

ORGANIZAÇÃO

Anderson Wagner Alves da Silva

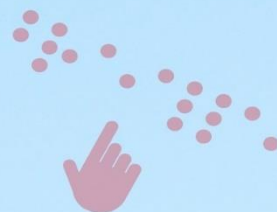
Edileuza Maria França da Silva

Vânia Lima Quintino



EDUCAÇÃO INCLUSIVA

MÉTODOS E PRÁTICAS DE ENSINO
PARA UMA INCLUSÃO EFICAZ



ORGANIZAÇÃO

Anderson Wagner Alves da Silva

Edileuza Maria França da Silva

Vânia Lima Quintino

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Educação inclusiva [livro eletrônico] : métodos e práticas de ensino para uma inclusão eficaz / organização Edileuza Maria França da Silva, Anderson Wagner Alves da Silva, Vânia Lima Quintino. -- João Pessoa, PB : Ed. dos Autores, 2024.

PDF

Bibliografia.

ISBN 978-65-01-04314-2

1. Educação 2. Educação inclusiva 3. Prática de ensino 4. Professores - Formação I. Silva, Edileuza Maria França da. II. Silva, Anderson Wagner Alves da. III. Quintino, Vânia Lima.

24-209609

CDD-379.26

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação inclusiva : Professores : Formação profissional 379.26

Eliane de Freitas Leite - Bibliotecária - CRB 8/8415

PREFÁCIO

A história é constituída por avanços e retrocessos e, socialmente, estamos vivendo um momento de grandes transformações. A escola, como representação social, não pode ficar inerte a essas transformações.

Assim, é com imensa alegria e satisfação que apresentamos o E-BOOK: **“Educação Inclusiva: métodos e práticas de ensino para uma inclusão eficaz”**. O material traz um compêndio de artigos que versam sobre o processo da Educação Inclusiva nos espaços escolares. A obra reúne um vasto material em seu corpo teórico, trazendo revisões bibliográficas e estudos mais recentes sobre o tema da inclusão.

Todos os artigos fazem o leitor refletir sobre a viabilidade de uma educação formal e inclusiva de qualidade, que possa integrar pesquisa acadêmica e ensino de excelência para todos, sem exceção.

Enfatizamos que, no E-BOOK, há presença de artigos que trazem atividades e sequências didáticas, todas realizáveis em sala de aula.

Destacamos ainda que este material só pôde ser realizado graças ao empenho de professores e professoras, concluintes do curso Especialização em Serviço de Atendimento Educacional Especializado – AEE da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), sempre comprometidos/comprometidas com uma efetiva inclusão, que veem na Universidade uma aliada indispensável neste processo, acreditando sempre que é através da educação e da divulgação de saberes que podemos fomentar discussões sadias em busca de uma sociedade cada vez mais consciente sobre importância da inclusão, não só na escola, mas em todos os espaços sociais, pois precisamos lembrar, a inclusão não é uma pauta apenas das pessoas com deficiência, mas sim, de toda a sociedade.

Cada artigo aqui presente é fruto de rigorosas pesquisas e reflexões profundas de especialistas dedicados à inclusão.

Esperamos que este trabalho seja uma fonte de inspiração e pesquisa para professores, professoras, gestores, gestoras, pais, mães e todos aqueles interessados em promover uma educação com equidade, igualdade, qualidade, justa e inclusiva.

Desejamos uma boa leitura, reflexão e aprendizado ao percorrer cada artigo contido neste E-BOOK.

Anderson Wagner Alves da Silva
Edileuza Maria França da Silva
Vânia Lima Quintino

