

Avaliando ações para o ensino mais eficaz de Matemática a estudantes com paralisia cerebral

Evaluating actions for more effective teaching of Mathematics to students with cerebral palsy

Evaluando acciones para una enseñanza más efectiva de las Matemáticas a estudiantes con parálisis cerebral

Dilson Ferreira Ribeiro 

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil
dilsondf@gmail.com

Recebido em 05 de junho de 2023

Aprovado em 01 de novembro de 2023

Publicado em 26 de fevereiro de 2024

RESUMO

Este é o recorte de uma tese de doutorado que categorizou ações as quais permitem um ensino de Matemática mais eficaz para pessoas com paralisia cerebral (PC). O objetivo deste texto é apresentar a avaliação, feita por professores de Matemática, de algumas ações encontradas durante o desenvolvimento da referida tese a qual contou com a contribuição de 11 estudantes com PC e 13 professores de Matemática que tiveram estudantes com essa especificidade. Essas ações, sugeridas pelos participantes durante a pesquisa, foram posteriormente avaliadas por 58 professores de Matemática de diferentes regiões brasileiras por meio da aplicação de um formulário eletrônico para que, dessa forma, conseguisse obter maior alcance. A avaliação ocorreu por meio da atribuição de um ranking de um até cinco, adotando como referencial a Escala Likert a qual permitiu classificar as ações de muito irrelevante até muito relevante. Para analisar a escala atribuída em cada ação, utilizou-se a Análise Textual Discursiva. Nessa análise foi possível constatar que as ações as quais valorizam as habilidades dos estudantes, bem como propostas de ensino que priorizam o estímulo à aprendizagem foram, na sua maioria, classificadas como muito relevantes, levando a entender que um ensino eficaz está associado a ambientes que promovam o engajamento e o crescimento social e acadêmico dos estudantes. Complementar a essa ideia está o fato de que as ações que permitem um ensino mais eficaz da Matemática não beneficiam apenas estudantes com PC, mas todos os estudantes inclusos em turmas de Educação Básica.

Palavras-chave: Ensino de Matemática, Educação Inclusiva, Paralisia Cerebral.

ABSTRACT

This is an excerpt from a doctoral thesis that categorized actions that allow a more effective teaching of Mathematics for people with cerebral palsy (CP). The objective of this text is to present the evaluation, made by Mathematics teachers, of some actions found during the development of the aforementioned thesis, which had the contribution of 11 students with CP and 13 Mathematics teachers who had students with this specificity. These actions, suggested by the participants during the research, were later evaluated by 58 Mathematics teachers from different Brazilian regions through the application of an electronic form so that, in this way, it could obtain greater reach. The evaluation took place through the attribution of a ranking from one to five, adopting the Likert Scale as a reference, which allowed classifying the actions from very irrelevant to very relevant. To analyze the scale attributed to each action, Textual Discursive Analysis was used. In this analysis, it was possible to verify that the actions which value students' skills, as well as teaching proposals that prioritize stimulating learning were, for the most part, classified as very relevant, leading to the understanding that effective teaching is associated with environments that promote student engagement, social and academic growth. Complementary Added to this idea is the fact that the actions that allow more effective teaching of Mathematics do not only benefit students with CP, but all students included in Basic Education classes.

Keywords: Mathematics Teaching, Inclusive Education, Cerebral Palsy.

RESUMEN

Este es un extracto de una tesis doctoral que categorizó acciones que permiten una enseñanza más efectiva de las Matemáticas para personas con parálisis cerebral (PC). El objetivo de este texto es presentar la evaluación, realizada por profesores de Matemáticas, de algunas acciones encontradas durante el desarrollo de la referida tesis, que contó con el aporte de 11 alumnos con CP y 13 profesores de Matemáticas que tenían alumnos con esta especificidad. Estas acciones, sugeridas por los participantes durante la investigación, fueron posteriormente evaluadas por 58 profesores de Matemáticas de diferentes regiones brasileñas a través de la aplicación de un formulario electrónico para que, de esa forma, tuviera mayor alcance. La evaluación se realizó a través de la atribución de un ranking del uno al cinco, adoptando como referencia la Escala de Likert, que permitió clasificar las acciones de muy irrelevantes a muy relevantes. Para analizar la escala atribuida a cada acción se utilizó el Análisis Discursivo Textual. En este análisis se pudo verificar que las acciones que valoran las habilidades de los estudiantes, así como las propuestas didácticas que priorizan estimular el aprendizaje, fueron catalogadas en su mayoría como

muy relevantes, llevando a comprender que la enseñanza efectiva está asociada a entornos que promuevan la participación estudiantil, el crecimiento social y académico. Complementario A esta idea se suma el hecho de que las acciones que permiten una enseñanza más efectiva de las Matemáticas no solo benefician a los estudiantes con POP, sino a todos los estudiantes incluidos en las clases de Educación Básica.

Palabras clave: Enseñanza de las Matemáticas, Educación Inclusiva, Parálisis Cerebral.

Introdução

Este texto fundamenta-se na discussão sobre atitudes ou ações relevantes para se propor um ensino inclusivo. Para isso, considera que em uma Educação inclusiva “[...] todas as pessoas devem aprender juntos, onde quer que isto seja possível.” (SASSAKI, 1997, p. 120). A afirmação do autor permite a interpretação de que todos os estudantes, independentemente de sua condição, devem compartilhar os mesmos espaços e as mesmas vivências, desenvolvendo dessa forma um ensino inclusivo, cujos objetivos sejam adequados a todas as pessoas envolvidas.

Nessa discussão, entra em cena o estímulo e o fato do “Estimular o aprender [ser] uma ação e reação para todos os comprometidos com o processo da educação.” (RELVAS, 2012, p. 19). A concepção de estímulo, baseada no entendimento neurocientífico sobre aprendizagem, enfatiza: “[...] quanto mais estimulada uma criança for, mais complexo será o desenvolvimento de seu sistema nervoso.” (COSENZA; GUERRA, 2011, p. 34). Alguns educadores defendem que esse estímulo é essencial para que o conhecimento a ser adquirido possa ser destacado como uma descoberta para quem o faz. Sendo assim, estímulo e aprendizagem articulam-se quando compreendido que “[...] todo conhecimento fica reduzido [a] experiências, verbalizações ou recursos e materiais audiovisuais que são simplesmente transmitidos.” (MIZUKAMI, 1986, p. 2).

