de aula. Cabe ao educador investir nas potencialidades dos estudantes e procurar as barreiras enfrentadas por eles, para que possa minimizá-las, oferecendo propostas que atendam a singularidade sem eliminar as diferenças. Pelo contrário, viabilizando o diálogo entre as diferenças de forma a construir um coletivo participante, assim como propõe o *Design Universal para Aprendizagem*.

Com o intuito de discorrer acerca da sondagem pedagógica baseada nos princípios do DUA, considera-se o que Mantoan (2004a) escreve sobre a importância de conhecer o outro e, para além disso, sobre a notabilidade da relação com o outro.

Estar com o outro tem a ver com quem é o outro, esse desconhecido, esse enigma, que tenho de decifrar, para saber quem ele é e que vai sendo desvelado, reconhecido na medida em que se constrói entre nós uma relação, um vínculo responsável por nossa constituição como seres que não se repetem e pela construção de identidades móveis, voláteis, não fixadas, nem de fora e nem de dentro de nós mesmo (MANTOAN, 2004, p. 1).

Nessa perspectiva, antes e para além de qualquer diagnóstico, existe um sujeito, no contexto aqui tratado, o aluno. Olhar para o estudante não significa ver apenas as marcas que ele traz consigo, aquelas que, geralmente, estão relacionadas àquilo que representa um problema. Visto que, caminhar a partir do que é denominado como problema torna-se mais difícil, pois perde-se a perspectiva ou a possibilidade de resolução.

A intenção, todavia, não é resolver, mas, sim, buscar caminhos que contribuam e vislumbrem possibilidades. Daí a importância de saber mais, conhecer, sondar. A ideia é que, a partir de um olhar atento, seja possível saber além daquilo que já está posto pelo modelo médico.

Como este estudo se refere ao ambiente escolar, cujo contexto permeia a sala de aula, entendê-lo também é essencial. O meio no qual os alunos estão inseridos tem fundamental relevância, visto que “cérebros e até genes são altamente responsivos a seus ambientes” (MEYER; ROSE; GORDON, 2014, p. 45, tradução nossa).

Dessa forma, o docente, além de contar com aquilo que sabe sobre seus discentes, pode aliar ao seu planejamento questões relacionadas ao meio.

As diferenças individuais em nossos cérebros não são inatas ou fixas, mas desenvolvidas e maleáveis, e o contexto tem um enorme impacto. Esta é a melhor notícia ainda para os educadores que têm a oportunidade de proporcionar ambientes que facilitem o crescimento positivo, ou aprendizado, para todos os alunos (MEYER; ROSE; GORDON, 2014, p. 45, tradução nossa).

Diante disso, pensando no contexto da sala de aula, coloca-se uma questão para reflexão: Qual é a nossa direção, de onde partir e onde queremos chegar?

O ponto de partida, como já dito, não deve ser o problema. Partir de onde o estudante está deve ser o anseio do professor e, para tal, é preciso conhecê-lo. Saber de que ponto partir presume a continuidade a um processo que já se iniciou na própria escola, em casa, nas relações com o meio e com o outro. Ainda que o ponto de partida esteja determinado, é necessário saber, também, aonde se quer chegar, sem subestimar ou projetar o mínimo e, para isso, é indispensável o planejamento, entendendo que o caminho não é o mesmo para todos.

Sob esse aspecto, o instrumento de sondagem aqui vislumbrado possibilitará saber onde está o aluno, para que, a partir daí, seja possível traçar objetivos e planejar o caminho, considerando que o ambiente será um dos determinantes para o aprendizado.

Meyer, Rose e Gordon (2014) defendem que os ambientes destinados à aprendizagem, aqui entendidos como a sala de aula, devem ser preparados para atender a variabilidade individual. Cumpre esclarecer que “a variabilidade é a mistura dinâmica e em constante mudança de forças e desafios que compõe cada aluno” (MEYER; ROSE; GORDON, 2014, p. 45, tradução nossa).

Convém lembrar que o objetivo inicial ao se propor um instrumento pedagógico é apoiar o professor no processo de conhecimento dos alunos e de construção de uma abordagem curricular acessível. A partir disso, ele pode oferecer-lhes o que é necessário para seu desenvolvimento, sem depender do diagnóstico médico. Isso, através de um registro que antecede seu planejamento, visto que, por meio dele, o professor pode buscar informações

sobre o estudante, sobre o grupo e sobre sua prática, para que, então, possa se planejar.

Vale destacar que essa pesquisa teve como foco o desenvolvimento desse instrumento, o qual foi produzido em colaboração com as professoras participantes, Bárbara, Fabiana e Vanessa. Todo o processo que envolveu essa construção, desde as rodas de conversa, até a análise, avaliação e validação do produto, oportunizou o diálogo, a discussão e a reflexão, sob os quais foi possível pensar o instrumento.

Com base nisso, evidencia-se que, devido às contribuições feitas pelas professoras, tem-se um produto ainda mais completo, ou seja, que além de contemplar o objetivo inicial ao propor seu desenvolvimento, ainda permitirá: o levantamento inicial de informações, que possibilitará pensar o planejamento; o registro do próprio planejamento; o registro do percurso do aluno; o registro a respeito da avaliação do professor e o registro da autoavaliação do estudante.

Ao longo das discussões, o registro foi apontado como necessário, uma vez que exige planejamento, reflexão, análise, avaliação e replanejamento. Esses pontos são fundamentais para a construção do processo educativo, já que a ação presente (prática) deve considerar o que já se passou (reflexão), bem como o futuro (planejamento). Isso

Implica saber corrigir erros, reconhecer acertos, compensar e antecipar nas ações futuras o que pôde aprender com as ações passadas. Envolve reconhecer que a leitura da experiência é tão importante quanto ela própria e o significado (positivo ou negativo) que lhes atribuímos. Implica saber que refletir para agir significa assumir, na prática, o raciocínio e o espírito do projeto; significa organizar e comprometer o presente em nome de um futuro ou de uma meta que se pretende alcançar; significa pré-corriger erros, antecipar ações; significa imaginar os obstáculos que se enfrentarão e os modos de superá-los; significa valorizar o planejamento da ação e utilizar a avaliação como forma de regulação e observação do que ainda não aconteceu, mas sobre o qual já definimos um valor e uma forma de intervenção (Macedo, 2005, p. 41).

Considerando as narrativas e todo o percurso que as rodas de conversa proporcionaram, tem-se, hoje, um instrumento que não é mais o mesmo idealizado inicialmente; não foi modificado, mas, sim, aperfeiçoado a partir de estudos, reflexões, trocas, experiências e ponderação, num coletivo.

De acordo com Cunha (1997), a utilização das narrativas implica um processo coletivo, através do qual as vivências tanto dos investigados, como dos investigadores, se conectam. Quando fala dessa relação, a autora faz menção a um jogo, no qual cada um desempenha um papel, todavia “é o coletivo que produzirá o intento de chegada” (CUNHA, 1997, p. 5).

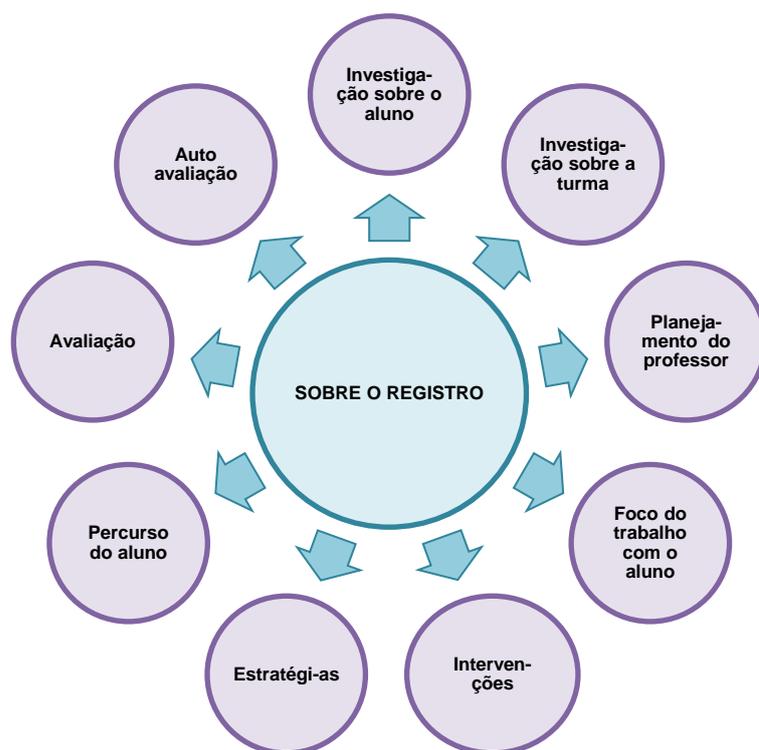
Nesse coletivo, projetou-se um instrumento interativo, que permite ao professor captar informações sobre seu aluno e sobre o coletivo de sua turma para que possa planejar propostas e intervenções adequadas ao grupo, além de atender às especificidades; registrar sobre suas propostas e intervenções; registrar o percurso do discente, para que seja possível avaliar seu progresso; inserir documentos pedagógicos significativos e pertinentes à vida escolar do educando, que permite ao professor a reflexão e a avaliação de sua própria prática.

Desse modo, o docente estará validando sua prática pedagógica e fundamentando sua ação no contexto da sua sala de aula, sem necessitar do diagnóstico, que agora é possível afirmar: não irá contribuir ou auxiliar.

O instrumento pedagógico também foi delineado para que possa ser revisitado constantemente pelo educador que fizer uso dele no decurso do ano letivo e também pelo professor do próximo ano. Dessa forma, o instrumento trará consigo o percurso do aluno, que se torna protagonista da ação do professor.

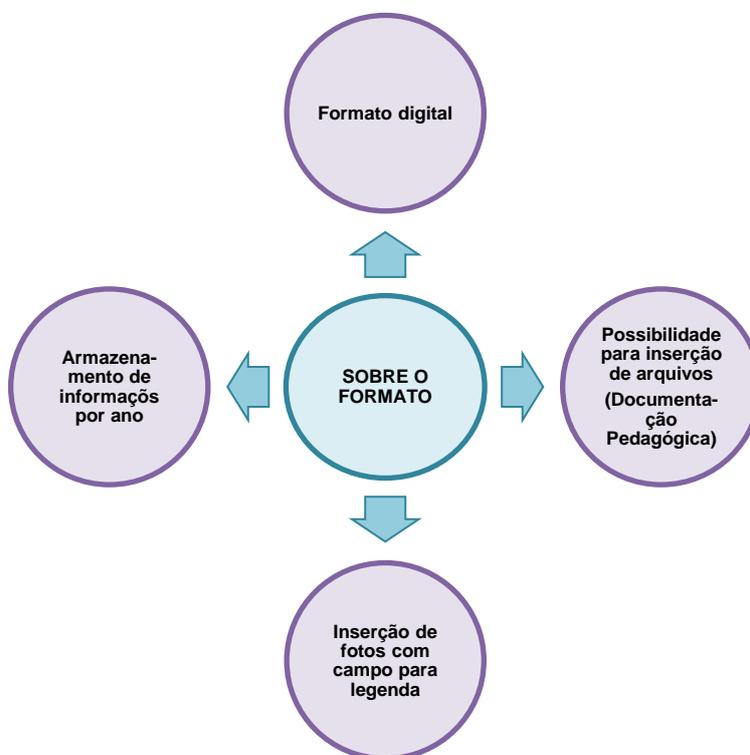
Para elucidar o que será objeto de registro desse instrumento, apresenta-se a figura 4, já os pontos considerados para a definição de seu formato, estão expostos na figura 5.

Figura 4 - Pontos a serem registrados no instrumento



Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 5 - Pontos a serem considerados quanto ao formato do instrumento



Fonte: Elaborado pela autora.

Tendo em vista o aperfeiçoamento do produto, antes chamado de “Sondagem Pedagógica com base no DUA”, e todos os pontos contemplados a partir de sua utilização, julgou-se pertinente adequar seu título, que passou a ser “Instrumento orientador para construção do processo educativo com base no DUA: da sondagem à avaliação”.

## **6.2 Instrumento orientador para a construção do processo educativo com base no DUA: da sondagem à avaliação**

Com base nas considerações expostas, apresenta-se a proposta final do instrumento orientador. Nela está presente todo o conteúdo descrito anteriormente, entretanto seu formato ainda não se apresenta na versão final, posto que, como já mencionado, este será digital. Reitera-se que, na versão digital, alguns campos serão acrescentados, para que se possa garantir a inserção de documentos e informações referentes ao aluno, bem como o registro do professor.



## **INSTRUMENTO ORIENTADOR PARA A CONSTRUÇÃO DO PROCESSO EDUCATIVO COM BASE NO DUA: DA SONDAÇÃO À AVALIAÇÃO**

Caro professor, por meio deste instrumento, que tem como base o *Design* Universal para Aprendizagem (DUA)\*, intencionamos que, antes de tudo, você se aproxime do aluno, de modo que possa conhecer suas habilidades, potencialidades, interesses, dificuldades e necessidades.

Estar com o outro tem a ver com quem é o outro, esse desconhecido, esse enigma, que tenho de decifrar, para saber quem ele é e que vai sendo desvelado, reconhecido na medida em que se constrói entre nós uma relação, um vínculo responsável por nossa constituição como seres que não se repetem e pela construção de identidades móveis, voláteis, não fixadas, nem de fora e nem de dentro de nós mesmos (MANTOAN, 2004, p. 1).

À medida que você se propuser a decifrar seu aluno, como propõe Mantoan (2004), será possível considerar sua singularidade e viabilizar o diálogo entre as diferenças que constituem a sala de aula, de forma a construir um coletivo participante, assim como propõe o DUA. Portanto, também se faz necessário considerar que:

As diferenças individuais em nossos cérebros não são inatas ou fixas, mas desenvolvidas e maleáveis, e o contexto tem um enorme impacto. Esta é a melhor notícia ainda para os educadores que têm a oportunidade de proporcionar ambientes que facilitem o crescimento positivo, ou aprendizado, para todos os alunos.<sup>1</sup> (ROSE; MAYER; GORDON, 2014, p.45)

A partir daqui, consideremos que olhar para o educando não significa ver apenas as marcas que ele traz consigo, aquelas que geralmente estão relacionadas àquilo que representa um problema, visto que, caminhar sob esta ótica é mais difícil, pois torna-se algo sem perspectiva ou passível de não ser resolvido. A intenção, todavia, não é resolver, mas, sim, buscar caminhos que contribuam e vislumbrem possibilidades. Daí a importância de saber mais, buscar conhecer, sondar. A ideia é, a partir de um olhar atento, saber além daquilo que já está posto como um problema.

Diante disso, pensando no contexto da sala de aula, colocamos algumas questões para reflexão: Qual é a nossa direção? De onde partimos? Aonde queremos chegar?