SUMÁRIO

A IMPORTÂNCIA DA NEUROCIÊNCIA PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO	5
Anderson Wagner Alves da Silva; Edileuza Maria França da Silva; Suzana dos Santos Cirilo	
PERCEÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES SOBRE A INCLUSÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA REGULAR	20
Jaildes Domingos de Paiva	
O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM NA ESCOLA COMUM	44
Gardênia Maria Tavares Ramalho; Odecilda Matias de Oliveira Rodrigues	
DISCRIMINAÇÃO E INVISIBILIDADE DA DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	66
Jean Carlos Francisco Bezerra	
A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA PROMOÇÃO DA ACESSIBILIDADE CURRICULAR.....	89
Adriana Ferreira de Souza; Williane da Silva Macena	
O PAPEL DAS ADAPTAÇÕES CURRICULARES PARA A INCLUSÃO: SUGESTÕES E POSSIBILIDADES NO CONTEXTO DA SALA REGULAR DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	111
Josiane Targino da Silva; Lilia de Lourdes Tavares Santos	
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS: A UTILIZAÇÃO DE TIRINHAS E QUADRINHOS NO DEBATE SOBRE INCLUSÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	142
Anderson Wagner Alves da Silva; Edileuza Maria França da Silva; Elizângela Martins dos Santos	
SEQUÊNCIA DIDÁTICA E INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	166
Clenilza Gomes Bezerra; Valdilenilza Virgulino de Sousa Tomaz	
TECNOLOGIA ASSISTIVA NA PRÁTICA ESCOLAR: PROMOVENDO RESPEITO E INCLUSÃO.....	195
Vânia Lima Quintino; Vilma Lúcia Urquiza Cavalcante	
A INCLUSÃO DE CRIANÇAS AUTISTAS NO CENTRO DE REFERÊNCIA E INCLUSÃO À PESSOAS COM DEFICIÊNCIA (CRIS) NO MUNICÍPIO DE BAYEUX	221
Ana Cleide Gomes da Silva; Rosângela de Medeiros Tranquilino Melo	

A IMPORTÂNCIA DA NEUROCIÊNCIA PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Anderson Wagner Alves da Silva¹

Edileuza Maria França da Silva²

Suzana dos Santos Cirilo³

RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso tem como objetivo destacar a relevância da neurociência no processo de alfabetização, abordando conceitos fundamentais e a compreensão dessa disciplina em relação aos impactos das evidências da consciência fonológica na aquisição de habilidades de leitura e escrita. Para alcançar esse propósito, realizou-se uma revisão abrangente da literatura que explora a interseção entre neurociência e educação. O intuito é envolver os educadores nas tendências contemporâneas e inovadoras de aprendizagem, considerando cuidadosamente cada estágio do desenvolvimento neurológico da criança e transformando o significado das práticas educativas. Este estudo ressalta a necessidade premente de os professores da educação infantil compreenderem as estruturas neurais envolvidas na alfabetização, capacitando-os a planejar e adaptar currículos em conformidade com abordagens científicas, abandonando métodos mecânicos e tradicionais de ensino da leitura e escrita.

Palavras-chave: neurociência; alfabetização; evidências; contribuições.

ABSTRACT

This thesis aims to highlight the significance of neuroscience in the process of literacy,

¹ AUTOR. Especialista em Serviço de Atendimento Educacional Especializado – AEE (UFPB). Especialista em Educação Infantil (UFPB). Especialista em Gênero e Diversidade na Escola –GDE (UFPB). Especialista em Psicopedagogia (FIS-RJ). Graduado em Pedagogia (UFPB). Professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental nos municípios de Cabedelo-PB e Santa Rita-PB.

² AUTORA. Especialista em Serviço de Atendimento Educacional Especializado - AEE (UFPB), Especialista em ABA (CINTEP); Especialista em Libras (IFPB), Especialista em Psicomotricidade (Três Marias), Graduada em Pedagogia (UNAVIDA); Professora do Atendimento Educacional Especializado - AEE no Município de João Pessoa -PB.

³ AUTORA. Mestrado profissional em Formação de Professores (UFPB). Especialista em Serviço de Atendimento Educacional Especializado - AEE (UFPB). Especialista em Docência para Educação Profissional e Tecnológica (IFPB). Especialista em Educação Étnico-Racial (UEPB). Graduada em Pedagogia (UEPB).

providing a conceptual framework for neuroscience's understanding of this process and the impacts of phonological consciousness evidence on the development of reading and writing skills. Building upon this foundation, the thesis conducts an extensive review of pertinent literature exploring the intersection of neuroscience and education. The objective is to involve educators in contemporary and innovative learning trends while respecting each stage of a child's neurological development, thereby transforming the essence of educational practices. This study underscores the pressing need for early childhood educators to comprehend the neural structures that facilitate literacy, empowering them to plan and adapt curricula in alignment with scientific approaches and moving away from mechanical and traditional methods of literacy instruction.

Keywords: neuroscience; literacy; evidence; contributions.