Diante dessas considerações, este artigo apresenta o recorte de uma tese de doutoramento cujo propósito foi categorizar ações que proponham um ensino da Matemática mais eficaz para pessoas com Paralisia Cerebral (PC). De acordo com Geralis (2007, p. 26) “[...] crianças com paralisia cerebral têm, muitas vezes, lesões no lobo parietal [...]” e que, em consequência disso, “[...] podem ter diversas deficiências sensoriais ou problemas para manejar as informações que os sentidos transmitem ao cérebro.”, no entanto, autores como Relvas (2012) corroboram afirmações as quais consideram pessoas com PC não apenas com deficiências, mas com habilidades que por meio do desenvolvimento de

estímulos adequados podem fazer com que essas pessoas atinjam níveis de aprendizagem igual ou similar ao de pessoas sem essa característica.

Ao atingir esse nível satisfatório de aprendizagem, faz-se uma relação direta com ambiente eficaz de aprendizagem o qual, segundo Costa Júnior et. al. (2023) pode ser um dos principais responsáveis para que estudantes adquiram conhecimento e desenvolvam melhor suas habilidades e competências. Dessa forma, esses ambientes oferecem recursos para que os estudantes atinjam ao máximo o seu potencial estimulando o protagonismo e a criticidade. Para Costa Júnior et. al (2023, p. 325) “Um ambiente de aprendizagem positivo e eficaz também oferece suporte pedagógico adequado, que atende às necessidades individuais de cada aluno.”.

O objetivo deste artigo é apresentar a avaliação de algumas das ações categorizadas na referida pesquisa que contou com a participação de 11 estudantes com PC da Educação Básica e 13 professores de Matemática que tiveram estudantes com essa especificidade. Originalmente foram categorizadas 43 ações por meio da contribuição dos participantes da pesquisa, mas, devido à delimitação de espaço, foram escolhidas 20 para este recorte. As ações aqui apresentadas estão em cinco, das 11 categorias finais presentes na pesquisa e apresentadas nas seções seguintes. Essa avaliação foi realizada por meio da aplicação de um questionário enviado para professores de Matemática que tinham estudantes com PC em suas salas de aula regular. A metodologia desenvolvida para a análise dessas ações será apresentada na seção seguinte.

Procedimentos Metodológicos

Na avaliação das ações aqui apresentadas, é referenciado o desenvolvimento de ações que prezem pela inclusão de todos e pela utilização de recursos diferenciados, possibilitando que pessoas com PC participem de forma equânime das atividades desenvolvidas pelos demais estudantes de uma sala de aula.

Durante a atuação dos participantes, foram realizadas entrevistas semiestruturadas as quais permitiram aos mesmos explanarem sobre suas

vivências em relação à sala de aula com estudantes que tenham PC. Ademais, deram sua contribuição sobre temas referentes à comunicação entre professor e estudantes, às limitações no momento de ensinar e aprender bem como ao desenvolvimento de práticas inovadoras que contribuíssem com o ensino e a aprendizagem. Para isso, é válido ressaltar que no momento da análise, ocorreu a articulação entre as falas dos estudantes e dos professores. Dessa forma, os participantes contribuíram juntos, já que levou-se em consideração a troca de saberes.

Após transcrever as entrevistas, seus depoimentos foram categorizados por meio da Análise Textual Discursiva (ATD) com base em Moraes e Galiazzi (2014). A categorização permite, segundo os autores, uma “[...] análise de mensagens, da linguagem, do discurso, ainda que seu ‘corpus’ não seja necessariamente verbal, podendo também se referir a outras representações simbólicas.” (MORAES; GALIAZZI, 2014, p. 141). Nessa categorização, foram levadas em consideração as manifestações verbais e gesticulares já que alguns dos estudantes participantes tinham sua comunicação realizada apenas por meio de gestos.

No final da análise, emergiram categorias responsáveis pela apresentação de 43 ações que satisfizessem à pergunta de pesquisa: Quais ações pedagógicas possibilitam que o ensino da Matemática se torne mais eficaz para estudantes com PC, inclusos em sala de aula regular? Em seguida, para legitimar essas ações, foi enviado um questionário eletrônico, para professores de Matemática que tinham ou tivessem tido, em suas salas de aula, pessoas com PC. Esse questionário, no formato *Google Form*, oportunizou maior alcance, ocorrendo uma avaliação complementar àquela já obtida quando feita a entrevista semiestruturada.

Para isso, em grupos de *Facebook* formados em sua maioria por professores que trabalhavam com Educação inclusiva, foi realizada uma postagem apresentando os objetivos da pesquisa. Nessa postagem, os membros do grupo os quais eram professores de Matemática que lecionavam ou haviam lecionado para estudantes com PC eram convidados para responder o referido questionário eletrônico, acessando o *link* apresentado ou recebendo o

mesmo pelo *e-mail* disponibilizado. O questionário alcançou professores de diferentes regiões/estados do país quais sejam: os estados da região Sul; São Paulo; e Mato Grosso do Sul. Esses foram os estados que deram retorno, mesmo havendo a procura por professores de todas as regiões do país. Assim, obteve-se, no término do período de aproximadamente dois meses de divulgação, o retorno de 58 professores que tinham idades de 23 até 69 anos. Na sua formação, em se tratando do maior grau acadêmico, constatou-se que 36 possuíam Especialização, outros 16 com Mestrado e apenas 6 em nível de Graduação. Sobre o nível de ensino em que atuam tem-se: 32 no Ensino Fundamental: anos finais; 10 no Ensino Médio e 16 em ambos os níveis. Torna-se relevante destacar que os participantes do questionário tinham a opção de escrever comentários sobre sua avaliação que, posteriormente, contribuíram com a análise realizada. Esses comentários são apresentados neste texto seguidos da palavra (PROFESSOR). O questionário enviado não exigiu nome e nem gênero, preservando dessa forma a identidade dos respondentes.