O ponto de partida, como já dito, não deve ser o problema. Partir de onde o aluno está deve ser o nosso anseio e, para isso, é preciso conhecê-lo. Saber de que ponto partir presume dar continuidade a um processo que já se iniciou na própria escola, em casa, nas relações com o meio e com o outro. Ainda que o ponto de partida esteja determinado, precisamos saber, também, aonde queremos chegar, sem subestimar ou projetar o mínimo, para isso, precisamos, indispensavelmente, planejar, sabendo que o caminho não é o mesmo para todos.

Isso posto, propomos a busca por informações a respeito do aluno, pois acreditamos que “Investigar para conhecer e conhecer para agir são dois algoritmos básicos para a produção de resultados satisfatórios” (LUCKESI, 2011, p. 149, grifo do autor).

\* O *Design* Universal para Aprendizagem é uma proposta que pode contribuir significativamente com o professor, pois norteia a prática docente com o objetivo de remover barreiras relacionadas ao ensino e à aprendizagem, através da utilização de diversos recursos que permitem aos alunos acessarem os conteúdos propostos. Tem como objetivo apoiar os professores no sentido da acessibilidade curricular, com base no entendimento de que cada aprendiz é diferente.

### 1º EIXO - CONHECER O APRENDIZ

Nesse momento, importa considerar o processo que já se iniciou, na própria escola, em casa, nas relações com o meio e com o outro.

#### → Sobre seus interesses

1	O que atrai sua atenção ou lhe desperta interesse de forma geral?
2	O que o motiva para a aprendizagem? Que características do aprendiz podem te dar pistas de como ele se beneficiará de suas propostas e intervenções?

#### → Sobre seus saberes e habilidades

3	Que habilidades possui?
4	O que já sabe sobre os Componentes Curriculares do ano em que está?
5	Caso a questão anterior não se aplique, quais são as aprendizagens já consolidadas durante seu percurso escolar?

#### → Sobre suas peculiaridades

6	Aspectos a serem observados: Autonomia/ Cognição/ Comunicação/ Linguagem/ Interação Social/ Emocional/ Motor/ Psicomotor/ Outros (especifique). Observando esses aspectos, considere: a) Quais necessitam de mais investimento? b) Quais representam habilidades e podem contribuir com você, ao pensar em estratégias a serem oferecidas?
7	Há necessidade de um tempo maior para que realize as propostas oferecidas? Por quê?
8	Consegue realizar as propostas oferecidas sem a intervenção de um adulto?
9	Se beneficia de propostas realizadas em grupo ou dupla, de forma que receba apoio de um colega?
10	O que é necessário considerar para que suas propostas e intervenções sejam adequadas às necessidades desse aprendiz?

### 2º EIXO - CONSIDERAR O COLETIVO

As diferenças que constituem a sala de aula podem contribuir muito para o desenvolvimento dos aprendizes, para isso, é fundamental entender como funciona esse coletivo para que seja possível torna-lo participante e ajustar o ambiente de forma a facilitar o aprendizado. Cabe, portanto, oferecer propostas para a turma toda sem pensar somente no individual e específico.

1	Para que seu planejamento seja pensado de forma a envolver a turma toda, sem desconsiderar a individualidade dos aprendizes, existe alguma barreira: a) No contexto da sala de aula? Qual(is)? b) No contexto da escola? Qual(is)?
2	Qual o perfil da turma no que diz respeito à socialização, à participação e ao envolvimento com as propostas oferecidas?
3	Como é possível transformar o ambiente, reduzindo as barreiras (físicas, comunicacionais, atitudinais, pedagógicas) caso existam, de forma a favorecer a aprendizagem de todos?
4	Que alternativas são propostas para incentivar o interesse e contemplar tanto as diferenças interindividuais (variabilidade dos aprendizes entre si) como as intraindividuais (variabilidade do próprio aprendiz em seu processo de escolarização)?
5	Considerando que os aprendizes diferem nas maneiras pelas quais eles podem ser motivados para aprender, que recursos, estratégias ou intervenção você pode oportunizar, já que não há um meio que seja ideal para todos?
6	Seu planejamento permite que as informações/conteúdos curriculares sejam acessíveis, de forma que todos os aprendizes tenham clareza sobre elas? Como?

### 3º EIXO - AONDE SE QUER CHEGAR?

Cabe considerar que as respostas do aprendiz às propostas oferecidas a ele nortearão seu fazer docente. Todavia, saber aonde se quer chegar é fundamental para seu planejamento.

→ **Sobre os objetivos**

1	Que metas foram estabelecidas?
2	Como o aprendiz participou e/ou influenciou a definição dessas metas?
3	Que estratégias serão utilizadas para atingi-las?
4	Em algum momento, essas estratégias foram modificadas (ou poderão ser modificadas) de acordo com a necessidade do aprendiz? Se sim, por que e de que forma?
5	Como possibilitar ao aprendiz formas para que expresse e/ou comunique o que sabe e o que deseja aprender?
6	De que forma o progresso do aprendiz será monitorado?

Inventário DUA (ACESSI, 2020)		
<p align="center"><b>Princípios do <i>Design Universal para Aprendizagem</i> (CAST, 2018)</b>                      Princípio I – Utilizar múltiplos meios para representação do conteúdo;                      Princípio II – Utilizar múltiplos meios de ação e expressão;                      Princípio III – Oportunizar múltiplas formas de engajamento.</p>		
<p align="center"><b>Premissa para o planejamento da abordagem inclusiva:</b>                      Considerar a variabilidade de aprendizes e nos aprendizes (variabilidade neural),                      por meio do trabalho com a multiplicidade de meios (oferecer mais de 02 formas) e flexibilidade nos processos (deixar espaço aberto/livre/ocioso)</p>		
Redes de Reconhecimento (o que aprender)	Redes de Estratégias (o como aprender)	Redes Afetivas (o porquê aprender)
<p><b>Oferecer</b>                      Múltiplas mídias                      (analisar sempre as condições de emissão e recepção dos conteúdos)</p>	<p><b>Oportunizar</b>                      Múltiplos percursos                      (oferecer opções no percurso de ensino aprendizagem)</p>	<p><b>Valorizar</b>                      Múltiplos interesses                      (permitir os afetamentos/                      influência dos aprendizes nos processos)</p>
Alargar as possibilidades de influência dos aprendizes no currículo		
Opções de apresentação	Opções de ação física	Opções de interesses
Opções para percepção	Opções para expressão	Opções de apoio ao esforço
Opções de linguagem	Opções para comunicação	Opções de antecipação
Opções para compreensão	Opções para execução	Opções para regulação
<p>Fonte: Adaptado de CAST (2018, p. 1-6, tradução nossa).</p>		

## Princípios Orientadores do Desenho Universal da Aprendizagem



**REFERÊNCIAS**

CAST. **Universal Design for learning guidelines version 2.2.** Massachusetts, 2018. Disponível em: <http://udlguidelines.cast.org/>. Acesso em: 20 mai. 2019.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem:** componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

MANTOAN, M. T. E. O direito à diferença nas escolas: questões sobre a inclusão escolar de pessoas com e sem deficiências. **Revista do Centro de Educação**, n. 23, p. 1-5, jul. 2004.

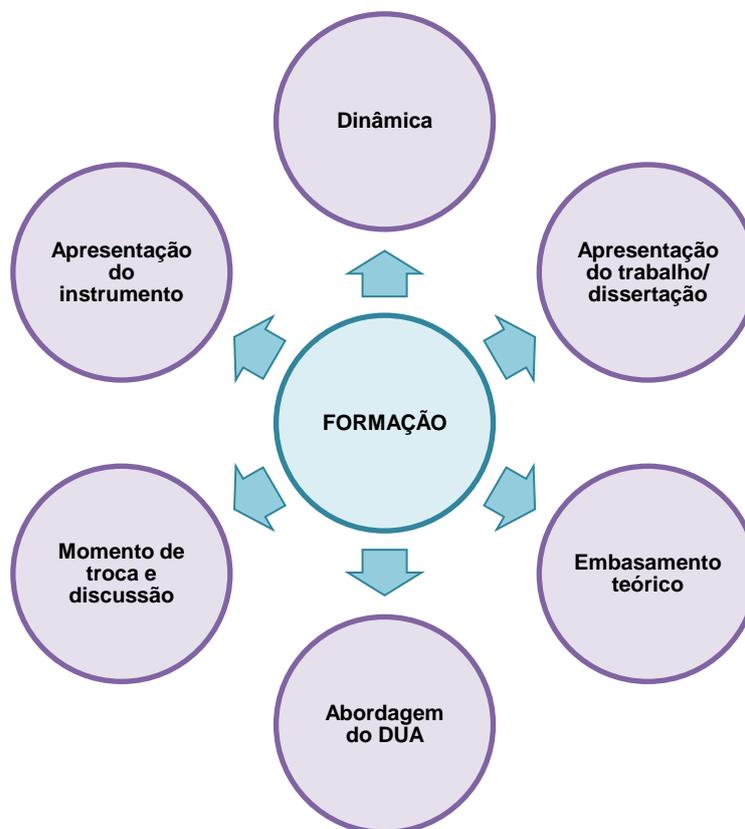
MEYER, A.; ROSE, D. H.; GORDON, D. **Design for Learning:** theory and practice. EUA: CAST, Inc, 2014. Disponível em: <http://udltheorypractice.cast.org/login>. Acesso em: 20 jan. 2020.

### **6.3 A Formação: em perspectiva o “Instrumento orientador para a construção do processo educativo com base no DUA: da sondagem à avaliação”**

Um ponto que merece destaque sobre o produto final, refere-se ao processo formativo que fez parte da construção desse instrumento orientador. O grupo de professoras participantes considerou esse processo bastante significativo, uma vez que, a partir dele, puderam compreender o significado de seu funcionamento. Entende-se, portanto, que todo docente, antes de acessar o instrumento, deve também participar de uma formação.

Para esse momento, alguns pontos foram definidos, conforme ilustra a figura 6.

Figura 6 - Pontos definidos para compor a formação



Fonte: Elaborado pela autora.

A seguir, apresenta-se a estrutura da formação.

**Tema:** A desnecessidade do diagnóstico médico e o valor da ação docente: em perspectiva o “Instrumento orientador para construção do processo educativo com base no DUA”

**Ementa:** Esta proposta de formação intenta oportunizar a troca e a reflexão coletiva dos professores, para que se possa dialogar acerca do seu papel e da importância do seu saber no contexto educacional. Visa, ainda, ponderar as contribuições do diagnóstico médico para a prática pedagógica, além de considerar a relevância de o professor conhecer seus alunos para propor atividades educativas e intervenções de acordo com a necessidade apresentada por eles, tendo em perspectiva o *Design* Universal para

Aprendizagem (DUA). Faz-se fundamental compreender, também, que através do registro proposto, por meio do instrumento apresentado, será possível validar e qualificar a ação docente.

**Objetivos:** Promover uma reflexão acerca da contribuição do diagnóstico médico e a importância da ação docente, no contexto educacional; permitir que os professores possam relatar suas experiências; apresentar o “Instrumento orientador para construção do processo educativo inclusivo com base no DUA”.

**Público-alvo:** Professores e equipes gestoras (Assistente Pedagógico, Diretor de Unidade Escolar e Vice-diretor de Unidade Escolar) das unidades escolares, nas quais houver a implementação do instrumento orientador.<sup>17</sup>

**Desenvolvimento:** A proposta para essa formação é que ela ocorra na própria unidade escolar, durante o momento de Reunião Pedagógica Semanal, da qual todos os professores que atuam no Ensino Fundamental participam. Assim, planejou-se o desenvolvimento da formação para acontecer em dois encontros, com três horas cada, totalizando seis horas de curso.

### **Primeiro Encontro**

Inicialmente, pretende-se realizar uma dinâmica – a mesma realizada com o grupo de professores participantes desta pesquisa durante as rodas de conversa –, com o intuito de fomentar uma discussão acerca da importância do papel do professor e a singularidade de seu fazer no contexto escolar.

Levando-se em conta que dentro da escola o docente é singular em seu fazer e o que tem mais propriedade sobre as questões pedagógicas, algumas questões norteadoras serão utilizadas para enriquecer o debate, tais como:

- Por que buscamos em outras áreas as respostas e/ou explicações a respeito de assuntos (apesar de desafiadores) que dizem respeito à escola?
- Em quais momentos buscamos essas respostas em outros profissionais?

---

<sup>17</sup> A princípio, a formação será oferecida às unidades nas quais trabalham as professoras participantes desta pesquisa.

Com o propósito de que esse espaço formativo seja também dialógico, haverá um momento reservado para que os docentes possam relatar suas vivências e experiências acerca da temática apresentada, além de poderem, por meio de suas próprias narrativas e da escuta, refletirem sobre sua prática.

O encontro encerra-se por meio da apresentação de um estudo de caso – o mesmo caso estudado nesta pesquisa –, com o intuito de problematizar a importância do diagnóstico médico para a prática docente. Espera-se que este momento também seja dialógico, de maneira que os educadores possam relatar experiências que se aproximem desse contexto.

## **Segundo Encontro**

Para iniciar esse encontro, propõe-se a observação de uma imagem, a qual os participantes poderão relacionar com suas práticas pedagógicas. A partir dessa ação disparadora, intenciona-se introduzir os conteúdos relacionados ao DUA, com destaque para os seguintes aspectos:

- Surgimento e desenvolvimento do DUA;
- O que é o DUA;
- Conceitos do DUA e sua relação com a neurociência;
- Variabilidade;
- Princípios do DUA.

Em seguida, será apresentado o “Instrumento orientador para construção do processo educativo com base no DUA”, como um facilitador, apontando que ao utilizá-lo o docente poderá planejar sua prática sem depender do diagnóstico médico ou de indicações realizadas por profissionais da área da saúde, além de legitimar seu fazer por meio do registro.

Durante a apresentação do instrumento, serão destacados quais de seus aspectos aproximam-se do DUA.

Ao final do encontro, será solicitado aos educadores que façam uma avaliação do processo formativo, pois interessa saber os sentidos construídos pelo grupo, bem como pontos sobre os quais ainda será necessário intervir.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa colocou em questão o uso do diagnóstico médico na escola, tendo em perspectiva uma sondagem pedagógica com base nos princípios do DUA. A questão que conduziu este percurso investigativo se manifestou da seguinte forma: Como a sondagem pedagógica, baseada nos princípios do DUA, pode contribuir para a prática do professor, de forma que possa conhecer seus alunos, sem ficar fadado ao diagnóstico feito por médicos e especialistas da saúde?

Dada a pergunta, havia pela frente o desafio da busca por respostas. Para encontrá-las, entendeu-se que nada seria mais apropriado do que envolver os profissionais centrais nessas discussões, os professores. Tendo isso em foco, optou-se por realizar um estudo de abordagem qualitativa e método combinado (pesquisa narrativa e de desenvolvimento).