1 INTRODUÇÃO

Desde as primeiras semanas de gestação, inicia-se o processo de neurodesenvolvimento, estendendo-se até a idade adulta. Processos neuroquímicos coordenados pela expressão de nossos genes ocorrem ao longo desse desenvolvimento, tornando o cérebro uma estrutura em constante desenvolvimento e mudanças. A aquisição de conhecimento e aprendizado também faz parte dessas mudanças cerebrais, conforme Piaget afirma: "não existirá aprendizado sem desenvolvimento." Com base nessa premissa, adentramos na neurociência, que busca investigar o funcionamento dos sistemas nervoso e cognitivo. A neurociência tem oferecido contribuições significativas no processo de aquisição da alfabetização, apresentando abordagens eficazes e uma compreensão mais profunda de como o cérebro humano processa a linguagem. Este trabalho tem como propósito conceituar a neurociência, com ênfase nas contribuições para o processo de alfabetização, explorando como o cérebro aprende a ler e escrever, além do papel da neurociência nas dificuldades de aprendizagem na alfabetização. Partindo desse pressuposto, serão elencadas neste trabalho as contribuições da neurociência para a alfabetização e as estratégias para o ensino da leitura e escrita baseadas na neurociência. A neurociência traz contribuições para a alfabetização e é uma escolha relevante para a pesquisa atual, pois compreender como o cérebro funciona no processamento da leitura e escrita resulta em práticas de ensino mais eficazes, contribuindo para a melhoria da qualidade educacional. Nesse sentido, destacamos a relevância da neurociência para a prática pedagógica docente. Diante de uma

realidade em que a criança enfrenta dificuldades no desenvolvimento de práticas de leitura, o professor compreenderá que há um atraso no desenvolvimento e desenvolverá estratégias para que as crianças experimentem e aprendam algo novo, sem esperar pelo "tempo delas". É necessário ressaltar que a forma de aprender é única, e cada cérebro se desenvolve de maneiras diferentes devido às experiências diversas. "A neurociência constata que aprender faz parte de todas as fases da vida; ocorre desde o nascimento e continua a se manifestar na fase adulta e no envelhecimento, ainda que de forma diversa" (Costa, 2021).

Portanto, vivemos aprendendo; somos seres de e para o conhecimento. Este trabalho contribui significativamente para o processo de alfabetização, abordando a neurociência como uma ferramenta essencial para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, com base na ciência. Isso tem implicações na igualdade de oportunidades educacionais, além de fornecer respaldo para professores e pais que buscam contribuir para a aprendizagem dos educandos com embasamento científico.

Diante dessa premissa, os docentes, imersos nos conhecimentos sobre a neurociência e a educação, elaborarão estratégias que facilitem o desenvolvimento da criança durante o processo de alfabetização, tornando-a ativa para que possa aprender de forma ativa e significativa. Nesse sentido, defendemos que é durante a educação infantil, principalmente na pré-escola, que as habilidades metafonológicas precisam ser desenvolvidas. Isso significa partir de um conhecimento inconsciente para o consciente dos elementos sonoros que compõem a nossa língua, perspectivando a facilidade nas habilidades de leitura e escrita.

Por fim, o que nos motivou a escolher este tema é que, como pedagogas e conhecendo a realidade no processo de alfabetização, entendemos que a neurociência pode trazer diversas contribuições. Nesse contexto, acreditamos que este artigo pode proporcionar excelentes abordagens para fazer os educadores repensarem suas práticas e minimizarem os prejuízos causados por uma alfabetização não bem executada. Entendemos também que a neurociência é a grande chave de virada para a obtenção do sucesso nesse período. Portanto, defendemos que todos os educadores precisam conhecer o sistema nervoso central, compreendendo como ocorre a aprendizagem no cérebro e como, por meio desse conhecimento, podem aprimorar a prática educacional.

2 NEUROCIÊNCIA E ALFABETIZAÇÃO: DEFINIÇÕES E CONCEITOS FUNDAMENTAIS

As subjetividades e a forma de aprendizagem têm ganhado destaque no meio acadêmico, especialmente na contemporaneidade, onde os avanços tecnológicos estão cada vez mais acelerados. Nesse contexto, torna-se necessário conhecer novas abordagens metodológicas para atender aos educandos provenientes de uma realidade tecnologicamente avançada. Traçar estratégias com base em estudos laboratoriais é uma experiência recente no contexto educacional, sendo a neurociência destacada por alcançar resultados positivos nesse processo, ao buscar compreender o funcionamento do sistema nervoso cerebral aliado ao processo de aprendizagem.