Para cada ação proposta no questionário, o respondente deveria mostrar sua opinião utilizando uma escala com valores: um; dois; três; quatro; e cinco sendo, de acordo com Silva Júnior e Costa (2014) classificados respectivamente em: muito irrelevante; irrelevante; indiferente, relevante; ou muito relevante. Por delimitação de espaço, este texto apresenta por meio de tabelas, apenas 20 ações divididas em cinco categorias, quais sejam: Atitudes de exclusão/inclusão; A utilização de recursos diferenciados; Alternativas para incluir; Diferentes usos da linguagem; A sala de recursos. Na apresentação das tabelas é dada a frequência de cada um dos itens da escala Likert e o seu respectivo *ranking* médio (RM). Para Oliveira (2005), chama-se RM o cálculo feito por média ponderada em que consiste na razão entre: o somatório dos produtos entre a quantidade de votos e o número correspondente à escala, pelo número de participantes da pesquisa.

A seção seguinte apresenta a avaliação das ações selecionadas para este artigo.

Ações para um ensino mais eficaz: Avaliação de Professores

Esta seção apresenta a avaliação de 20 ações que, segundo os participantes da pesquisa, contribuem para o desenvolvimento de um ensino de Matemática mais eficaz para pessoa com PC. Essas ações estão categorizadas em cinco subseções as quais representam as categorias encontradas durante a ATD realizada com as entrevistas aplicadas aos participantes da pesquisa. As ações prezam pelo cuidado em desenvolver atitudes inclusivas sem excluir outras pessoas, valorizando a aproximação de todos: estudantes e professores, durante o desenvolvimento e aprimoramento de suas habilidades.

Atitudes de exclusão/inclusão

Esta subseção apresenta os resultados da avaliação de quatro ações sobre incluir pessoas com PC em sala de aula regular. Nessa proposta de inclusão, destaca-se o cuidado de não excluir o outro em atitudes que podem ser pensadas inicialmente para atender pessoas com alguma limitação física ou intelectual. Para isso, a ênfase é dada à linha tênue entre incluir e excluir, possivelmente presente em alguns tratamentos diferenciados dirigidos à estudantes com PC. Nessas ocasiões, o sentimento de exclusão pode ocorrer devido ao fato dessas pessoas sentirem-se diferentes ou inferiorizadas perante atitudes as quais não valorizem suas habilidades, destacando apenas suas incapacidades. Nas palavras de Pierucci (1999, p. 106): “Tratar as pessoas diferentemente e, assim fazendo, enfatizar suas diferenças pode muito bem estigmatizá-las [...] do mesmo modo que tratar de modo igual os diferentes pode nos deixar insensíveis às suas diferenças [...]”. A Tabela 1 a seguir apresenta as ações pedagógicas que emergiram nesta categoria, em ordem decrescente de RM.

Tabela 1 – Frequência da avaliação de ações sobre incluir e seu respectivo RM

Ações/Frequência na escala Likert	1	2	3	4	5	RM
Propor estruturas metodológicas que não apenas busquem a socialização de estudantes com PC, mas o desenvolvimento de suas habilidades e competências, de acordo com suas limitações.	0	2	0	6	50	4,8
Realizar atividades em grupo, formado por estudantes que tenham ou não PC, permitindo uma acolhida por parte de todos: colegas e professor.	0	0	6	12	40	4,6
Desenvolver um processo de reconhecimento e observação, em busca de descobertas entre os estudantes e professores, para que todos compreendam quais suas limitações e de quais estratégias utilizam para superar suas dificuldades.	0	1	5	12	40	4,6
Realizar atividades que se adequem à capacidade de todos, considerando o nível de abstração de cada um e mantendo a exigência e a cobrança no aprendizado de acordo com a limitação do estudante.	1	3	2	12	40	4,5

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Observando os dados apresentados na Tabela 1, percebeu-se que há uma proximidade no RM de todas as ações e, de acordo com os valores apresentados, classificam-se em muito relevantes. Nesse grupo de ações, destacou-se como mais relevante a ação: Propor estruturas metodológicas que não apenas busquem a socialização de estudantes com PC, mas o desenvolvimento de suas habilidades e competências, de acordo com suas limitações. Em uma das respostas abertas, foi citado: *“Estamos trabalhando com pessoas que acima de tudo possuem sentimentos, assim como os demais. São pessoas que merecem o nosso total respeito e direito de serem inclusas perante a sociedade, sendo assim, ofertado um trabalho que contemple o estímulo de suas habilidades e competências”* (PROFESSOR).

Para esse professor, considera-se o fato da necessidade de se propor um trabalho que respeite as habilidades e as limitações dessas pessoas, valorizando a inclusão de todos no ambiente escolar, bem como a realização de atividades que, segundo Mizukami (1986, p. 38) é “[...] um processo natural que se realiza através da interação com o meio”. Além dessas considerações, há a

possibilidade de ações que permitam o professor reconhecer quem é o estudante, como ele reage aos estímulos externos, quais são suas habilidades, havendo relação direta com a acolhida ou a proximidade entre todos que compõem o universo da sala de aula.

Com isso, considerou-se o relato sobre “[...] *conhecermos mais detalhadamente o aluno para poder atender as suas demandas com mais agilidade e competência. [Para isso], a introdução e aceitação do aluno na turma é imprescindível para a realização de um trabalho significativo*” (PROFESSOR). Sendo assim, “Para incluir todas as pessoas, a sociedade deve ser modificada a partir do entendimento de que ela é que precisa ser capaz de atender às necessidades de seus membros” (SASSAKI, 1997, p. 41). Nessa linha de pensamento, ocorre a reflexão sobre a necessidade de um grupo de pessoas compreender como podem ser desenvolvidas atividades as quais se adequam a todas as outras.

No entanto, nessa categoria, uma ação que obteve maior divergência no grau de avaliação de relevância, embora de acordo com o RM seja considerada muito relevante, foi aquela que permite a realização de atividades que se adaptam a todos, mantendo o nível de exigência, independentemente de sua situação.