Sob essa ótica, intencionou-se, por meio de entrevista e das rodas de conversa, desenvolver momentos em que as três docentes participantes (sujeitos de pesquisa) pudessem narrar suas experiências e, ao mesmo tempo, refletirem sobre sua prática.

Nessa trajetória, tendo em foco o objetivo: problematizar o uso do diagnóstico médico na escola, tendo em perspectiva uma sondagem pedagógica, com base nos princípios do DUA, optou-se por coletar dados através de instrumento individual, por meio da entrevista, e de instrumento coletivo, por meio das rodas de conversa, por entender-se que os relatos pessoais das docentes seriam um bom recurso para análise, assim como as trocas e discussões, que possibilitariam conhecer diferentes experiências, repensar convicções e refletir sobre a prática do professor.

A entrevista realizada com a professora Bárbara trouxe um conteúdo expressivo sobre um dos temas abordados nesta pesquisa, o qual fez parte das discussões e diz respeito à contribuição do diagnóstico médico para a prática do educador. Já as rodas de conversa permitiram que as participantes pudessem revisar sua trajetória de formação e experiências, as quais fizeram romper assuntos reais, porém velados, a respeito da profissão docente.

Desafios enfrentados na sala de aula, desvalorização da profissão, fragilidade do papel que exerce o professor, falta de autonomia. Todas essas questões fizeram parte das rodas de conversa e, à medida que as discussões foram se constituindo, as docentes foram entendendo a necessidade de validar sua ação enquanto professoras.

As trocas proporcionadas pelas rodas de conversa permitiram diversas reflexões no sentido da busca por caminhos para que, dentro da escola, os educadores sejam os condutores das ações pedagógicas. Percebeu-se a necessidade de se conhecer melhor o aluno, para intervir de acordo com o que se sabe dele e não de acordo com o que especialistas de outras áreas dizem, mesmo sem entenderem do fazer pedagógico.

Diante desse contexto, surge a urgência de acomodar as inquietações que haviam se manifestado, para então pensar o fazer do professor, desde suas intenções, vivências e reflexões, até sua postura, prática e desempenho. Este exercício investigativo expôs a necessidade de ressignificar o ofício docente, pois ele exige técnicas e conhecimentos, provindos de formação e estudo constantes. Este é o fato que legitima a profissão e o profissional da educação, o único capaz de atuar com propriedade no que diz respeito à ação educativa.

Ao revisitar os objetivos específicos propostos para esta investigação, verificou-se que, a partir do relato narrativo advindo da entrevista e ao longo das rodas de conversa, foi possível adentrar e explorar os assuntos que os constituíam. A saber: dialogar sobre o papel do professor e a importância do seu saber no contexto educacional; ponderar acerca das contribuições do diagnóstico para a prática pedagógica; refletir sobre a importância de que o professor conheça seus alunos, para propor atividades educativas e intervenções de acordo com a necessidade apresentada por eles.

A partir de todo esse processo, propôs-se a elaboração de um produto educacional, desenvolvido por meio de um protótipo, apresentado ao grupo de professoras: um instrumento de sondagem pedagógica com base no DUA. Nessa etapa, buscou-se verificar como essa sondagem pedagógica poderia contribuir para o planejamento das práticas educativas na perspectiva inclusiva.

Para isso foi fundamental considerar os princípios do DUA, o que possibilitou entender que por meio deles o professor pode definir objetivos de ensino, pensar meios e estratégias que favoreçam a aprendizagem e utilizar

diferentes formas de avaliar. Em outras palavras, possibilitou entender que o DUA proporciona ao professor o desenvolvimento de práticas pedagógicas que correspondam às necessidades dos alunos.

Refletir sobre sua prática tendo em perspectiva a utilização do instrumento, provocou as professoras a pensarem nos alunos como indivíduos únicos que aprendem de formas particulares e na necessidade de buscar meios para contemplar a diversidade da sala de aula, o que permitiu entender que o DUA pode apoiar o professor em seu fazer, visto que busca considerar o que os alunos aprendem, como aprendem e a forma como aprendem, implicando no desenvolvimento de práticas que permitam múltiplos meios de envolvimento, de representação e de expressão.

Em síntese, por reconhecer a variabilidade dos alunos e por apoiar o professor nas questões pedagógicas, como a abordagem curricular, o planejamento, as intervenções e a avaliação, o DUA deu luz à ação docente, valorizando as atribuições e o papel do professor.

Realizada a apresentação do protótipo, voltou-se a atenção para a elaboração do produto. Todo o conteúdo que surgiu até aquele momento foi elementar para pensar o instrumento orientador, pois serviu como alicerce para sua construção.

Durante sua estruturação, e em decorrência dos assuntos já abordados, ponderou-se cada ponto apresentado no protótipo, desde sua estrutura e conteúdo, que envolve a abordagem do DUA, até os objetivos para sua utilização. Foi a partir de um olhar atento que o produto foi sendo delineado, de forma que se analisou o que já havia sido proposto e acrescentou-se outros aspectos que o grupo julgou importante considerar.

A ideia inicial do produto, que até então se caracterizava por um instrumento de sondagem pedagógica com base no DUA, foi se modificando à medida que as reflexões se aprofundavam e que se retomavam os motivos que fundamentavam sua elaboração.

Durante o processo de análise, avaliação e validação do produto, empenhou-se em dar forma a um instrumento que permita ao professor captar informações sobre seu aluno e sobre o coletivo de sua turma. Este instrumento passou a ser um apoio para que possa planejar propostas e intervenções adequadas ao grupo, ao mesmo tempo que atenda às especificidades de cada

estudante. Além disso, o instrumento orientador possibilita que o estudante seja visto como protagonista de sua ação, oportunizando a reflexão e a avaliação de sua própria prática, assim como o é para o docente. Ficou evidente que o docente pode validar sua prática pedagógica e fundamentar sua ação no contexto da sala de aula, de forma que não necessite do diagnóstico médico, que não irá contribuir ou auxiliar nas ações pedagógicas.

Com relação ao intento de idealização do produto, conclui-se que foi alcançado de forma exitosa, visto que ao final desse processo, tem-se um instrumento mais completo do que o que havia sido proposto inicialmente. Ressalta-se que isso foi possível em função da indispensável e significativa participação das professoras.

Algo relevante, que merece destaque, diz respeito ao fato de que o grupo de professoras entendeu como necessário um processo formativo, pelo qual todos os educadores precisam passar ao utilizarem o instrumento elaborado. Isso porque, durante as rodas de conversa, esse processo foi contemplado, o que se fez fundamental para que a utilização do instrumento se tornasse significativa.

Cumprе esclarecer que o título inicial do produto era “Sondagem pedagógica com base no DUA”. No entanto, após todo o percurso de discussão, o produto foi qualificado, de modo que poderá contribuir com o professor com novas propostas para além da sondagem. Por isso entendeu-se como necessário adequar seu título, que após várias hipóteses se configurou assim: “Instrumento orientador para construção do processo educativo com base no DUA: da sondagem à avaliação”.

Com o produto finalizado, tem-se o propósito de apresentá-lo à rede de ensino do município de Santo André, preliminarmente, nas três escolas onde atuam as professoras participantes da pesquisa. Para isso, pretende-se seguir o trajeto idealizado pelo grupo, que prevê um processo formativo para o grupo de professores das unidades escolares. Essa formação tem por base a própria pesquisa, que traz a motivação e o embasamento teórico necessários para a produção desse instrumento e, ademais, a sua utilização com base no DUA. Pretende-se, além disso, promover um momento de discussão com o grupo, como ocorreu nas rodas de conversa, pois entende-se que o envolvimento dos docentes será necessário e significativo para o momento formativo.

Reitera-se, neste momento, que apesar de ser esse o fim do percurso investigativo desta pesquisa, não se consideram findados os objetivos. Entende-se que nenhum assunto relacionado à educação se esgota em algum momento, eles sempre serão fruto de reflexão, estudo, aperfeiçoamento e transformação.

Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é própria da existência vital. Onde há vida, há inacabamento. [...] Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que a minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que o meu 'destino' não é um dado mas algo que precisa ser feito e de que cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo (FREIRE, 1996, p. 12).

Por meio desta pesquisa passos foram dados em direção a uma prática educativa que legitime a prática do professor e que favoreça o desenvolvimento do aluno. Sabe-se que isso não é tudo, mas é bom saber que sempre é possível continuar.

## REFERÊNCIAS

ABREU, L. D. **Existências relâmpagos: medicalização em tempo integral**. 2016. 154 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Institucional) – Centro de Ciências Humanas e Naturais, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

BRITO, M. P. **Educação especial entre o clínico e o escolar: em busca da terceira margem**. 2015. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

CAST. **Universal Design for learning guidelines version 2.2**. Massachusetts, 2018. Disponível em: <http://udlguidelines.cast.org/>. Acesso em: 20 mai. 2019.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. F. A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico: a patologização da educação. **Série Ideias**, São Paulo: FDE, n. 23, p. 25-31, 1994.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. **Preconceitos no cotidiano escolar, ensino e medicalização**. São Paulo: Cortez, 1996.

COSTA-RENDERS. **Invisibilidade e emergência da universidade inclusiva na tessitura de uma rede de memórias**. 2012. 221 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

COSTA-RENDERS. **A inclusão na universidade: as pessoas com deficiência e novos caminhos pedagógicos**. Curitiba: Prismas, 2016.

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**. Porto Alegre: Penso, 2014.

CUNHA, M.I. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, p. 1-7, jan./dez. 1997.

DECOTELLI, K. M.; BOHRE, L. C. T.; BICALHO, P. P. G. A droga da obediência: medicalização, infância e biopoder – notas sobre clínica e política. **Psicologia, Ciência e Profissão**, Brasília, v. 33, n. 2, p. 446-459, 2013. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932013000200014&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932013000200014&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 12 jan. 2020.

FANIZZI, C. **A educação e a busca de um laudo que diga quem és**. 2017. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

FLEURY, M. T. L.; WERLANG, S. R. C. Pesquisa aplicada: conceitos e abordagens. **GV pesquisa: anuário de pesquisa 2016-2017**. [S.I.]: FGV/EAESP, 2017. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/apgvpesquisa/article/view/72796/69984>. Acesso em: 12 jan. 2020.

FRANCES, A. Transformando problemas cotidianos em transtornos mentais. **El país**, [S.I.], set. 2014. p. 1-5. Entrevista a Juan Barbosa. Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2014/09/26/sociedad/1411730295\\_336861.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2014/09/26/sociedad/1411730295_336861.html). Acesso em: 27 jan. 2020.

FRANCES, A. Receitamos remédios psiquiátricos a gente saudável. **Época**, [S.I.], set. 2016. p. 1-7. Entrevista a Rafael Ciscati. Disponível em: <https://epoca.globo.com/vida/noticia/2016/09/receitamos-remedios-psiquiatricos-gente-saudavel-diz-medico-allen-frances.html>. Acesso em: 27 jan. 2020.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIUSTI, K. G. **A medicalização da infância: uma análise sobre a psiquiatrização da infância e sua influência na instituição escolar**. 2016. 220 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia Política) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

GUARIDO, R. L. **“O que não tem remédio, remediado está”**: Medicalização da vida e algumas implicações da presença do saber médico na educação. 2008. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

IBGE. **Cidades e Estados – Santo André**, 2020. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pb/santo-andre.html>. Acesso em: 23 jan. 2020.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LIBÂNEO, J. C. Adeus professor, adeus professora? A identidade do professor na contemporaneidade. *In*: IV Encontro Nacional das Licenciaturas e III Seminário Nacional do PIBID, 2013, Uberaba, Minas Gerais. **Anais do IV Encontro Nacional das Licenciaturas e III Seminário Nacional do PIBID**, Uberaba: Universidade Federal do Triângulo Mineiro, 2013, p. 1-17.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Métodos de coleta de dados**: observação, entrevista e análise documental. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, L. **Ensaio pedagógico**: como construir uma escola para todos? Porto Alegre: Artmed, 2005.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T. E. O direito à diferença nas escolas - questões sobre a inclusão escolar de pessoas com e sem deficiências. **Revista do Centro de Educação**, n. 23, p. 1-5, jul. 2004a.

MANTOAN, M. T. E. O direito de ser, sendo diferente, na escola. **Revista Cej**, Brasília, n. 26, ano VIII, p. 36-44, jul./set. 2004b.

MANTOAN, M. T. E. Igualdade e diferença na escola: como andar no fio da navalha? **Revista Educação**, Porto Alegre, n. 1, ano XXIX, p. 55-64, jan./abr. 2006.

MANTOAN, M. T. E. Diferenciar para incluir ou para excluir? Por uma pedagogia da diferença. **Diversa – Educação Inclusiva e Prática**, São Paulo, p. 1-6, out. 2013. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/diferenciar-para-incluir-ou-para-excluir-por-uma-pedagogia-da-diferenca/>. Acesso em: 25 jan. 2020.

MARQUES, J. B. **Os sentidos do não aprender na perspectiva de alunos do ensino fundamental I, professores e familiares**. 2018. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2018.

MATTA, A. E. R.; SILVA, F. P. S.; BOAVENTURA, E. M. Design-based research ou pesquisa de desenvolvimento: metodologia para pesquisa aplicada de inovação em educação do século XXI. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 23, n. 42, p. 23-36, jul./dez. 2014.

MESQUITA, R. C. **A implicação do educador diante do TDAH: repetição do discurso médico ou construção educacional?** 2009. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

MEYER, A.; ROSE, D. H.; GORDON, D. **Universal Design for Learning: theory and practice**. Wakefield: CAST, 2014. Disponível em: <http://udlguidelines.cast.org/>. Acesso em: 16 jul. 2019.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MOURA, A. F; LIMA, M. G. A reinvenção da roda: roda de conversa, um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 23, n. 1, p. 98-106, jan./jun. 2014.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. Inteligência abstraída, crianças silenciadas: as avaliações de inteligência. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 63-89, 1997.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. Medicalização: elemento de desconstrução dos Direitos Humanos. *In*: COMISSÃO REGIONAL DE DIREITOS HUMANOS (Org.). **Direitos Humanos? O que temos a ver com isso?** Rio de Janeiro: Conselho Regional de Psicologia, 2007, p. 153-168.

MOYSÉS, M. A. A. A medicalização na educação infantil e no ensino fundamental e as políticas de formação docente. *In*: 31ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED),

2008, Caxambú. **Anais da 31ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambú: ANPED, 2008.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. Revendo questões sobre a produção e a medicalização do fracasso escolar. *In*: VICTOR, S. L.; DRAGO, R.; CHICON, J. F. (Org.). **Educação especial e educação inclusiva: conhecimentos, experiências e formação**. São Paulo: Junqueira & Marin, 2011.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. Controle e medicalização da infância: controlar é preciso. **Desidades**, [S.l.], n. 1, ano 1, dez. 2013. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/desidades/article/viewFile/2456/2090>. Acesso em: 15 jan. 2020.