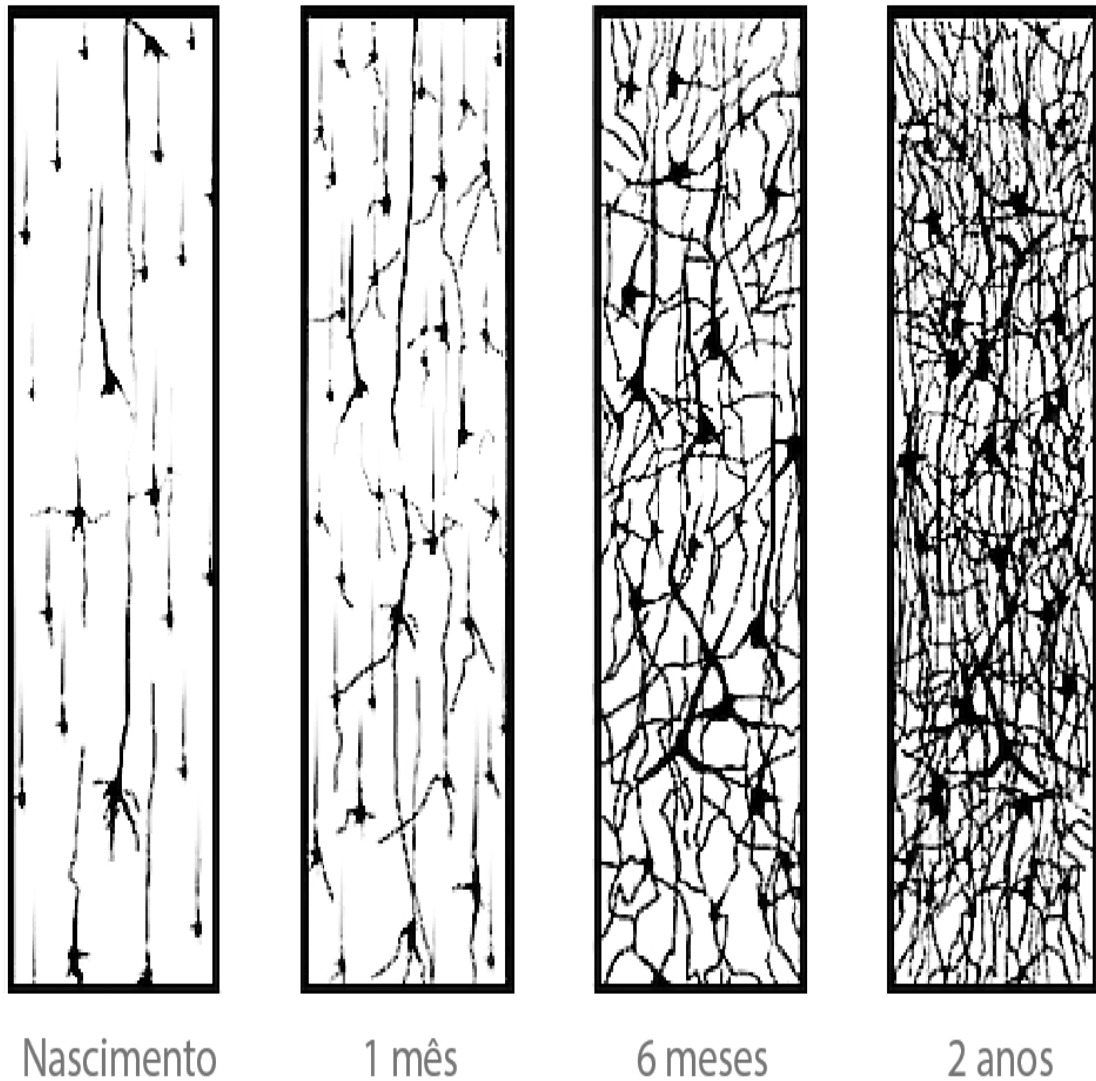
Amaral e Guerra (2022) dissertam sobre o funcionamento cerebral, fornecendo uma base para situar nossos conhecimentos nessa área. Segundo eles:

Com 6 bilhões de neurônios, o cérebro equivale a apenas 2% do peso do nosso corpo, mas consome, sozinho, cerca de 20% do oxigênio que respiramos e 25% da energia disponível, cerca de 500 kcal/dia. Ao formar infinitas combinações envolvendo mais de 100 trilhões de conexões, o cérebro é capaz de processar uma enorme quantidade de informações que chegam a ele a todo momento, enviadas pelos órgãos sensoriais.