Sobre essa divergência de opiniões, destaca-se uma resposta contrária às perspectivas de um ensino inclusivo. Um dos professores citou: “*Não tem como incluir alunos com PC no ensino*” (PROFESSOR). Essa negação vem articulada ao fato de alguns professores entenderem que a exigência, aplicada aos estudantes por meio de suas propostas pedagógicas, tenha um padrão único, ou seja, uma única forma de ser atendida e que segundo eles é compatível com pessoas sem deficiência. A manifestação desse professor pode ser facilmente percebida por meio de “[...] efeitos das práticas discursivas que [...] não se enquadram num processo de identificação com o padrão aceito e valorizado como ideal” (CARVALHO, 2014, p. 21). Esse ideal pode ser considerado um dos fatores responsáveis por ocorrer exclusão em determinadas salas de aula as quais têm professores que cobram de todos os seus estudantes, um desempenho similar, sem levar em consideração as condições físicas ou

intelectuais de cada indivíduo. Para isso, a exigência do professor para com seu estudante deve estar articulada ao respeito. Em consequência a isso, o retorno dado por cada estudante acaba por constituir-se em atitudes que possam contribuir para que a escola seja menos excludente, menos superprotetora e com mais estímulo.

Para essas ações, Ciasca (2015, p. 35) contribui ao afirmar que “[...] todas as inteligências podem ser estimuladas e desenvolvidas no decorrer da vida.”. Em um dos excertos selecionados percebeu-se: “[...] os estudantes com PC devem sim ser incluídos em sala de aula com ensino regular para que potencializem seu desenvolvimento social durante a fase de vida escolar” (PROFESSOR). De acordo com as ações destacadas na Tabela 1, mais de 86% dos participantes citaram como muito relevante o fato de as estruturas metodológicas não buscarem apenas uma socialização, mas o desenvolvimento de habilidades e competências por meio de estímulos que levem em consideração as limitações de cada estudante. Nesse desenvolvimento ou tentativa de ensino por meio do estímulo, a valorização das habilidades do estudante, bem como, a necessidade em adaptar todos e quaisquer estruturas metodológicas são ações que potencialmente terão um bom reconhecimento, se estiverem presentes na rotina de sala de aula.

Nessas adaptações, podem estar a utilização de materiais que contribuam para que o estudante tenha as suas vivências de sala de aula mais próximas possível das vivências dos demais estudantes. Esses materiais ou recursos diferenciados podem ser melhor compreendidos na subseção seguinte.

A utilização de recursos diferenciados

A categoria sobre a utilização de recursos diferenciados envolve a possibilidade de utilizar recursos como estratégias para driblar as dificuldades apresentadas pelos estudantes com PC. Para isso, ações que utilizam jogos, *softwares* e, até mesmo, o próprio corpo mostraram-se eficazes, conforme pode ser percebido nas quatro ações destacadas na Tabela 2, apresentada a seguir.

Tabela 2 – Frequência da avaliação de utilização de recursos diferenciados e seu respectivo RM

Ações/Frequência na escala Likert	1	2	3	4	5	RM
Trabalhar em sala de aula com jogos ou materiais manipulativos os quais estimulem o estudante com PC à compreensão do conteúdo proposto.	0	0	4	14	40	4,6
Utilizar softwares matemáticos ou calculadoras para auxiliar no desenvolvimento das tarefas pedidas em sala de aula, inclusive durante as avaliações.	0	0	4	17	37	4,6
Considerar o corpo ou movimentos com o corpo como recurso diferenciado para o ensino da Matemática para estudantes com PC.	0	0	4	18	36	4,6
Desenvolver material adequado como gráficos em alto-relevo, construídos em folhas de caderno com tinta alto-relevo, para possível compreensão de estudantes com PC que tenham dificuldades motora ou problemas de visão.	6	0	4	16	32	4,2

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

No ranqueamento apresentado, podem ser percebidos empates no RM entre três das quatro ações destacadas, permitindo considerar que dentre todas as ações elencadas, suas classificações aproximam-se de muito relevantes ou relevante. Dessa forma, a utilização de recursos diferenciados pode permitir que seja facilitada a participação de estudantes com PC nas propostas desenvolvidas pelo professor. No entanto, ao dar ênfase às respostas dos professores respondentes, verificou-se que a maioria afirmou que suas escolas têm por vezes dificuldades em adquirir materiais que possibilitem o desenvolvimento dessas ações. Para um dos respondentes: *“Ofertar este tipo de material é de extrema relevância em sua construção cognitiva, facilitando o seu meio de aprendizado e, por vezes, contemplando os demais”* (PROFESSOR).

Assim, é oportuno destacar a utilização de jogos ou materiais de fácil manipulação para esses estudantes como *softwares* matemáticos, calculadoras e outras ferramentas que podem vir a facilitar a falta de habilidades no desenvolvimento da escrita ou no desenvolvimento de algoritmos necessários para a resolução de questões matemáticas. Esse é um modo de propor ações que contribuam para a aprendizagem de todos os estudantes, incluindo,

conforme citado na BNCC (BRASIL, 2017, p. 254), “[...] a utilização de jogos, calculadoras, planilhas eletrônicas e *softwares* de geometria dinâmica [...]”, como, por exemplo, o *software* gratuito Geogebra que permite, dentre muitos recursos, calcular a distância entre dois pontos, percebendo por meio dessa ferramenta a associação da fórmula de distância com o Teorema de Pitágoras.

No entanto, a tecnologia pode estar presente até mesmo em uma folha de papel improvisada. Para isso, uma das ações, em que seis professores avaliaram como muito relevante, destaca a oportunidade de estudantes com PC que possuem baixa visão, poder sentir, por meio do tato, o comportamento de uma reta ou uma curva, dada uma determinada função, por exemplo.

Na classificação de um dos professores, o seguinte argumento: “*Nossos recursos são muitas vezes bem limitados*” (PROFESSOR). Em relação a isso, deve ser levado em consideração a facilidade em obter tal recurso, como a confecção de um gráfico desenhado com tinta alto-relevo, o que após a secagem, facilita a percepção do estudante que possui baixa ou nenhuma visão. Nas ideias de Carvalho (2014) essa ação pode ser legitimada ao referenciar que “[...] a proposta inclusiva diz respeito a [...] reconhecer as diferenças individuais e oferecer respostas educativas que atendam aos interesses e necessidades de todos”. Tal ideia é corroborada pelo depoimento de um professor ao afirmar: “*A dificuldade motora interfere no manuseio dos materiais, em alguns casos se faz necessário um material mais visual*” (PROFESSOR). Quanto a essa afirmação, o gráfico alto-relevo que ora seria uma solução para estudantes com nenhuma percepção visual, encaixa-se como alternativa visual ao ser construído com cores que destaquem alguns significados os quais o professor deseja que o estudante aprenda.