NÓVOA, A. Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. **Sindicato dos professores de São Paulo**, São Paulo: SINPRO/SP, 2006, p. 5-20. Palestra. Disponível em: [http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto\\_novoa.pdf](http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf). Acesso em: 1 dez. 2020.

ORRÚ, S. E. O perigo da supervalorização do diagnóstico: rótulos introdutórios ao fracasso escolar de crianças com autismo. **Revista Eletrônica Gestão & Saúde**, Brasília, v. 4, n. 1, p. 1699-1709, 2013. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rgs/article/view/192/181>. Acesso em: 2 dez. 2020.

ORRÚ, S. E. **Aprendizes com autismo: aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes**. Rio de Janeiro: Vozes, 2019.

PATTO, M. H. S. Para uma crítica da razão psicométrica. *In*: MACHADO, A. M.; LERNER, A. B. C.; FONSECA, P. F. (orgs.). **Concepções e proposições em Psicologia e Educação: a trajetória do serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo**. São Paulo: Blucher, 2017, p. 69-86.

PEREIRA, K. R. C. **O movimento de reconfiguração do papel do diagnóstico no espaço escolar e suas implicações na ação pedagógica**. 2018. 243 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

RICHTER, B. R. **Hiperatividade ou indisciplina? – O TDAH e a patologização do comportamento desviante na escola**. 2012. 126 f. Dissertação (Mestrado em

Educação em Ciências). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

ROPOLI, E. A. *et al.* **A educação especial na perspectiva da educação inclusiva: a escola comum inclusiva.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SANTO ANDRÉ. **Documento orientador.** Desenvolvido pela Equipe de Avaliação Interdisciplinar, 2019.

SANTOS, R.C. **Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e medicalização na infância: uma análise crítica das significações de trabalhadores da educação e da atenção básica em saúde.** 2017. 148 f. Dissertação (Mestre em Saúde Coletiva) – Faculdade de Medicina, Universidade Estadual Paulista, Botucatu, 2017.

SAVIANI, D. **Educação brasileira: estrutura e sistema.** Campinas: Autores Associados, 2012.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, L. S. **As crianças e seus diagnósticos na escola pública: uma análise fenomenológica da perspectiva de mães e professores.** 2017. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2017.

SOUZA, W. C. **Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade: um caso clínico ou invenção pedagógica?** 2009. 181 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem,** Jomtien - 1990. UNESCO, 1998. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por). Acesso em: 9 jul. 2019.

Universidade Municipal de São Caetano do Sul – USCS. **Regimento Interno do Programa de Pós-graduação em Educação - Mestrado Profissional em**

**Docência e Gestão Educacional.** 2018. Disponível em:  
<https://www.uscs.edu.br/pos-stricto-sensu/ppge/mestrado-profissional-em-educacao>.  
Acesso em: 05 nov. 2019.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WERNER, J. **Saúde & Educação.** Rio de Janeiro: Gryphus, 2001.

WERNER, J. A medicalização da vida do deficiente como barreira para a inclusão social. *In*: ORRÚ, S. E. **Aprendizes com autismo:** aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes. Rio de Janeiro: Vozes, 2019, p. 54 -55.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A - Questões norteadoras da entrevista

1. Quais motivos levaram você a encaminhar o aluno para uma avaliação interdisciplinar no CAEM (Centro de Atendimento Educacional Multidisciplinar)?
2. Quando encaminhou o aluno para a avaliação interdisciplinar, qual era sua expectativa com relação a essa avaliação?
3. Ao finalizar o processo de avaliação, houve uma devolutiva da equipe que avaliou o aluno, bem como a entrega de um relatório com a conclusão da avaliação, no qual consta o diagnóstico do aluno. Quais contribuições desta avaliação para a sua prática pedagógica, considerando o contexto educacional?
4. Após ter conhecimento do diagnóstico deste aluno, o que você mudou em sua prática na sala de aula?

## APÊNDICE B - Primeira versão do instrumento

### **INSTRUMENTO DE SONDAGEM NORTEADORA PARA UTILIZAÇÃO DO PROFESSOR EM PERSPECTIVA O DUA – DESIGN UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM**



Caro professor, através deste instrumento, que tem como base o *Design Universal Para a Aprendizagem (DUA)*,\* intencionamos que, antes de tudo, você se aproxime do aluno, de modo que possa conhecer suas habilidades, potencialidades, interesses, dificuldades e necessidades.

Estar com o outro tem a ver com quem é o outro, esse desconhecido, esse enigma, que tenho de decifrar, para saber quem ele é e que vai sendo desvelado, reconhecido na medida em que se constrói entre nós uma relação, um vínculo responsável por nossa constituição como seres que não se repetem e pela construção de identidades móveis, voláteis, não fixadas, nem de fora e nem de dentro de nós mesmos (MANTOAN, 2004, p. 1).

À medida que você se propuser a decifrar seu aluno, como propõe Mantoan (2004), será possível considerar sua singularidade e viabilizar o diálogo entre as diferenças que constituem a sala de aula, de forma a construir um coletivo participante, assim como sugere o DUA. Portanto, também se faz necessário considerar que

As diferenças individuais em nossos cérebros não são inatas ou fixas, mas desenvolvidas e maleáveis, e o contexto tem um enorme impacto. Esta é a melhor notícia ainda para os educadores que têm a oportunidades de proporcionar ambientes que facilitem o crescimento positivo, ou aprendizado, para todos os alunos (ROSE; MAYER; GORDOM, 2014, p. 45, tradução nossa).

A partir daqui, consideremos que olhar para o educando não significa ver apenas as marcas que ele traz consigo, aquelas que, geralmente, estão relacionadas àquilo que representa um problema. Caminhar sob este prisma torna-se mais difícil, pois associa-se à falta de perspectiva ou à impossibilidade de resolução.

A intenção, todavia, não é resolver, mas, sim, buscar caminhos que contribuam e vislumbrem possibilidades. Daí a importância de saber mais, buscar conhecer, sondar. A

---

\* O *Design Universal para a Aprendizagem* é uma proposta que pode contribuir significativamente com o professor, pois norteia a prática docente com o objetivo de remover barreiras relacionadas ao ensino e à aprendizagem, através da utilização de diversos recursos que permitem aos alunos acessarem os conteúdos propostos. Tem como foco apoiar os professores no sentido da acessibilidade curricular, com base no entendimento de que cada aprendiz é diferente.

ideia é, a partir de um olhar atento, saber além daquilo que já está posto como um problema.

Diante disso, pensando no contexto da sala de aula, colocamos uma questão para reflexão: Qual é a nossa direção? De onde partimos? Aonde queremos chegar?

O ponto de partida, como já dito, não deve ser o problema. Partir de onde o aluno está é nosso anseio e, para isso, precisamos conhecê-lo. Conhecer e saber de que ponto partir presume dar continuidade a um processo que já se iniciou, na própria escola, em casa, nas relações com o meio e com o outro.

Ainda que o ponto de partida esteja determinado, precisamos saber também aonde queremos chegar, sem subestimar ou projetar o mínimo. Assim, precisamos, indispensavelmente, planejar chegar lá, sabendo que o caminho não é o mesmo para todos.

Desse modo, propomos buscar informações a respeito do aluno, pois acreditamos que “Investigar para conhecer e *conhecer* para *agir* são dois algoritmos básicos para a produção de resultados satisfatórios” (LUCKESI, 2011, p. 149, grifo do autor).

Os aspectos a serem investigados foram divididos em quatro eixos a fim de facilitar o delineamento do seu trabalho:

<b><u>1º EIXO - CONHECER O APRENDIZ</u></b>	
Nesse momento, considerar o processo que já se iniciou, na própria escola, em casa, nas relações com o meio e com o outro.	
→ <b>Sobre seus interesses</b>	
1	O que o motiva?
2	O que atrai sua atenção ou lhe desperta interesse?
→ <b>Sobre seus saberes e habilidades</b>	
3	Que habilidades possui?
4	O que já sabe sobre os Componentes Curriculares?
→ <b>Sobre suas peculiaridades</b>	
5	Autonomia/ Cognição/ Comunicação/ Linguagem/ Interação Social/ Emocional/ Motor/ Psicomotor. Observando esses aspectos, considere: a) Quais peculiaridades necessitam de mais investimento? b) Quais peculiaridades representam habilidades e podem contribuir com você, ao pensar em estratégias a serem oferecidas?
6	Há necessidade de um tempo maior para que realize as propostas oferecidas?
7	Que características do aprendiz podem te dar pistas de como ele se beneficiará de suas propostas e intervenções?

→ <b>Sobre seu percurso</b>	
8	Avaliando o percurso escolar do aprendiz, quais avanços possíveis podem ser observados em seu desenvolvimento?
<p><b><u>2º EIXO - CONSIDERAR O COLETIVO</u></b></p> <p>As diferenças que constituem a sala de aula podem contribuir muito para o desenvolvimento dos aprendizes, para isso, é fundamental entender como funciona esse coletivo para que seja possível torna-lo participante e ajustar o ambiente de forma a facilitar o aprendizado.</p>	
→ <b>Sobre o grupo</b>	
1	Para que seu planejamento seja pensado de forma a envolver a turma toda, sem desconsiderar a individualidade dos aprendizes, existe alguma barreira: a) No contexto da sala de aula? Qual(is)? b) No contexto da escola? Qual(is)?
2	Qual o perfil da turma, no que diz respeito à socialização, à participação e ao envolvimento com as propostas oferecidas?
3	Como é possível transformar o ambiente, reduzindo as barreiras (físicas, comunicacionais, atitudinais, pedagógicas), de forma a favorecer a aprendizagem de todos?
4	Que alternativas são propostas para incentivar o interesse e contemplar tanto as diferenças interindividuais (dos aprendizes entre si) como as intraindividuais (variabilidade do aprendiz no processo de escolarização)?
5	Considerando que <b>os aprendizes diferem nas maneiras pelas quais podem ser motivados para aprender</b> , que formas de autoenvolvimento você pode oportunizar, já que não há um meio que seja ideal para todos?
6	De que forma você pode incentivar o interesse dos aprendizes pelas informações e propostas?
<p><b><u>3º Eixo - De onde partir</u></b></p> <p>Conhecer o ponto de partida é importante para que se tenha clareza do que será necessário propor.</p>	
→ <b>Sobre o que propor</b>	
1	Que aspectos do desenvolvimento do aprendiz serão disparadores para seu planejamento?
2	O que é necessário considerar para que suas propostas e intervenções sejam adequadas às necessidades desse aprendiz?
3	Seu planejamento permite que as informações/conteúdos curriculares sejam

	acessíveis, de forma que todos tenham clareza sobre elas?
4	Como as informações/conteúdos curriculares podem ser apresentados para que sejam percebidas e compreendidas por todos?
<p><b><u>4º Eixo - Aonde se quer chegar?</u></b></p> <p>Cabe considerar que as respostas do aprendiz às propostas oferecidas a ele nortearão seu fazer docente. Todavia, saber aonde se quer chegar é fundamental para seu planejamento.</p>	
<p>→ <b>Sobre os objetivos</b></p>	
1	Que metas foram estabelecidas?
2	Como o aprendiz influenciou a definição dessas metas?
3	Que estratégias serão utilizadas para atingi-las?
4	Em algum momento, essas estratégias foram modificadas (ou poderão ser modificadas) de acordo com a necessidade do aprendiz?
5	De que forma o progresso do aprendiz será monitorado?
6	Como possibilitar ao aprendiz formas para que expresse e/ou comunique o que sabe e o que deseja aprender?

<b>Inventário DUA (ACESSI, 2020)</b>		
<p><b>Princípios do <i>design</i> universal para aprendizagem (CAST, 2018)</b>            Princípio I – Utilizar múltiplos meios para representação do conteúdo;            Princípio II – Utilizar múltiplos meios de ação e expressão;            Princípio III – Oportunizar múltiplas formas de engajamento.</p>		
<p><b>Premissa para o planejamento da abordagem inclusiva:</b>            considerar a variabilidade de aprendizes e nos aprendizes (variabilidade neural),            por meio do trabalho com a multiplicidade de meios (oferecer mais de 02 formas) e flexibilidade nos processos (deixar espaço aberto/livre/ocioso)</p>		
<b>Redes de Reconhecimento</b> (o que aprender)	<b>Redes de Estratégias</b> (o como aprender)	<b>Redes Afetivas</b> (o porquê aprender)
<p><b>Oferecer</b>            Múltiplas mídias            (analisar sempre as condições de emissão e recepção dos conteúdos)</p>	<p><b>Oportunizar</b>            Múltiplos percursos            (oferecer opções no percurso de ensino aprendizagem)</p>	<p><b>Valorizar</b>            Múltiplos interesses            (permitir os afetamentos/            influência dos aprendizes nos processos)</p>
<b>Alargar as possibilidades de influência dos aprendizes no currículo</b>		
Opções de apresentação	Opções de ação física	Opções de interesses
Opções para percepção	Opções para expressão	Opções de apoio ao esforço
Opções de linguagem	Opções para comunicação	Opções de antecipação
Opções para compreensão	Opções para execução	Opções para regulação

Fonte: Adaptado de CAST (2018, p. 1-6).

## Princípios Orientadores do Desenho Universal da Aprendizagem



**REFERÊNCIAS**

CAST. **Universal Design for learning guidelines version 2.2.** Massachusetts, 2018. Disponível em: <http://udlguidelines.cast.org/>. Acesso em: 20 mai. 2019.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem** – componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

MANTOAN, M. T. E. O direito à diferença nas escolas - questões sobre a inclusão escolar de pessoas com e sem deficiências. **Revista do Centro de Educação**, n. 23, p. 1-5, jul. 2004.

MEYER, A.; ROSE, D. H.; GORDON, D. **Design for Learning** – theory and practice. EUA: CAST, Inc, 2014. Disponível em: <http://udltheorypractice.cast.org/login>. Acesso em: 20 jan. 2020.

## **APÊNDICE C - Pontos a serem considerados na reformulação do instrumento**

- Ter continuidade de forma que seja um instrumento com o histórico do aluno;
- Preenchimento pelo professor do ano curso, acesso e continuidade pelo professor do próximo ano;
- Instrumento digital que facilite o preenchimento e que permita:
  - \* Inserir fotos relacionadas às observações do professor (com legenda elaborada pelo docente sobre o momento significativo que diz respeito à foto), como um portfólio;
  - \* Inserir arquivos relacionados à documentação pedagógica do aluno (atividades, registros, sondagem);
- Contemplar no registro:
  - \* Os objetivos traçados para o aluno;
  - \* O planejamento (propostas e intervenções oferecidas ao aluno, pelo professor);
  - \* O percurso do aluno (compor também como instrumento de avaliação);
  - \* A avaliação do professor com relação a sua prática (registro reflexivo?);
- Por ser completo, que possa substituir outros documentos para a família - reunião de pais, planejamento - equipe gestora, professor - conselho);
- Contemplar a autoavaliação do aluno;
- Avaliação do aluno (fotos para possibilitar avaliação da proposta, pelo aluno).

## APÊNDICE D - Segunda versão do instrumento

### **INSTRUMENTO DE SONDAGEM NORTEADORA PARA UTILIZAÇÃO DO PROFESSOR EM PERSPECTIVA O DUA – DESIGN UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM**



UNIVERSIDADE MUNICIPAL  
DE SÃO CAETANO DO SUL



Caro professor, através deste instrumento, que tem como base o *Design Universal Para a Aprendizagem (DUA)*,\* intencionamos que, antes de tudo, você se aproxime do aluno, de modo que possa conhecer suas habilidades, potencialidades, interesses, dificuldades e necessidades.

Estar com o outro tem a ver com quem é o outro, esse desconhecido, esse enigma, que tenho de decifrar, para saber quem ele é e que vai sendo desvelado, reconhecido na medida em que se constrói entre nós uma relação, um vínculo responsável por nossa constituição como seres que não se repetem e pela construção de identidades móveis, voláteis, não fixadas, nem de fora e nem de dentro de nós mesmos (MANTOAN, 2004, p. 1).

À medida que você se propuser a decifrar seu aluno, como propõe Mantoan (2004), será possível considerar sua singularidade e viabilizar o diálogo entre as diferenças que constituem a sala de aula, de forma a construir um coletivo participante, assim como sugere o DUA. Portanto, também se faz necessário considerar que

As diferenças individuais em nossos cérebros não são inatas ou fixas, mas desenvolvidas e maleáveis, e o contexto tem um enorme impacto. Esta é a melhor notícia ainda para os educadores que têm a oportunidades de proporcionar ambientes que facilitem o crescimento positivo, ou aprendizado, para todos os alunos (ROSE; MAYER; GORDOM, 2014, p. 45, tradução nossa).

A partir daqui, consideremos que olhar para o educando não significa ver apenas as marcas que ele traz consigo, aquelas que, geralmente, estão relacionadas àquilo que representa um problema. Caminhar sob este prisma torna-se mais difícil, pois associa-se à falta de perspectiva ou à impossibilidade de resolução.

A intenção, todavia, não é resolver, mas, sim, buscar caminhos que contribuam e vislumbrem possibilidades. Daí a importância de saber mais, buscar conhecer, sondar. A

---

\* O *Design Universal para a Aprendizagem* é uma proposta que pode contribuir significativamente com o professor, pois norteia a prática docente com o objetivo de remover barreiras relacionadas ao ensino e à aprendizagem, através da utilização de diversos recursos que permitem aos alunos acessarem os conteúdos propostos. Tem como foco apoiar os professores no sentido da acessibilidade curricular, com base no entendimento de que cada aprendiz é diferente.

ideia é, a partir de um olhar atento, saber além daquilo que já está posto como um problema.

Diante disso, pensando no contexto da sala de aula, colocamos uma questão para reflexão: Qual é a nossa direção? De onde partimos? Aonde queremos chegar?

O ponto de partida, como já dito, não deve ser o problema. Partir de onde o aluno está é nosso anseio e, para isso, precisamos conhecê-lo. Conhecer e saber de que ponto partir presume dar continuidade a um processo que já se iniciou, na própria escola, em casa, nas relações com o meio e com o outro.

Ainda que o ponto de partida esteja determinado, precisamos saber também aonde queremos chegar, sem subestimar ou projetar o mínimo. Assim, precisamos, indispensavelmente, planejar chegar lá, sabendo que o caminho não é o mesmo para todos.

Desse modo, propomos buscar informações a respeito do aluno, pois acreditamos que “Investigar para conhecer e *conhecer* para *agir* são dois algoritmos básicos para a produção de resultados satisfatórios” (LUCKESI, 2011, p. 149, grifo do autor).

Os aspectos a serem investigados foram divididos em quatro eixos a fim de facilitar o delineamento do seu trabalho:

<b><u>1º EIXO - CONHECER O APRENDIZ</u></b>	
Nesse momento, importa considerar o processo que já se iniciou, na própria escola, em casa, nas relações com o meio e com o outro.	
→ <b>Sobre seus interesses</b>	
1	O que atrai sua atenção ou lhe desperta interesse <b>de forma geral</b> ?
2	O que o motiva <b>para a aprendizagem</b> ? <b>Que características do aprendiz podem te dar pistas de como ele se beneficiará de suas propostas e intervenções?</b>
→ <b>Sobre seus saberes e habilidades</b>	
3	Que habilidades possui?
4	O que já sabe sobre os Componentes Curriculares <b>do ano em que está</b> ?
5	<b>Caso a questão anterior não se aplique, quais são as aprendizagens já consolidadas durante seu percurso escolar?</b>
→ <b>Sobre suas peculiaridades</b>	
6	<b>Aspectos a serem observados:</b> Autonomia/ Cognição/ Comunicação/ Linguagem/ Interação Social/ Emocional/ Motor/ Psicomotor/ <b>Outros (especifique)</b> . Observando esses aspectos, considere:

	<p>a) Quais necessitam de mais investimento?</p> <p>b) Quais representam habilidades e podem contribuir com você, ao pensar em estratégias a serem oferecidas?</p>
7	Há necessidade de um tempo maior para que realize as propostas oferecidas? <b>Por quê?</b>
8	<b>Consegue realizar as propostas oferecidas sem a intervenção de um adulto?</b>
9	<b>Se beneficia de propostas realizadas em grupo ou dupla, de forma que receba apoio de um colega?</b>
10	<b>O que é necessário considerar para que suas propostas e intervenções sejam adequadas às necessidades desse aprendiz?</b>
<p><b><u>2º EIXO - CONSIDERAR O COLETIVO</u></b></p> <p>As diferenças que constituem a sala de aula podem contribuir muito para o desenvolvimento dos aprendizes, para isso, é fundamental entender como funciona esse coletivo para que seja possível torna-lo participante e ajustar o ambiente de forma a facilitar o aprendizado. <b>Cabe, portanto, oferecer propostas para a turma toda sem pensar somente no individual e específico.</b></p>	
<p>→ <b>Sobre o grupo</b></p>	
1	Para que seu planejamento seja pensado de forma a envolver a turma toda, sem desconsiderar a individualidade dos aprendizes, existe alguma barreira: <p>a) No contexto da sala de aula? Qual(is)?</p> <p>b) No contexto da escola? Qual(is)?</p>
2	Qual o perfil da turma no que diz respeito à socialização, à participação e ao envolvimento com as propostas oferecidas?
3	Como é possível transformar o ambiente, reduzindo as barreiras (físicas, comunicacionais, atitudinais, pedagógicas), <b>caso existam</b> , de forma a favorecer a aprendizagem de todos?
4	Que alternativas são propostas para incentivar o interesse e contemplar tanto as diferenças interindividuais (dos aprendizes entre si) como as intraindividuais (variabilidade do <b>próprio</b> aprendiz <b>em seu</b> processo de escolarização)?
5	Considerando que os aprendizes diferem nas maneiras pelas quais eles podem ser motivados para aprender, que <b>recursos, estratégias ou intervenção você pode oportunizar</b> , já que não há um meio que seja ideal para todos?
6	<b>Seu planejamento permite que as informações/conteúdos curriculares sejam acessíveis, de forma que todos os aprendizes tenham clareza sobre elas? Como?</b>
<p><b><u>3º EIXO - AONDE SE QUER CHEGAR?</u></b></p> <p>Cabe considerar que as respostas do aprendiz às propostas oferecidas a ele nortearão seu fazer docente. Todavia, saber aonde se quer chegar é fundamental para seu planejamento.</p>	
<p>→ <b>Sobre os objetivos</b></p>	

1	Que metas foram estabelecidas?
2	Como o aprendiz participou e/ou influenciou a definição dessas metas?
3	Que estratégias serão utilizadas para atingi-las?
4	Em algum momento, essas estratégias foram modificadas (ou poderão ser modificadas) de acordo com a necessidade do aprendiz? <i>Se sim, por que e de que forma?</i>
5	Como possibilitar ao aprendiz formas para que expresse e/ou comunique o que sabe e o que deseja aprender?
6	De que forma o progresso do aprendiz será monitorado?

<b>Inventário DUA (ACESSI, 2020)</b>		
<p align="center"><b>Princípios do <i>design</i> universal para aprendizagem (CAST, 2018)</b>            Princípio I – Utilizar múltiplos meios para representação do conteúdo;            Princípio II – Utilizar múltiplos meios de ação e expressão;            Princípio III – Oportunizar múltiplas formas de engajamento.</p>		
<p align="center"><b>Premissa para o planejamento da abordagem inclusiva:</b>            considerar a variabilidade de aprendizes e nos aprendizes (variabilidade neural),            por meio do trabalho com a multiplicidade de meios (oferecer mais de 02 formas) e flexibilidade nos processos (deixar espaço aberto/livre/ocioso)</p>		
<b>Redes de Reconhecimento</b> (o que aprender)	<b>Redes de Estratégias</b> (o como aprender)	<b>Redes Afetivas</b> (o porquê aprender)
<b>Oferecer</b> Múltiplas mídias (analisar sempre as condições de emissão e recepção dos conteúdos)	<b>Oportunizar</b> Múltiplos percursos (oferecer opções no percurso de ensino aprendizagem)	<b>Valorizar</b> Múltiplos interesses (permitir os afetamentos/ influência dos aprendizes nos processos)
<b>Alargar as possibilidades de influência dos aprendizes no currículo</b>		
Opções de apresentação	Opções de ação física	Opções de interesses
Opções para percepção	Opções para expressão	Opções de apoio ao esforço
Opções de linguagem	Opções para comunicação	Opções de antecipação
Opções para compreensão	Opções para execução	Opções para regulação

Fonte: Adaptado de CAST (2018, p. 1-6).

## Princípios Orientadores do Desenho Universal da Aprendizagem





**REFERÊNCIAS**

CAST. **Universal Design for learning guidelines version 2.2.** Massachusetts, 2018. Disponível em: <http://udlguidelines.cast.org/>. Acesso em: 20 mai. 2019.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem** – componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

MANTOAN, M. T. E. O direito à diferença nas escolas - questões sobre a inclusão escolar de pessoas com e sem deficiências. **Revista do Centro de Educação**, n. 23, p. 1-5, jul. 2004.

MEYER, A.; ROSE, D. H.; GORDON, D. **Design for Learning** – theory and practice. EUA: CAST, Inc, 2014. Disponível em: <http://udltheorypractice.cast.org/login>. Acesso em: 20 jan. 2020.

## ANEXOS

### ANEXO A - Relatório de avaliação interdisciplinar



PREFEITURA DE SANTO ANDRÉ  
Secretaria de Educação  
Departamento de Gestão de Recursos e Projetos Especiais  
Gerência de Educação Inclusiva  
CAEM - CENTRO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL MULTIDISCIPLINAR  
EQUIPE DE AVALIAÇÃO

*Este Relatório contém 14 páginas e foi emitido em três vias: uma entregue aos responsáveis e outra, mediante autorização dos mesmos, à Equipe Escolar e outra que fica arquivada nesta Instituição. Por fim, este Relatório Avaliação Interdisciplinar possui fins de diagnóstico clínico e de encaminhamento aos serviços de intervenção (terapias).*

#### RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO INTERDISCIPLINAR

##### I IDENTIFICAÇÃO

Nome: [REDACTED]  
Data de nascimento: 23/08/2010 Idade: 8 anos  
Escola: [REDACTED]  
Encaminhado: Educação Inclusiva de Santo André  
Data da avaliação: Fevereiro/2019

##### II MOTIVO DO ENCAMINHAMENTO

A criança foi encaminhada para avaliação, devido à dificuldade de aprendizagem e comportamento.

##### III AVALIAÇÃO FONOAUDIOLÓGICA

Esta avaliação investigou os aspectos receptivos e expressivos da linguagem oral. Constam na avaliação os seguintes instrumentos específicos: ABFW, 2004; TIPITI, 1988; TVFusp- 139o (Capovilla e col, 2002); Teste de Nomeação de Figuras (Seabra&Capovilla, 2012); Prova "Urubu e as Pombas" (adaptação de Luria-Nebraska - LNNB-CR, Golden, 1984. BLN-C - Bateria Luria Nebraska para crianças - é uma adaptação da escala clínica para a 12 anos); Consciência Fonológica (adaptação das provas desenvolvidas por Santos & Pereira, 1995 Capovilla&Capovilla, 1998). Os resultados foram analisados quantitativamente e/ou qualitativamente e comparados com estudos realizados com a população brasileira.

Durante o processo de avaliação, comunicou-se pelo código linguístico oral e participou das atividades propostas. Mostrou-se atento, no entanto, inquieto com as mãos. Foi colaborativo, mas demorou a aderir a algumas tarefas propostas. Queixou-se de cansaço e solicitou ir ao banheiro. Deu sinais de insegurança, referiu não conseguir em tarefa que realizou adequadamente.

###### **Aspectos da linguagem receptiva:**

Compreendeu as informações auditivas contidas nas comandos de forma geral.

Não realizou ordens com 3 comandos de acordo com sua faixa etária, com desempenho parcial em faixa inferior.

Reproduziu integralmente a narrativa oral indicada para sua faixa etária e respondeu corretamente a perguntas de inferência.

Apresentou habilidade na tarefa de discriminação fonológica.

Quanto ao vocabulário auditivo indicou desempenho dentro do esperado para sua idade.

###### **Aspectos da linguagem expressiva:**

- Aspecto pragmático (uso funcional da linguagem): interagiu com a avaliadora e manteve contato visual. Iniciou e manteve diálogos e respondeu adequadamente a questionamentos feitos pela examinadora.
- Aspecto semântico lexical (repertório e conceitualização de palavras): definiu palavras parcialmente através de funções, embora tenha se utilizado de experiência pessoal, termo inespecífico e sinônimo. O vocabulário expressivo encontra-se dentro do esperado para sua idade.
- Aspecto morfosintático (estrutura das palavras e combinação na frase): dificuldades para completar sentenças de acordo com sua faixa etária, com melhor desempenho em faixa etária inferior.



PREFEITURA DE SANTO ANDRÉ  
Secretaria de Educação  
Departamento de Gestão de Recursos e Projetos Especiais  
Gerência de Educação Inclusiva

CAEM - CENTRO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL MULTIDISCIPLINAR  
EQUIPE DE AVALIAÇÃO

- Aspecto fonológico (produção dos sons da fala): não foram observadas substituições fonológicas na fala.

Na avaliação da **consciência fonológica** observou-se adequação em nível silábico, com dificuldades em tarefa de rima e aliteração e em tarefas a nível fonêmico.

Não foram avaliados aspectos de **motricidade orofacial e funções neurovegetativas**.