Nessas considerações, vale salientar que o desenvolvimento desse conjunto de ações pode tornar o ensino da Matemática mais eficaz, não apenas para estudantes com PC, mas para os demais estudantes de sala de aula. Para isso, na próxima seção, emergem algumas alternativas para solidificar essa inclusão.

Alternativas para incluir

Na busca por alternativas para inclusão, cinco ações contribuem para o desenvolvimento de propostas metodológicas. Essas ações perpassam por quesitos que vão desde a participação de um professor auxiliar até as considerações referentes às habilidades de cada estudante, conforme é apresentado na Tabela 3.

Tabela 3 – Frequência de cada um dos itens da escala Likert para ações da categoria: Alternativas para Incluir e seu respectivo RM

Ações/Frequência na escala Likert	1	2	3	4	5	RM
Contar com a participação de um(a) professor(a) auxiliar em sala de aula para ajudar o estudante em relação aos obstáculos físicos/cognitivos que venha a ter.	0	0	2	2	54	4,9
Considerar, de forma individual, as habilidades de cada estudante para, a partir de então, estudar uma maneira de adaptar as estratégias de ensino que contemple todos os estudantes.	0	0	2	8	48	4,8
Ter a cumplicidade entre professor(a) titular e professor(a) auxiliar na realização das propostas de ensino para todos, incluindo dessa forma os estudantes com PC.	0	2	0	10	46	4,7
Propor tarefas de múltipla escolha ou de associação entre colunas, suprimindo em parte o comprometimento motor que provavelmente ocasione a dificuldade no desenvolvimento da escrita.	2	0	6	18	32	4,3
Exigir do estudante com PC o mesmo que se exige dos demais estudantes, considerando previamente suas habilidades e limitações. Por exemplo: Pedir para que tenha caderno completo e a realização de tarefas de casa da mesma forma que os demais, considerando, porém, que o caderno pode ter cópias ou ser escrito pela professora auxiliar e compreender que o teor das tarefas de casa pode estar adequado a sua capacidade cognitiva.	8	2	12	11	25	3,7

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Dentre as ações com melhor avaliação dada pelos respondentes do questionário, encontram-se as que destacaram a participação do professor auxiliar e sua cumplicidade com o professor de Matemática em sala de aula.

Nesse contexto, a cumplicidade entre esses dois professores é fundamental para o desenvolvimento dessas ações, permitindo que esse professor auxiliar desempenhe um papel atuante durante o desenvolvimento da aula, não subestimando a capacidade de aprendizagem do estudante. Isso ocorre muitas vezes quando o cognitivo do estudante está preservado e o que o diferencia dos demais é simplesmente o fato de não conseguir fazer suas anotações, da mesma forma ou com a mesma velocidade que os demais. Assim, ocorre a necessidade da participação de um professor auxiliar que não forneça todas as respostas, mas que desempenhe apenas as atividades que supram às dificuldades impostas pela deficiência.

Outra ação que foi considerada muito relevante refere-se às habilidades do estudante e alternativas para desenvolver atividades que respeitem suas limitações. Nesse respeito ao estudante, o fato de muitas vezes o comprometimento motor impossibilitá-lo de escrever igual aos demais, ocasionaram o desenvolvimento de atividades diferenciadas. Essas atividades são compostas por questões no formato de múltipla escolha, associar colunas, ou até a possibilidade em responder determinadas questões por gestos ou sons. Para isso, na busca de alternativas que aproximem esse estudante das condições dos demais à sua volta, vale destacar a necessidade do desenvolvimento de um trabalho que dê ênfase à diversidade.

Para Carvalho (2014, p. 15) a diversidade deve ser considerada “[...] como integração de diferenças numa unidade que não as anula, mas que ativa o potencial criativo da interação entre os sujeitos e destes com seus contextos”. E nessa busca por uma interação entre sujeitos e pelo respeito à diversidade, são firmadas ações que valorizem a individualidade de cada pessoa. Para isso, são consideradas as habilidades de todos, independentemente de sua condição física ou cognitiva, bem como a capacidade em desenvolver propostas em conjunto com outros profissionais, evidenciando dessa forma o quão positivo possa ser o trabalho em equipe.

Em contrapartida a isso, a ação em que ocorre o destaque para que todos os estudantes tenham o mesmo grau de exigência obteve a menor classificação no RM. No entanto, a defesa dessa ação está pelo fato de que o estudante com

PC deva ser exigido, considerando suas habilidades e respeitando suas limitações. Essa exigência perpassa pelo entendimento de que pessoas com PC não sejam privadas de qualquer experiência a qual seus colegas possam vir a vivenciar. Para um dos professores que respondeu ao questionário, essa necessidade em exigir de todos respeitando as diferenças é nítida ao compreendermos seu depoimento: *“Muitos alunos quando chegam para mim, possuem sua autoestima baixa. Costumo cobrar de forma consensual (cada caso). Eles se sentem incluídos e inseridos, como seres atuantes de um ambiente de aprendizagem. No início eles custam um pouco a entrar no ritmo, porém depois, mal chegamos em sala de aula e são os primeiros a se manifestarem com relação a tarefa proposta”* (PROFESSOR).

Na avaliação dessa ação como muito irrelevante, o depoimento de um professor mostrou a sua dificuldade em propor atividades compatíveis com as habilidades de todos. Para esse professor: *“Só ficamos sabendo das dificuldades dos alunos com PC muito depois do início do ano e nem sempre as professoras auxiliares querem trabalhar em conjunto”* (PROFESSOR). Dessa forma, o professor argumenta a impossibilidade do desenvolvimento da ação que permite exigir do estudante da mesma forma que exige dos demais por falta de auxílio de outro profissional, aqui representado pela professora auxiliar.

Em relação ao que se pode chamar de “blindagem” do professor em buscar alternativas para que todos tenham a possibilidade de desenvolver as propostas de ensino, autores como Sassaki (1997, p. 122) contribuem ao afirmar que: “Educação inclusiva é uma atitude de aceitação das diferenças, não uma simples colocação em sala de aula.”. Com isso, o autor fomenta a necessidade de todo o professor observar as características de seus estudantes e refletir sobre qual estratégia irá utilizar para que o desenvolvimento de suas atividades em sala de aula seja realizado por todos, independentemente da deficiência ou condição do estudante.