#### IV. AVALIAÇÃO MÉDICA

Paciente vem para atendimento médico acompanhado da mãe com queixas de aprendizado. Refere que o paciente é inquieto, recusa-se a fazer a lição. Não está acompanhando a sua turma. Nega agressividade, é calmo. É independente para os seus autocuidados. Tem poucos amigos. Dorme tarde. Nega uso atual de medicações. Nega doenças crônicas. Teve intimação prévia por infecção intestinal e realizou cirurgia ortopédica. Faz seguimento regular com pediatra. Gestação sem intercorrências significativas, pais não consanguíneos, nasceu a termo, parto normal, sem intercorrências neonatais. Tem o desenvolvimento neuropsicomotor sem atrasos significativos, andou com cerca de 8 meses e falou antes de 2 anos. Ao exame físico apresenta-se aparentemente atento, colaborativo. Parcialmente orientado, não reconhece direita e esquerda. Tem contato visual com o examinador, compreende comandos. Não noto estereotípias. Sem distorções. Motricidade, coordenação apendicular, marcha e nervos cranianos sem alterações. Não reconhece com segurança todas as letras.

#### V. AVALIAÇÃO NEUROPSICOLÓGICA

A avaliação neuropsicológica visou investigar o funcionamento cognitivo e sócio emocional da criança, através de observações comportamentais e instrumentos específicos.

#### PROCEDIMENTO

##### **Instrumentos e Referências:**

- WISC IV (Escala de Inteligência de Wechsler para indivíduos de 6 a 16 anos e onze meses) – 4ª edição, normatizada e validada para população brasileira (Wechsler, 2013).
- Figuras Complexas de Rey- teste de Cópia e de Reprodução de Memória de Figuras Geométricas Complexas (Oliveira e Rigoni, 2010)
- BPA - Bateria Psicológica para Avaliação da Atenção (Rueda e Monteiro, 2013)
- Tarefas de fluência Verbal livre, fonêmica e semântica para crianças (Fonseca e cols., 2016)
- RAVLT – Teste de Aprendizagem Auditivo-Verbal de Rey (Paula e Malloy-Diniz, 2018)
- As Pirâmides Coloides de Pfister – Versão Crianças e adolescentes (Villemor-Amaral, 2015)
- ETPC - Escala de Traços de Personalidade Infantil (Sisco, 2004)
- EAC-IJ - Escala de autoconceito infanto-juvenil (Sisco, 2004)
- ETDAH Pais - Escala de Avaliação de Comportamentos Infantojuvenis no Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade em Ambiente Familiar – Versão para Pais (Benzik , 2018)
- ETDAH CriAd - Escala de Avaliação de Auto Avaliação do TDAH – para crianças e adolescentes (Benzik, 2018)

##### **Auxiliares Diagnóstico:**

- Questionário do Educador
- SNAP – Escala de rastreio de sintomas de desatenção, hiperatividade e comportamento opositivo desafiador (Mattos, 2016).
- SCARED – Escala de Ansiedade Infantil (Barbosa e Gouveia, 2002);



**PREFEITURA DE SANTO ANDRÉ**  
 Secretaria de Educação  
 Departamento de Gestão de Recursos e Projetos Especiais  
 Gerência de Educação Inclusiva  
**CAEM - CENTRO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL MULTIDISCIPLINAR**  
**EQUIPE DE AVALIAÇÃO**

### RESULTADOS OBTIDOS

**Atitude em tarefa:** Isaac se mostrou inicialmente tímido, sonolento e retraído. No decorrer da sessão iniciou diálogos, estabelecendo troca de turno de forma adequada, se expressando de forma clara e coerente. Na segunda sessão, Isaac se apresentou mais comunicativo e receptivo, bem como engajado e participativo, porém, diante de algumas tarefas de maior complexidade se observou emissão de respostas precipitadas (tentativa e erro), sem análise e interpretação adequada. Por fim, na última sessão a criança exibiu dificuldade na aderência às atividades, exibindo tempo de latência significativo, realizando as atividades de forma pouco organizada e com engajamento diminuído, introduzindo assuntos aleatórios e fora do contexto avaliativo, indicando tentativa de fuga da demanda.

**Classificação:** Os dados objetivos do desempenho do paciente em tarefas cognitivas são quantificados através do estabelecimento de medidas individuais e a comparação com as médias de desempenho da população geral brasileira nas diferentes faixas etárias e/ou escolaridade, com técnicas padronizadas, podendo assim indicar o padrão de normalidade ou prejuízo do desempenho nas esferas cognitivas ou projetivas avaliadas neste processo.

Abaixo, tabela de classificação utilizada para entendimento dos dados da avaliação:

Desempenho	Classificação	Descrição de Desempenho
Preservado	Superior	Significativamente acima do esperado para a idade
	Média Superior	Acima do esperado para a idade
	Média	De acordo com os limites da normalidade
Comprometido	Média Inferior	Dificuldade leve e ainda dentro do esperado
	Limítrofe	Moderadamente abaixo do esperado para a idade
	Deficitário ou Inferior	Gravemente abaixo do esperado para a idade

### EFICIÊNCIA INTELECTUAL

A eficiência intelectual de Isaac foi avaliada por meio do teste WISC-IV (4ª Edição), teste validado e padronizado para a população brasileira. Os resultados podem ser observados a seguir:

**Apresentação dos resultados do WISC-IV:**

Índices Fatoriais	Ponto Composto	Percentil	Intervalo de Confiância 95%	Classificação
Compreensão Verbal (ICV)	78	7	72-87	Limítrofe
Organização Perceptual (IOP)	92	30	85-100	Média
Memória Operacional (IMO)	74	4	69-83	Limítrofe
Velocidade de Processamento (IVP)	74	4	68-86	Limítrofe
<b>Q. I. Total</b>	<b>75</b>	<b>5</b>	<b>71-81</b>	<b>Limítrofe</b>

De acordo com os resultados, Isaac apresentou **Eficiência Intelectual Total** na faixa **Limítrofe (Q.I. Total 75)**, apontando prejuízo moderado na capacidade para pensar racionalmente e agir resolutamente, de acordo com as demandas do ambiente. Comparando o paciente a ele mesmo, observou-se maior dificuldade no Índice de Compreensão Verbal, Memória Operacional e Velocidade de Processamento, com desempenho **Limítrofe**, já seu melhor desempenho foi observado em Organização Perceptual, apontando preservada capacidade para raciocínio abstrato e inteligência fluida. Abaixo descrição dos resultados dos quatro índices fatoriais:



**PREFEITURA DE SANTO ANDRÉ**  
Secretaria de Educação  
Departamento de Gestão de Recursos e Projetos Especiais  
Gerência de Educação Inclusiva

**CAEM - CENTRO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL MULTIDISCIPLINAR**  
**EQUIPE DE AVALIAÇÃO**

**Índice de Compreensão Verbal:**

O Índice de Compreensão Verbal se apresentou na faixa **Limítrofe**, revelando comprometimento moderado, se comparado com resultados de indivíduos de mesma idade. Este índice avalia a capacidade de compreensão verbal, conhecimento adquirido, processamento de linguagem, raciocínio verbal, atenção para conteúdos verbais, aprendizagem verbal e resgate de informações da memória cristalizada, que pode ser definida como memória dos conhecimentos acumulados, bem como a maneira como o indivíduo organiza as informações mentalmente e de que forma consegue evocar e expressar verbalmente suas ideias. Segue dados abaixo:

<i>Teste</i>	<i>Função avaliada</i>	<i>Ponto Ponderado</i>	<i>Classificação</i>
Semelhanças	Abstração verbal	7	Média Inferior
Vocabulário	Memória semântica, conceituação verbal	6	Limítrofe
Compreensão	Julgamento moral e ético	6	Limítrofe
Informação	Informações acadêmicas e do ambiente	6	Limítrofe

**Índice de Organização Perceptual:**

O Índice de Organização Perceptual, que avalia a capacidade de organização perceptual, processamento visual, capacidade de planejamento, aprendizagem não-verbal e habilidades para pensar e manipular estímulos visuais com rapidez de velocidade, se situou na faixa **Média**, sendo este seu melhor resultado, apontando capacidade preservada para resolução de problemas a partir de padrões e conceitos visuais. Verificou-se maior dificuldade em tarefa que demandou atenção e percepção visual.

<i>Teste</i>	<i>Função avaliada</i>	<i>Ponto Ponderado</i>	<i>Classificação</i>
Cubos	Visuoconstrução no plano tridimensional	7	Média Inferior
Conceitos Figurativos	Abstração de conceitos visuais	8	Média Inferior
Raciocínio Matricial	Resolução de problemas	11	Média
Completar Figuras	Percepção e rastreio visual de detalhes	6	Limítrofe

**Índice de Memória Operacional:**

O Índice de Memória Operacional avalia a capacidade para cálculo mental, memória de trabalho, memória para seqüências de procedimentos, bem como transformação da informação, decodificação, processamento auditivo e manipulação mental e visuoespacial. Neste quesito o paciente exibiu moderada dificuldade, com desempenho **Limítrofe**. Analisando os dados separadamente, verificou-se prejuízo grave em cálculo mental e resolução de problemas.

<i>Teste</i>	<i>Função avaliada</i>	<i>Ponto Ponderado</i>	<i>Classificação</i>
Dígitos	Memória imediata e operacional	5	Limítrofe
Seq. De Num. e letras	Manipulação mental de informações	6	Limítrofe
Aritmética	Resolução de problemas, raciocínio lógico	3	Deficitário

**Índice de Velocidade de Processamento:**

Quanto ao Índice de Velocidade de Processamento, que diz respeito aos processos relacionados à atenção visual, memória e concentração para processar rapidamente uma informação visual ou auditiva, e coordenação motora fina, o desempenho da criança também se situou na faixa **Limítrofe**, indicando comprometimento moderado na capacidade de atenção, compreensão e agilidade na execução das tarefas. Vale ressaltar que em diversos momentos a criança exibiu dispersão e oscilação da motivação, o que refletiu consequentemente na oscilação de resultados.

<i>Teste</i>	<i>Função avaliada</i>	<i>Ponto Ponderado</i>	<i>Classificação</i>
--------------	------------------------	------------------------	----------------------



**PREFEITURA DE SANTO ANDRÉ**  
Secretaria de Educação  
Departamento de Gestão de Recursos e Projetos Especiais  
Gerência de Educação Inclusiva

**CAEM - CENTRO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL MULTIDISCIPLINAR  
EQUIPE DE AVALIAÇÃO**

Códigos	Velocidade de processamento de informação	3	Deficitário
Procurar Símbolos	Velocidade de processamento de informação	8	Média Inferior

De modo geral, Isaac apresentou resultados moderadamente comprometidos, o que justifica a defasagem escolar e tal prejuízo pode ser decorrente de insuficiente estimulação ambiental bem como do prejuízo atencional e falhas significativas de funcionamento executivo, o que lhe impede de manter constância e persistência na tarefa e/ou objetivo.

#### FUNÇÕES ATENCIONAIS

Atenção é a capacidade de o indivíduo responder aos estímulos de um ambiente em detrimento de outros, selecionando informações e mantendo o foco para aquilo que é relevante.

Em tarefa que investigou atenção concentrada, que se refere à capacidade de focar e manter este foco por determinado tempo, mantendo padrão e consistência, bem como monitoração da atenção perante o alvo, Isaac exibiu resultado prejudicado, cuja classificação ficou na faixa **Inferior**.

Na atenção alternada seu rendimento também ficou abaixo do esperado, com resultado na **Inferior**, sugerindo comprometimento importante na capacidade atencional em alternar entre um estímulo e outro concomitantemente.

Em seguida, em tarefa de atenção dividida seu desempenho se mostrou comprometido, com classificação **Inferior**, apontando grave dificuldade em buscar dois ou mais estímulos simultaneamente, disputando com vários estímulos distratores.

Ao considerar a atenção geral, esta se encontra na faixa **Inferior**, se comparado com indivíduos de mesma idade, revelando prejuízo grave dos processos atencionais. Vale ressaltar que a criança realizou estas atividades de forma desengajada e dispersa, desconsiderando as orientações e regras, o que influenciou em resultado insatisfatório.

A amplitude atencional se refere à quantidade de informações que o indivíduo consegue manipular mentalmente. Neste quesito a criança obteve um *span* atencional na faixa **Média Inferior** diante de demanda de memória imediata, conseguindo manipular 4 informações em ordem direta e *span* na faixa **Média** na ordem inversa, apontando habilidade preservada na manipulação e sequência indireta dos conteúdos.

#### FUNÇÕES EXECUTIVAS

As funções executivas referem-se às habilidades relacionadas a planejamento e execução de um objetivo, controle da impulsividade, auto monitoramento do comportamento e humor, bem como flexibilidade mental.

##### Abstração Verbal/Visual

Quanto ao desempenho de processamento de informações visuais, raciocínio abstrato e inteligência fluida, Isaac apresentou resultado na faixa **Média**, apontando capacidade preservada e de acordo com o esperado para sua faixa etária.

Em atividade que exige raciocínio numérico, cálculo mental e capacidade para compreender enunciados complexos, que envolve ainda habilidade de memória operacional, revelou grave dificuldade, com resultado **Deficitário**. Tal resultado corrobora com os achados em outras tarefas que demandou memória operacional, atenção e funcionamento executivo, sugerindo um déficit clínico.

Em prova que necessitou estabelecer semelhanças semânticas entre dois conceitos, cuja tarefa também avalia capacidade de abstração verbal e desenvolvimento da linguagem, a criança obteve resultado na **Média Inferior**.

Quanto ao monitoramento de regras, controle mental, iniciação e inibição de respostas inadequadas através de produção de palavras por meio de fluência verbal livre, observou-se performance comprometida, com classificação **Inferior**. Conforme respostas, Isaac revelou dificuldade na aderência à tarefa, bem como latência para iniciá-la e pouca persistência para manter o padrão de respostas.

Em fluência verbal semântica categórica ele obteve resultado **Inferior**, apontando grave dificuldade para acessar subsistemas de memória lexical. Em fluência verbal fonêmica, com maior demanda de memória operacional fonológica, também obteve resultado semelhante (**Inferior**).



**PREFEITURA DE SANTO ANDRÉ**  
 Secretaria de Educação  
 Departamento de Gestão de Recursos e Projetos Especiais  
 Gerência de Educação Inclusiva  
**CAEM - CENTRO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL MULTIDISCIPLINAR**  
**EQUIPE DE AVALIAÇÃO**

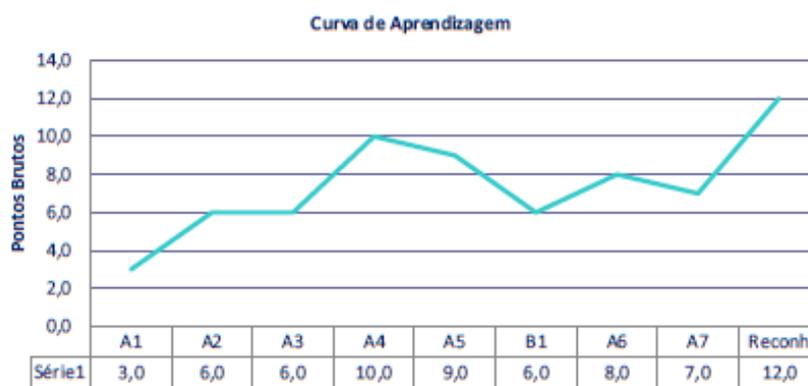
Em relação à cognição social, que se refere à capacidade de fazer correto julgamento moral e ético de condutas, a criança alcançou classificação *Limitrofe*, revelando comprometimento moderado.

### MEMÓRIA

A memória se refere ao conjunto de processos cognitivos que envolvem a aquisição, a formação, a conservação e a evocação de informações.

#### Memória: Estímulo Verbal

Em memória episódica verbal a criança mostrou resultado na *Média* para evocação imediata, revelando capacidade preservada, com curva de aprendizagem ascendente. Seu desempenho pode ser verificado conforme ilustrado no gráfico abaixo (3/6/6/10/9 de 15 palavras possíveis).



A evocação tardia se refere à memória de longo prazo episódica verbal, ou seja, trata-se da capacidade de se lembrar de um evento ocorrido anteriormente. Neste quesito, após interferência e passagem de tempo o resultado de Isaac também se situou na faixa *Média*, sugerindo capacidade adequada para aquisição e retenção das informações previamente aprendidas.

Em memória de reconhecimento de palavras por meio de pistas ambientais e diante de múltipla escolha demonstrou se beneficiar das mesmas como estratégia de evocação, obtendo resultado na *Média*.

A velocidade de esquecimento, que também se trata de índice de retenção de informações, investiga o efeito da passagem do tempo após exposição a novos conteúdos e distratores, e neste sentido a criança obteve desempenho na *Média*, o que sugere um resultado adequado, significando que ao ser submetido a novo conteúdo e diante da passagem do tempo, a evocação das informações anteriores ficam preservadas.

Ainda no plano verbal, a criança obteve desempenho com classificação *Limitrofe*, apontando moderada dificuldade em memória de curto prazo, que se refere à memória imediata e operacional. Esta habilidade permite a representação transitória de informações importantes para realizar determinada tarefa, permite ainda manter uma informação enquanto se trabalha com ela ou com outra atividade, portanto é uma função complexa que envolve, além da memória, atenção e função executiva.

Em conceituação e acesso a informações semânticas e cristalizadas, Isaac exibiu resultado *Limitrofe*, com prejuízo moderado para conceituação verbal e resgate de informações de conhecimentos gerais. O desempenho também foi semelhante quanto ao acesso a informações semelhantes de contexto pedagógico/escolar.

#### Memória: Estímulo Visual

Quanto à memória imediata visual decorrente de imagem previamente copiada, Isaac apresentou performance na faixa *Inferior*, o que sugere dificuldade importante para reter informações visuais e evocá-las após passagem de tempo. O prejuízo apresentado nesta tarefa apontou importante falha no engajamento, haja vista que a criança iniciou



**PREFEITURA DE SANTO ANDRÉ**  
 Secretaria de Educação  
 Departamento de Gestão de Recursos e Projetos Especiais  
 Gerência de Educação Inclusiva  
**CAEM - CENTRO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL MULTIDISCIPLINAR**  
**EQUIPE DE AVALIAÇÃO**

a tarefa de forma adequada, indicando retenção preservada, no entanto, não persistiu na tarefa, revelando recusa e pouco esforço cognitivo.

#### LINGUAGEM

Linguagem é um complexo e dinâmico sistema de símbolos convencionais que é utilizado de vários modos para expressar o pensamento e a comunicação.

No que se referiu à linguagem verbal, Isaac se comunicou pouco espontaneamente, se restringindo apenas a responder às perguntas da avaliadora. Na expressão oral se observou trocas de fonemas surdos e sonoros, mas sem comprometer a inteligibilidade.

A comunicação receptiva sugeriu estar adequada, haja vista que a criança mostrou compreender comandos simples e complexos, embora tenha apresentado maior tempo de latência para iniciar as tarefas propostas.

Em relação a conceitualização e definição de vocábulos, seu resultado ficou na faixa **Limítrofe**, sugerindo moderado prejuízo.

A capacidade de nomeação de figuras de complexidade progressiva exibiu resultado satisfatório, sendo capaz de nomear adequadamente 34 (de 39) figuras apresentadas.

#### PERCEPÇÃO E FUNÇÕES VISO-ESPACIAIS E CONSTRUTIVAS

Praxias se referem à capacidade de executar movimentos e gestos de forma precisa, intencional, organizada e coordenada, com intuito de atingir um determinado objetivo.

Em atividade que exige praxia visoconstrutiva, bem como organização visual e visuoespacial, planejamento e motricidade fina por meio de reprodução de figura complexa, Isaac apresentou resultado na **Média**, revelando capacidade adequada de organização e planejamento, bem como habilidade grafomotora. Embora tenha apresentado resultado preservado, a criança demandou longo tempo para iniciar e finalizar a tarefa.

Em tarefa que necessitou identificar semelhanças de estímulos, categorização e abstração visual, demonstrou performance na faixa **Média Inferior**.

Quanto às habilidades de abstração visuoespacial, análise e síntese e visuoconstrução no plano tridimensional também obteve resultado na **Média Inferior**, indicativo de leve dificuldade.

Em relação à capacidade de percepção visual e reconhecimento visual de detalhes essenciais de objetos a criança alcançou classificação **Limítrofe** em função de déficit atencional.

#### ESCALAS COMPORTAMENTAIS

##### **SCARED - Escala de Ansiedade Infantil – Versão para crianças:**

Em escala respondida pela irmã mais velha, com base na sua percepção acerca das manifestações emocionais e comportamentais de Isaac, no que se refere aos sintomas relacionados à ansiedade em seus vários aspectos (ansiedade generalizada, social, separação, evitação escolar e de sintomas somáticos), mostrou pontuação baixa, que apontou para ausência de sintomatologia ansiosa.

**Escala de Autoavaliação do TDAH – Versão para crianças e adolescentes:** Esta escala tem como objetivo investigar sintomas de Hiperatividade/Impulsividade (Fator 1) e Déficit de Atenção (Fator 2) com base na percepção da criança em relação a si mesma.

Conforme as respostas, Isaac obteve uma classificação **Superior no Fator 1 – Hiperatividade/impulsividade**, que reflete nível elevado de atividade motora e de ritmo motor considerado acima do esperado para sua idade, além de dificuldades com comportamento de autocontrole, contenção de impulsos, tendência a agir com prudência e com flexibilidade na resolução de conflitos.

No **Fator 2 – Déficit atencional**, que diz respeito ao Déficit de Atenção, Isaac também mostrou desempenho considerado na classificação **Superior ao esperado** para sua faixa etária, e tais resultados apontam para prejuízo no



**PREFEITURA DE SANTO ANDRÉ**  
 Secretaria de Educação  
 Departamento de Gestão de Recursos e Projetos Especiais  
 Gerência de Educação Inclusiva  
**CAEM - CENTRO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL MULTIDISCIPLINAR**  
**EQUIPE DE AVALIAÇÃO**

padrão atencional, relacionado a falha na atenção seletiva, concentrada e alternada, falta de foco, persistência no esforço, necessidade de mais tempo para terminar às tarefas, além de problemas com autorregulação da atenção.

**Escala de Avaliação de Comportamentos Infanto-juvenis no Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade em Ambiente Familiar – Versão Pais:** Esta escala tem como objetivo analisar a percepção dos pais acerca do comportamento da criança em ambiente familiar. Os fatores avaliados são: **Fator 1 – Regulação Emocional (RE)**, **Fator 2 – Hiperatividade/Impulsividade (HI)**, **Fator 3 – Comportamento Adaptativo (CA)** e **Fator 4 – Atenção**.

Esta escala foi respondida pelo pai de Isaac e com base nisso os resultados são os seguintes: - **Fator 1 - Regulação Emocional:** Resultado *Superior*, que diz respeito a um manejo deficiente da frustração diante das situações em que os filhos se sintam contrariados e desapontados, bem como prejuízo na autorregulação emocional e modulação do afeto. Esse escore sugere ainda tendência da criança a reagir com hipersensibilidade emocional, exibindo uma resposta emocional forte ou imatura, ou até mesmo agressiva, tendo em vista maior possibilidade vivenciar estados emocionais negativos em tais circunstâncias. Podem se tornar temperamentais, hostis, irritáveis, emotivas, com alteração brusca do humor ou com padrão de humor mais negativo, com instabilidade emocional e maior propensão a terem menor controle dos próprios impulsos.

- **Fator 2 - Hiperatividade/Impulsividade:** Resultado *Superior*, escore alto neste fator aponta para um comportamento com ritmo acelerado e apressado, excesso de movimentação corporal, ação sem reflexão anterior, prejuízo no sistema inibitório, levando a comportamentos inconsequentes e imprudentes e, às vezes levando a criança a ser considerada inconveniente e inadequada socialmente. Há ainda a tendência a persistir diante de uma ideia, com pouca flexibilização mental.

-**Fator 3 - Comportamento Adaptativo:** Resultado *Superior*, indicativo de dificuldade na compreensão de princípios gerais e das situações sociais, diminuído julgamento social, tendência a correr riscos e a infringir normas, com acentuada dificuldade na aprendizagem social de regras e adaptabilidade a contextos.

- **Fator 4 – Atenção:** *Superior*, indicando prejuízo em vários subdomínios de funções executivas, tais como iniciativa para agir em direção a um determinado objetivo, permanecer alerta para cumprir exigências de uma situação e engajar-se em uma tarefa e persistir no esforço, mantendo e regulando a motivação até finalizá-la. Também tendem a apresentar dificuldade em realizar atividades que exigem atenção sustentada, bem como dificuldade em memória e para reter na mente informações importantes.

**SNAP – Escala de rastreio de sintomas de desatenção, hiperatividade e comportamento opositivo desafiador:**

A escala de sondagem de sintomas de transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH – SNAP) respondida pela professora, indicou pontuação elevada para sintomas de desatenção e comportamento opositivo desafiador, apontando reação negativista e recusa em seguir regras, discussão com adultos e comportamento vingativo. As respostas indicaram ausência de hiperatividade/impulsividade, todavia, tais manifestações somadas aos achados em contexto familiar e observação clínica corroboram com quadro compatível ao Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade.

#### ASPECTOS PSICOAFETIVOS

A avaliação de personalidade e dos aspectos emocionais foi realizada através de atividades projetivas e escalas de personalidade. É importante considerar que de acordo com o desenvolvimento da personalidade, tais características ditas neste relatório podem estar mais ou menos frequentes conforme o crescimento e momento atual.

- Avaliação Objetiva (Autorrelato)

A escala de traços de personalidade respondida pela criança apontou um perfil predominantemente extrovertido, impulsivo, despreocupado, em busca de sensações, com sinais de otimismo e abertura para relações sociais. Além disso, verificou-se respostas relacionadas a um perfil ansioso, com sentimento de culpa, baixa autoestima, temor, nervosismo, inquietação, oscilações de humor e sensibilidade afetiva.



**PREFEITURA DE SANTO ANDRÉ**  
 Secretaria de Educação  
 Departamento de Gestão de Recursos e Projetos Especiais  
 Gerência de Educação Inclusiva  
**CAEM - CENTRO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL MULTIDISCIPLINAR**  
**EQUIPE DE AVALIAÇÃO**

A escala de autoconceito mostra que Isaac exibe autoconceito pessoal, escolar, familiar e social negativo, o que sugere baixa autoestima, nervosismo e medos. Isaac apontou também que se avalia como não muito inteligente, com tendências a se isolar quando fracassa em algo e sem condições de ajudar seus amigos. No que se refere ao contexto familiar, se avalia como triste e descontente, relapso com as coisas da casa, realizando as tarefas de forma descompromissada e tendendo a omitir e mentir para seus pais.

De acordo com análise de conteúdos projetivos, esta sugere que Isaac percebe o ambiente como sendo restritivo e carregado de tensões, repercutindo em preocupação com o futuro, dependência, imaturidade no trato das emoções e pobre contato com a realidade. Quanto a percepção de si mesmo, percebe-se inseguro e descontente, o que corrobora com os achados em autorrelato. Por fim, no que diz respeito ao manejo entre emoção e razão, a criança apontou vivenciar sensação de inadequação e necessidade de apoio para lidar com conflitos.

## VI. AVALIAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA

A avaliação psicopedagógica visou investigar o processo de aprendizagem apresentado por Isaac, identificando os recursos utilizados e suas dificuldades, bem como sua vinculação com a aprendizagem. Foram investigados também seu perfil acadêmico em termos de escrita, leitura, matemática e raciocínio lógico.

Para tanto, foram utilizados os seguintes instrumentos: desenho do Par Educativo (Muniz, A.M.R., 1987), ditado de palavras isoladas, sondagem das habilidades pré alfabetização, sondagem das habilidades matemáticas e desenvolvimento do raciocínio lógico, além de observação clínica.

Isaac aparentemente estava com sono segurava a cabeça e bocejava, devido a isso demonstrou lentidão para a execução das atividades solicitadas. Porém, mesmo sonolento, Isaac demonstrou entendimento das comandas.

Inicialmente, durante avaliação, sua postura foi inadequada, pois estava curvado. Porém, no decorrer da aplicação do protocolo, Isaac desperta e demonstra interesse nas atividades realizadas. Apresentou coordenação motora fina e preensão do lápis adequada, escrita predominantemente "bastão", com preferência destra. Demonstrou agitação motora em alguns momentos, derrubou a cadeira e o lápis.

Sua fala foi clara, de fácil compreensão, realizou contato visual durante a comunicação e estabeleceu diálogos com fala espontânea.

Nas provas constantes dos protocolos psicopedagógico, Isaac apresentou as seguintes performances:

### Vínculo com a aprendizagem:

Na técnica projetiva, cujo objetivo foi verificar o vínculo da criança com a aprendizagem e com o sujeito que ensina, além da percepção de si próprio como aprendiz, Isaac seguiu a consigna, desenhando uma pessoa ensinando e outra aprendendo. A análise verbal da produção gráfica condiz com a produção. Os elementos do desenho estão proporcionais entre si. Os aspectos latentes da atividade sugerem que a criança não tem um vínculo importante com a aprendizagem.

### Escrita

Observou-se que reconhece parte do alfabeto e nomeia quase todas as letras. Nas atividades de escrita de palavras isoladas, indicou estar na hipótese pré-silábica de sua construção. Houve ausência de relações entre a escrita e as propriedades sonoras das palavras.

### Sondagem das Habilidades para a alfabetização

Tem por objetivo analisar as habilidades para a alfabetização, através das avaliações: dos conceitos básicos espaciais e de medidas, cores e formas. Isaac demonstrou possuir parcialmente desenvolvidos os conceitos básicos de diferente e igual, posição, quantidade, espessura, tamanho, ordem, comprimento, peso, pertencimento.