No entanto, essa exigência não deve ser confundida com o fato de o professor pedir atividades as quais as limitações físicas do estudante o impeçam de realizar. Dessa forma, as propostas metodológicas articulam-se ao

reconhecimento de que essas pessoas possuem capacidades e limitações e de que a utilização de recursos alternativos se faz necessário, percebido no depoimento de um dos professores que classificou a ação como muito relevante: *“O estudante com PC pode utilizar o próprio celular para copiar o conteúdo em sala, necessitando de ajuda apenas para a resolução de problemas que necessitem de escrita com caneta ou lápis”* (PROFESSOR), permitindo, dessa forma, o desenvolvimento de estratégias que aproximem todas essas pessoas.

Nessa perspectiva, ocorrem ações as quais diminuem as diferenças causadas por limitações físicas ou cognitivas, procurando alternativas que aproximem cada vez mais todos os estudantes das propostas de ensino lançadas pelo professor. Para isso, “[...] a diferença não é percebida como um fato isolado e sim como resultante de relações sociais fundamentadas em valores que, uma vez desrespeitados, produzem as diferenças” (CARVALHO, 2014, p. 17). Sendo assim, esse conjunto de categorias demonstrou que para incluir estudantes com PC, sem excluir todos os demais estudantes, é necessário socializar, reconhecer quem é esse estudante, adequar as atividades e estudar/considerar outras formas de se comunicar com todos. Para isso, a utilização de forma diferenciada da linguagem pode contribuir para um ensino proposto para todos, conforme é apresentado na seção seguinte.

Diferentes usos da linguagem

Utilizar de forma diferenciada a linguagem é referir-se à valorização de gestos, olhares, ou outras formas de expressão do estudante ao conseguir explicar suas ideias em relação a um determinado tema. Para Palangana (1998):

É por meio da linguagem que a criança justifica suas ações, afirmações e negações e, ainda, é através dela que se pode verificar a existência ou não de reciprocidade entre ação e pensamento e, conseqüentemente, o estágio do desenvolvimento cognitivo da criança. (p.19).

No entanto, em alguns casos de pessoas com PC, há a possibilidade de atraso na fala ou a impossibilidade de coordenar movimentos. Para isso, o uso alternativo de outras formas de linguagem se faz necessário. A Tabela 4

apresenta a avaliação das ações referentes à utilização de linguagens que vão além da fala.

Tabela 4 – Frequência de cada um dos itens da escala Likert para ações da categoria: Diferentes usos da linguagem e seu respectivo RM

Ações/Frequência na escala Likert	1	2	3	4	5	RM
Utilizar outros meios de comunicação, além da fala.	2	0	0	5	51	4,8
Utilizar gestos, leitura labial ou olhares como meio de comunicação entre professores e estudantes com PC.	0	0	6	8	46	4,7
Valorizar a oralização no momento de o estudante expressar seus conhecimentos sobre os temas propostos/trabalhados em sala de aula, desconsiderando a exigência para que o mesmo expresse seus conhecimentos de maneira escrita.	4	0	2	10	42	4,5

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Ao analisar a avaliação feita pelos professores participantes, o maior RM pertence a ação: Utilizar outros meios de comunicação, além da fala. Segundo um dos professores: *“Nem todos os alunos possuem a capacidade de registro motor. Sempre que possível sua participação verbal é a maneira ou meio de colaboração neste espaço [...], sendo necessário um trabalho com estímulos, incentivo e respeito ao ser em formação”* (PROFESSOR). Nessas colocações, há compreensão de que cada estudante possui a sua especificidade. Embora esteja em um grupo de estudantes com PC, o estudante pode ter a oralidade bem desenvolvida ou a comunicação apenas por meio de gestos.

Assim, ações que destacam a execução de gestos são aceitáveis, bem como em alguns outros casos, a valorização da oralização ou da emissão de sons que permitam que essa pessoa se faça compreender. Considerar diferentes formas de expressão pode ser uma das ações que possibilitam maior eficácia nas estruturas metodológicas desses professores. Nessas considerações acerca da linguagem, Marchesi e Martín (1995, p. 29) contribuem quando consideram que *“A linguagem vai se configurando como uma parte básica do desenvolvimento cognitivo [...]”,* permitindo que compreendam a realidade à sua volta, planejando e regulando suas atividades.

Além disso, observando os dados apresentados, há a consciência de que se deva utilizar outros meios de comunicação, seguido da compreensão de que alternativas como leitura labial ou olhares possam ser muito relevantes. Essa mesma interpretação é considerada quando feita a análise dos dados sobre a utilização de outros meios de comunicação além da fala ou sobre a valorização da oralização como forma de o estudante se expressar.

Na classificação como muito irrelevante na utilização de outros meios de comunicação além da fala, vale lembrar das ideias de Vasconcellos (2002, p. 605) o qual afirma que “[...] a escrita [pode ser] um modo de representação da oralidade ou de expressão de uma ideia prévia que não pode ser oralizada, como no caso dos pacientes PC em questão”, além do fato de considerar formas gestuais ou sons diferenciados como forma de comunicação. Essa classificação, apresentada por quatro professores, pode ter surgido pelo fato desses terem tido suas experiências com estudantes que possuem severas limitações na fala, fato esse que não necessariamente deva ser generalizado para todos os casos de pessoas com PC. Além disso, é necessário enfatizar que o atraso na fala não significa que os mesmos não tenham habilidades de se expressar oralmente, haja vista a condição do estudante em falar pausadamente, facilitando a compreensão do professor e dos demais colegas da sala de aula.

Dessa forma, com a proposta de um ensino que valorize as diferentes formas de expressão desses estudantes, encontra-se a oportunidade em oferecer metodologias de ensino em que o mesmo conteúdo possa ser ministrado por meio da utilização de diferentes recursos, contando como auxílio o trabalho desenvolvido na sala de recursos, conforme é apresentado na subseção seguinte.

A sala de recursos

Considera-se, inicialmente, a necessidade da existência da sala de recursos como complementaridade às propostas desenvolvidas em sala de aula, havendo uma articulação entre o professor titular em sala de aula e o profissional da sala de recursos. De acordo com as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, considera-se o

“[...] trabalho coletivo como dinâmica político-pedagógica que requer planejamento sistemático e integrado[...]” (BRASIL, 2015, p. 2). Para isso, o desenvolvimento de uma proposta em que haja a cumplicidade entre professor da sala de aula e da sala de recursos é fundamental. Sendo assim, a Tabela 5 apresenta a avaliação dos professores participantes das três ações desenvolvidas em um ambiente externo à sala de aula, com atividades complementares às propostas pelo professor.

Tabela 5 – Frequência de cada um dos itens da escala Likert para ações da categoria: A sala de recursos e seu respectivo RM

Ações/Frequência na escala Likert	1	2	3	4	5	RM
Contar com o conhecimento e o profissionalismo do(a) professor(a) da sala de recursos para auxiliar o estudante com PC em seu processo de aprendizagem.	2	2	0	3	51	4,7
Contar com a participação de um professor da sala de recursos na construção das atividades ministradas em sala de aula.	2	0	2	6	48	4,7
Desenvolver atividades na sala de recursos que sejam continuação das propostas apresentadas em sala de aula.	2	0	2	10	44	4,6

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Observando o RM de cada ação, é possível constatar que as ações são próximas de serem classificadas como muito relevantes. De acordo com os dados, o conhecimento profissional do professor da sala de recursos, aliado à sua participação durante a construção das atividades ministradas em sala de aula, são ações que devem ser desenvolvidas para que se tenha maior eficácia em propostas dessa natureza.

Essa cumplicidade contribui para que a sala de recursos não seja apenas um local para que o estudante passe algumas horas realizando tarefas desconexas com aquelas pedidas pelo professor, mas um ambiente que estimule o mesmo a retomar os conteúdos ministrados em sala de aula. Para Carvalho (2014, p. 70) as salas de recursos [...] não devem ser confundidas com classes especiais e sim consideradas como espaços pedagógicos que darão suporte aos

alunos e aos seus professores para a remoção de barreiras para a aprendizagem”.

Sobre a ação: Contar com o conhecimento e o profissionalismo do(a) professor(a) da Sala de recursos para auxiliar o estudante com PC em seu processo de aprendizagem, um dos professores participantes afirmou: “[...] *nem sempre o professor da sala de recursos tem formação específica para desenvolver a habilidade que está sendo trabalhada*” (PROFESSOR), sendo essa ação classificada por esse professor como indiferente.

Assim, é perceptível que pode estar aí uma das dificuldades, já que não ter profissionais de todas as disciplinas compondo uma equipe na sala de recursos pode ser um empecilho para desenvolver ações as quais deem continuidade às tarefas desenvolvidas em sala de aula. Como mencionado por um dos professores participantes, o professor de sala de aula é inteiramente responsável por planejar a aula a ser dada. No entanto, em se tratando do fato de dar continuidade às tarefas desenvolvidas, há que se ter uma cumplicidade entre o titular da disciplina e aquele que irá dar continuidade na sala de recursos, contando dessa forma com a participação desse outro professor na elaboração das atividades propostas.

Sendo assim, no depoimento de um dos respondentes, ocorre a necessidade de “[...] *o profissional da sala de recursos, procurar mediar e auxiliar no processo do ensino e aprendizagem, oportunizando maneiras que contemplem melhor a construção de saberes em seu fazer pedagógico, procurando desenvolver a construção de novas habilidades*” (PROFESSOR). Para Imbernón (2011, p. 22) “[...] a inovação perde uma boa porcentagem de incidência e de melhoria coletiva quando se produz isoladamente e se converte em mera experiência pessoal”, ou seja, o trabalho em equipe produzirá resultados bem mais satisfatórios e contribuirá para que essas ações sejam bem mais aceitas no ambiente escolar.

Em relação aos professores que avaliaram como muito irrelevantes as ações que contam com a participação de um professor da sala de recurso na construção das atividades e o desenvolvimento das atividades da sala de recursos como continuação daquelas propostas em sala de aula, apenas um

professor justificou sua classificação ao informar: “*A sala de recurso não nos oferece o devido apoio*” (PROFESSOR). Diante disso, vale destacar a condição de alguns professores em se dedicar apenas ao cumprimento de um programa de conteúdos, corroborando as ideias de Holly (2000) ao afirmar que muitos professores “[...] querem compreender as pessoas que ensinam; no entanto, sentem-se pressionados a ‘transmitir conhecimentos’. Chegar a conhecer os alunos leva tempo e encerra, também, a potencial responsabilidade por vir a invadir o que precisa ser um plano de ensino claro” (p. 96). Aliado a essa forma de pensar, a falta de apoio da sala de recursos pode estar presente na falta de comunicação, muitas vezes presente entre professor titular e o professor auxiliar.

Para isso, Imbernón (2011) contribui com suas ideias em relação ao preparo do professor em buscar um conhecimento válido o qual gera atitudes interativas e uma dialética “[...] que leve a valorizar a necessidade de uma atualização permanente em função das mudanças que se produzem; a criar estratégias e métodos de intervenção, cooperação, análise, reflexão a construir um estilo rigoroso e investigativo” (IMBERNÓN, 2011, p. 61). Nesse estilo investigativo, contando com a cooperação de outros profissionais, como os professores da sala de recursos, por exemplo, considera-se a necessidade de cumplicidade ao desenvolver um trabalho que tenha como objetivo o desenvolvimento de propostas metodológicas que sejam compatíveis com todos os estudantes de uma sala de aula regular.

Nessas propostas as quais tem como perspectiva minimizar ao máximo as dificuldades impostas pela deficiência de cada estudante, é fundamental considerar o trabalho em equipe e a participação atuante de profissionais que estejam em todos os ambientes propícios para a aprendizagem. Nessa equipe, valoriza-se a cumplicidade entre o professor titular de sala de aula, o professor auxiliar que está presente nesse mesmo ambiente e o professor da sala de recursos que oferece atividades as quais complementam aquelas propostas pelo professor titular. Dessa forma, a sala de recursos propicia ao estudante um estímulo diante das possíveis dificuldades de aprendizagem se comparado com os demais estudantes da sala de aula.