Obteve bom resultado na atividade de motricidade fina e na abstração, percepção de detalhes realizou parcialmente, o mesmo acontecendo na percepção de figura-fundo. Demonstrou conhecer as cores primárias e secundárias.



**PREFEITURA DE SANTO ANDRÉ**  
 Secretaria de Educação  
 Departamento de Gestão de Recursos e Projetos Especiais  
 Gerência de Educação Inclusiva  
**CAEM - CENTRO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL MULTIDISCIPLINAR**  
**EQUIPE DE AVALIAÇÃO**

Nas atividades de palavra e sílaba, realizou adequadamente tentando criar estratégias para realizar a atividade e obteve resultado regular na análise e síntese de figuras.

#### **Raciocínio Matemático**

Realizou contagem de 0 até 25, não realizou contagem em ordem decrescente. Conseguiu registrar antecessor e sucessor dos números 6, 12 e 39; sabe diferenciar maior e menor; realizou cálculo oralmente com apoio digital; realizou adição e subtração simples com uma unidade.

#### **VII. RELATÓRIOS EXTERNOS**

Para auxílio e complementação diagnóstica, solicitamos questionário aos pais e/ou do educador.

#### **VIII. CONCLUSÃO**

Nesta avaliação interdisciplinar observou-se que Isaac comunicou-se pelo código linguístico oral e de modo geral demonstrou-se tímido, sonolento e retraído.

De acordo com os resultados da presente avaliação neuropsicológica, Isaac apresentou **Eficiência Intelectual Total** na faixa **Limítrofe (Q.I Total 75)** revelando prejuízo moderado na capacidade para pensar racionalmente e agir de forma resoluta com seu ambiente. Dos 4 índices fatoriais, a criança exibiu resultado **Limítrofe** em 3, a saber: Compreensão Verbal, Memória Operacional e Velocidade de Processamento, estando preservado apenas o índice de Organização Perceptual, cujo desempenho situou-se na **Média**.

As funções que se encontraram na **Média**, com desempenho preservado e adequado à sua faixa etária são: raciocínio abstrato, memória episódica verbal de evocação imediata e tardia, memória de reconhecimento verbal, índice de retenção de informações verbais e praxia visuoestrutiva.

As dificuldades apresentadas por Isaac foram as seguintes:

**Dificuldade leve**, com desempenho na **Média Inferior** em *Span* atencional (memória imediata), abstração verbal, abstração visual, nomeação de figuras de complexidade progressiva e visuoestrução tridimensional.

**Dificuldade moderada**, com classificação **Limítrofe** em cognição social, memória operacional, memória semântica, definição de vocábulos e percepção visual, com importante interferência de falha atencional.

**Dificuldade grave**, cuja classificação ficou na faixa **Deficitária/Inferior** em atenção concentrada, atenção alternada, atenção dividida, atenção geral, raciocínio numérico, fluência verbal livre, fluência verbal semântica, fluência verbal fonêmica e memória imediata visual.

A avaliação dos aspectos comportamentais e emocionais apontou para um baixo autoconceito pessoal, escolar, família e social, revelando uma percepção negativa de si em todos estes âmbitos, apontando baixa autoestima, sentimento de rejeição e de incapacidade para ajudar seus pares e se relacionar de modo eficaz com os diversos ambientes.

A avaliação de personalidade mostra um perfil predominantemente extrovertido, impulsivo, despreocupado, permeado por sentimento de culpa, insegurança, dependência, nervosismo, inquietação e oscilação de humor. Em contrapartida se observou características de otimismo, e abertura para relações sociais, bem como sensibilidade afetiva, o que pode ser considerado um aspecto positivo e saudável.

No que se refere aos aspectos comportamentais, se observou escore elevado, apontando prejuízo na regulação emocional, hiperatividade/impulsividade, imaturidade no comportamento adaptativo e déficit atencional, indicando sintomatologia compatível com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade. Diante do quadro, é fundamental, além de acompanhamento neurológico, psicoterapia e orientação familiar, a fim de auxiliar a criança no desenvolvimento de autoestima, tolerância à frustração, manejo da impulsividade e conflitos emocionais, bem como estimulação cognitiva para um melhor aproveitamento de seu potencial para os estudos.

Nesta avaliação fonoaudiológica, foram observadas defasagens quanto aos aspectos receptivos e expressivos da linguagem oral e dificuldades nas habilidades de consciência fonológica.

Frente ao desempenho de Isaac no protocolo de avaliação psicopedagógico, sua idade cronológica e o ano escolar que frequenta, foram observados déficits significativos de aquisição de conteúdos acadêmicos.



**PREFEITURA DE SANTO ANDRÉ**  
Secretaria de Educação  
Departamento de Gestão de Recursos e Projetos Especiais  
Gerência de Educação Inclusiva

**CAEM - CENTRO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL MULTIDISCIPLINAR  
EQUIPE DE AVALIAÇÃO**

Isaac encontra-se em defasagem em alguns aspectos necessários à alfabetização e raciocínio lógico matemático. Torna-se necessária a retomada de conteúdo das séries iniciais, através de aulas de reforço no contra turno.

Diante dos dados colhidos nesta avaliação interdisciplinar verificou-se funcionamento cognitivo atual na faixa limitrofe, (CID10 F90.0) Perturbação da Atividade e Atenção, mais conhecido como Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade do tipo misto, com prejuízo nas habilidades escolares e na linguagem. Sugere-se reavaliação a critério da equipe de intervenção, após conduta neuropediátrica, para diagnóstico diferencial de transtorno de aprendizagem (ou transtorno das habilidades escolares).

#### **X. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

De acordo com os dados colhidos durante o processo de avaliação interdisciplinar, apesar das dificuldades apresentadas, também foram verificados indicadores de potencial. Vale ressaltar que a criança encontra-se no processo de desenvolvimento, sendo assim todo e qualquer estímulo, bem como mediações, são fundamentais para a assimilação de experiências anteriores e para a aquisição de novas competências. Portanto, é pertinente que uma reavaliação seja realizada após um período de intervenção, em pelo menos duas das áreas específicas, relacionadas no item encaminhamentos. O investimento tanto da escola como da família, também é de suma importância nesse processo.

O período de intervenção não foi previamente definido, para que os profissionais responsáveis pela mesma possam fazer o encaminhamento para reavaliação, quando verificarem a necessidade.

#### **IX. ENCAMINHAMENTOS**

- Acompanhamento Psicológico para estimulação cognitiva;
- Avaliação Neurológica;
- Acompanhamento Psicopedagógico;
- Atividade de Esporte, Cultura e Lazer.

#### **X. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

De acordo com os dados colhidos durante o processo de avaliação interdisciplinar, apesar das dificuldades apresentadas, também foram verificados indicadores de potencial. Vale ressaltar que a criança encontra-se no processo de desenvolvimento, sendo assim todo e qualquer estímulo, bem como mediações, são fundamentais para a assimilação de experiências anteriores e para a aquisição de novas competências. Portanto, é pertinente que uma reavaliação seja realizada após um período de intervenção, em pelo menos duas das áreas específicas, relacionadas no item encaminhamentos. O investimento tanto da escola como da família, também é de suma importância nesse processo.

O período de intervenção não foi previamente definido, para que os profissionais responsáveis pela mesma possam fazer o encaminhamento para reavaliação, quando verificarem a necessidade.

#### **XI. ORIENTAÇÕES À ESCOLA**

- Posicionar a criança, próximo ao professor.
- Posicionar a criança na frente e no centro da sala de aula, longe de estímulos tais como portas e janelas.
- Posicionar a criança (de acordo com a necessidade da atividade proposta), longe de colegas com quem tenha maior afinidade, a fim de manter sua atenção em tal atividade.
- Oportunizar um local tranquilo ou sala individual para que possa focar sua atenção na tarefa que tem para realizar. Qualquer barulho ou distração atrapalha a concentração.
- Dar instruções/comandas procurando sempre olhar nos olhos da criança, certificando-se de que ela entendeu o solicitado.



**PREFEITURA DE SANTO ANDRÉ**  
 Secretaria de Educação  
 Departamento de Gestão de Recursos e Projetos Especiais  
 Gerência de Educação Inclusiva

**CAEM - CENTRO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL MULTIDISCIPLINAR**  
**EQUIPE DE AVALIAÇÃO**

- Dar orientações e instruções de forma direta, clara e curta.
- Solicitar que a criança repita as instruções recebidas, garantindo assim que compreenda o que o professor deseja.
- Auxiliar na manutenção da atenção, fazendo perguntas, citando seu nome nas explicações, e sinalizando para que a criança retome a atividade, quando dispersar.
- Dividir as atividades em unidades menores.
- Fracionar as atividades e acompanhar a execução para, gradativamente, inserir os demais tópicos.
- Respeitar o tempo da criança.
- Estabelecer um relacionamento positivo com a criança, criando um espaço para que ela possa compartilhar seus medos, angústias, dúvidas e ideias.
- Utilizar-se da aproximação do toque, ao invés de somente falar, toque a criança, olhe em seu olho, abaixe na altura dela para conversar, sinalize-a sobre um comportamento inadequado também pelo gesto e pelo corpo.
- Buscar proximidade com a criança, mostrando afeto, parceria e disponibilidade para ajudá-la.
- .
- Dar supervisão adicional, sempre que necessário e estar aberto para ajudar a criança diariamente e sempre que necessário.
- Valorizar os pontos positivos da criança, bem como reconhecer e valorizar suas conquistas, ainda que pequenas, a fim de reforçar sua autoimagem e a motivação para a aprendizagem.
- Valorizar as habilidades e potencialidades do aluno.
- Preparar a criança para novos desafios, ajudando-a a lidar com medos que possam aparecer.
- Corrigir a criança com paciência, não só sinalizando o erro, mas auxiliando-o a buscar soluções.
- Proporcionar momentos de integração com o grupo, para que a criança possa expressar suas dúvidas, ideias e sentimentos, favorecendo sua adaptação socioambiental.
- Proporcionar momentos de desconcentração nos quais a criança possa participar de eventos/atividades extraclasse, em grupo, e expressar seus pensamentos e sentimentos.
- Iniciar a aula pelo conteúdo que requer mais atenção, deixando para o final as atividades mais agradáveis e/ou estimulantes.
- Saber aproveitar o momento em que a criança apresenta-se mais atenta e concentrada para propor atividades que exijam maior desempenho.
- Alternar as atividades mais interessantes com as menos interessantes, além de variar o formato de apresentação e os materiais de trabalho também ajuda a manter o interesse e a motivação.
- Oportunizar o envolvimento com a aprendizagem de maneira prazerosa e contextualizada (buscando entender o que é realmente significativo para a criança).
- Identificar áreas de maior dificuldade em conteúdo prévio e a partir deste ponto desenvolver o objetivo da atividade.
- É prudente que se faça, de maneira bastante concreta, relações do conteúdo trabalhado com experiências do dia a dia.
- Buscar alternativas auditivas e visuais que possam ilustrar ou enfatizar os conteúdos trabalhados.
- Usar reforços visuais e auditivos, como gravador, retroprojetor, slides, data show, vivências de campo com as disciplinas etc. Todos os recursos disponíveis na instituição e que possam ajudá-la na manutenção da atenção e, conseqüentemente, no processo de aprendizagem, devem ser utilizados.
- Focalizar mais o processo (compreensão de um conceito) do que o produto (concluir cinquenta problemas). Enfatizar mais a qualidade do que a quantidade.
- Utilizar material de apoio para que a criança possa acompanhar o conteúdo proposto.
- Evitar, sempre que possível, a cópia de textos longos do quadro, dando-lhe uma fotocópia.
- Levar em consideração que escutar e escrever simultaneamente pode ser muito difícil.
- Utilizar repetição. A redundância e a repetição são estratégias que podem auxiliar na compreensão dos conteúdos trabalhados.

**PREFEITURA DE SANTO ANDRÉ**

Secretaria de Educação

Departamento de Gestão de Recursos e Projetos Especiais

Gerência de Educação Inclusiva

**CAEM - CENTRO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL MULTIDISCIPLINAR****EQUIPE DE AVALIAÇÃO**

- Se possível, transformar tarefas em jogos.
- Sempre que possível, utilizar exemplos concretos.
- Ilustrar história para facilitar a compreensão.
- Ressaltar ideias fundamentais antes da leitura.
- Discutir perguntas antes da leitura.
- Auxiliar a identificar as ideias principais de um texto e grifá-las.
- Evitar as questões que possuem a negativa, pois confundem e dificultam a compreensão.
- Elaborar enunciados com textos curtos, com linguagem objetiva e direta.
- Ensinar resumir anotações.
- Revisar tarefa passo a passo.
- Utilizar marcas espaciais que facilitam organização da operação.
- Garantir conhecimentos anteriores bem estabelecidos.
- Circular palavra-chave nas situações problema.
- Ao falar com a criança procurar sempre olhar para seu rosto e fazer com que ele olhe para o seu.
- Propiciar o desenvolvimento da fala, deixando que a criança expresse oralmente o que deseja.
- Não usar palavras no diminutivo, pois por serem semelhantes, dificultam sua memorização.
- Brincar de jogos orais, como: "Fui à feira e comprei".
- Utilizar jogos de memória e de associação ao campo semântico.
- Proporcionar momentos em que a criança fale, cante e conte histórias.
- Sempre que possível, expandir os enunciados da criança.
- Trabalhar com duplas produtivas: crianças mais hábeis ou mais velhas com crianças menos hábeis.
- Solicitar respostas coletivas.
- Desenvolver estratégias que ajudem a compensar suas áreas de dificuldade. (Exemplo: desenho).
- Encorajar a criança a deixar os professores saberem de que modos elas pensam que aprendem melhor.
- Aumentar a percepção de significados múltiplos de palavras pela atenção ao contexto.
- Monitorar a compreensão.
- Focalizar a atenção na ideia central da instrução.
- Desenvolver habilidades narrativas através de figuras que formam a história.
- Ampliar vocabulário.
- Utilizar frases simples com estrutura (sujeito, verbo e objeto).
- Proporcionar atividades de atenção auditiva e visual.



**PREFEITURA DE SANTO ANDRÉ**  
Secretaria de Educação  
Departamento de Gestão de Recursos e Projetos Especiais  
Gerência de Educação Inclusiva  
**CAEM - CENTRO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL MULTIDISCIPLINAR**  
**EQUIPE DE AVALIAÇÃO**

**EQUIPE INTERDISCIPLINAR DO CAEM**  
**(CENTRO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL MULTIDISCIPLINAR)**

\_\_\_\_\_

Médica

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Psicóloga/Neuropsicóloga - \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Fonoaudióloga - \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Psicopedagoga - \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Coordenadora da Equipe de Avaliação Interdisciplinar do CAEM  
(Centro de Atendimento Educacional Multidisciplinar)  
Prefeitura de Santo André