Considerações finais

Na avaliação das ações aqui apresentadas, constatou-se que a maioria está bem próxima da classificação: muito relevante. Isso contribui para o fato de professores refletirem sobre suas práticas, compreendendo que seu processo de formação “[...] não pode ser concebido de forma acabada, pronta [...] e sim como um projeto que será elaborado e construído com os seus atores, partindo de suas necessidades cotidianas, de forma coletiva, ou seja, entre os pares” (OLIVEIRA; MARIM, 2010, p.217). Essas considerações vão ao encontro das ideias da maioria dos participantes de que para propor um ensino inclusivo, deve-se inicialmente contar com a participação de todos: professores e estudantes.

De acordo com Gonzáles Rey (2011, p. 60), o ensino inclusivo deve ser capaz de “[...] criar espaço subjetivo e social que permita que crianças diferentes se encontrem e sejam capazes de compartilhar as suas atividades.”. É, dessa forma, uma escola para todos, uma instituição que considere o diferente como diferença pelo fato de: “O diferente [remeter] ao Um no universo Todo, enquanto a diferença remete a uma operação no Todo [...]” (DIAS, 2006, p. 16). Sendo assim, há uma linha tênue ao tratar o Outro de forma diferente sem segregá-lo, muito embora tratar essa pessoa sem considerar suas limitações possa contribuir para que a mesma seja estigmatizada em um ambiente construído para uma maioria.

Dessa forma, conforme Silva (2014, p. 92): “Não basta apenas ter condições adequadas no que se refere ao ambiente educacional. O querer, por parte dos professores, também precisa ser parte integrante desse processo”. Por essa razão, a troca de ideias e experiências vem acrescentar na qualidade do ensino proposto para todos, incluindo aqueles estudantes sem nenhuma deficiência aparente. Na aproximação dessas ideias, o desenvolvimento de ações com o propósito de oferecer um ensino para todos se solidifica e assim, o entendimento de que essas ações podem ser aproveitadas em diferentes áreas do conhecimento. Para finalizar, se torna conveniente destacar que havendo outros participantes em outros contextos, as ações elencadas poderiam ser diferentes, emergindo outros resultados.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum curricular:** Educação é a Base. – Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 28 abr. 2017.

BRASIL. **Resolução Nº2, DE 1º de Julho de 2015.** MEC, 2015c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 01 ago. 2020.

CARVALHO, Rosita Elder. **Escola Inclusiva:** A reorganização do trabalho pedagógico. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

CIASCA, Sylvia Maria. *et al.* **Transtornos de aprendizagem:** Neurociência e interdisciplinaridade. Ribeirão Preto, SP: Book Toy, 2015.

COSENZA, Ramon Moreira; GUERRA, Leonor Bezerra **Neurociência e Educação:** como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTA JÚNIOR, João Fernando et al. A importância de um ambiente de aprendizagem positivo e eficaz para os alunos. **Rebena – Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem.** v. 6, 2023, p. 324-341. Disponível em: <https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/116>. Acesso em: 29 set. 2023.

DIAS, Sandra Inclusão e Subjetividade: Projeto moral ou ético. Educação e Subjetividade. Ano 1, n. 2, 2006. Disponível em: <http://www.gestae.org.br/artigos/inclusao.pdf>. Acesso em: 30 set. 2023.

GERALIS, Elaine. **Crianças com Paralisia Cerebral:** Guia para Pais e Educadores. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

GONZÁLES REY, Fernando Luis Os aspectos subjetivos no desenvolvimento de crianças com necessidades especiais: Além dos limites concretos do defeito. In: MARTÍNEZ, Albertina Mitjáns, TACCA, Maria Carmen Villela Rosa (Orgs.) Possibilidades de Aprendizagem: Ações pedagógicas para alunos com deficiência. Campinas, Alinea, 2011, p. 47-70.

HOLLY, Mary Louise. Investigando a vida profissional dos professores: Diários Biográficos. In: NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de Professores.** 2. ed. Porto Alegre: Porto Editora, 2000. p.79-110.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional:** Formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCHESI, Alvaro; MARTÍN, Elena. Da Terminologia do Distúrbio às Necessidades Educacionais Especiais. In: COLL, César; PALACIOS, Jesus;

MARCHESI, Alvaro. (Orgs.). **Desenvolvimento Psicológico e Educação: Necessidades Educacionais Especiais e Aprendizagem Escolar**. V. 3. Porto Alegre: Artmed, 1995. p. 7-23.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: As abordagens do Processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MORAES, Roque.; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2014.

OLIVEIRA, Cristiane Cope de; MARIM, Vlademir. (orgs.). **Educação Matemática: Contextos e práticas docentes**. Campinas: Alínea, 2010.

OLIVEIRA, Luciel Henrique de. **Exemplo de cálculo de Ranking Médio para Likert**. Notas de Aula. Metodologia Científica e Técnicas de Pesquisa em Administração. Mestrado em Adm. e Desenvolvimento Organizacional. PPGA CNEC/FACECA: Varginha, 2005.

PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento & Aprendizagem em Piaget e Vygotsky: A Relevância do Social**. 2. ed. São Paulo: Plexus Editora, 1998.

PIERUCCI, Antônio Flavio. **Ciladas da diferença**. São Paulo: Editora34, 1999.

RELVAS, Marta Pires. **Neurociência na Prática Pedagógica**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

SASSAKI, Romeu Kasumi. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SILVA, Luciana Leandro O jogo de bocha adaptado como recurso no ensino da matemática para alunos com paralisia cerebral. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de Ciências Exatas) instituição de ensino: Centro Universitário UNIVATES, Lajeado, 2014. Disponível em: <https://HDL.handle.net/10737/599>. Acesso em: 30 set.2023.

SILVA JÚNIOR, Severino Domingos da; COSTA, Francisco José. **Mensuração e Escalas de Verificação: uma Análise Comparativa das Escalas de Likert e Phrase Completion**. XVII SMEAD Seminário em Administração, 2014.p. 1-15. Disponível em:<http://sistema.semead.com.br/17semead/resultado/trabalhosPDF/1012.pdf>. Acesso em: 06 jul. 2020.

ISSN: 1984-686X | <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X83996>

VASCONCELLOS, Roseli. Fala e escrita nas produções de uma criança com paralisia cerebral. **Letras Hoje**: Porto Alegre. v.36, n.3, set. 2002, p. 601-607.

Modalidade do artigo: Relato de pesquisa (X) Revisão de Literatura ()



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)