Diante dessa premissa, percebemos a importância do cérebro para o desenvolvimento de nossas habilidades, tornando-se fundamental conhecer sua funcionalidade para aprimorar a prática pedagógica. Nosso cérebro pode armazenar inúmeras informações, operando 24 horas por dia. Mesmo durante o sono, o cérebro processa informações, transformando-as em memória. É nesse momento que ocorre a aprendizagem, resultante das vivências e experiências confrontadas com outras ideias.

Para exemplificar esse processo de desenvolvimento neural, Giorgio Tamburlini representa a quantidade de sinapses neurais em cada uma das fases do desenvolvimento da criança durante a primeira infância, como pode-se observar abaixo na figura 1:

FIGURA 1: DESENVOLVIMENTO DO CÉREBRO DE UMA CRIANÇA NA PRIMEIRA INFÂNCIA



Fonte: Modificado de National Institute of Environmental Health Sciences

Ao longo da vida, o ser humano cria conexões cerebrais relevantes para expandir habilidades motoras, sensoriais e cognitivas. Dessa forma, é evidente que a aprendizagem ocorre por meio da organização de redes e circuitos neurais que envolvem funções mentais como atenção, emoção, motivação, memória, linguagem e raciocínio lógico-matemático. Amaral e Guerra (2022) afirmam que os docentes devem empregar estratégias pedagógicas que favoreçam o aprimoramento dessas funções, levando o cérebro a (re)organizar o sistema nervoso e resultando no aprendizado de novas habilidades.

Quando se aborda a questão da alfabetização, a temática suscita uma ampla discussão,

dada a existência de um processo histórico marcado por longas rupturas enraizadas na sociedade. Para efetivar o processo de alfabetização com uma abordagem científica, é imperativo (des)construir alguns conceitos e operar com eficácia, buscando compreender o funcionamento das estruturas neurais previamente exemplificadas, bem como entender os métodos e ferramentas que impulsionam esse processo, uma vez que a alfabetização requer estímulos adequados.

A criança, aos 6 anos de idade, inserida no processo de alfabetização, chega a esta etapa, o primeiro ano do ensino fundamental, com milhares de conexões neurais estruturadas adquiridas durante suas vivências. Nesse contexto, a intensificação das interações sociais e das práticas de leitura/letramento aprimora significativamente esse processo de conexões que realizam sinapses. A sinapse, classificada como a principal responsável por estabelecer a ligação entre os neurônios, ocorre diariamente milhares de vezes em nosso corpo/cérebro, comunicando-se também com os músculos e as glândulas. Podemos afirmar que o cérebro aprende por meio das sensações, do que é significativo, imitado e experimentado.

Assim, as atividades planejadas e desenvolvidas diariamente devem proporcionar aos alunos engajamento e autonomia, conferindo significado às habilidades trabalhadas. Nesse contexto, acreditamos que, desde a pré-escola, a criança deve iniciar o desenvolvimento da consciência fonológica. Essa metodologia confere sentido ao sistema alfabético, uma vez que a criança relacionará o grafema com o fonema, compreendendo que cada letra possui um som.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece que a alfabetização das crianças deve ocorrer até o segundo ano do ensino fundamental, garantindo assim o direito fundamental de aprender a ler e escrever. Considerando a obrigatoriedade da matrícula da criança aos quatro anos de idade, na pré-escola, que compreende a faixa etária de 04 e 05 anos, a alfabetização tem início aos 6 anos, no 1º ano do ensino fundamental. Nessa etapa, a criança deve aprender a decifrar o código alfabético, e essa conquista promove uma alteração significativa no cérebro.

Conforme destacado por Amaral e Guerra (2022), é crucial reconhecer que:

[...] uma criança que não consegue fazer essa transição fundamental, provavelmente encontrará dificuldades para avançar na aprendizagem, pois a capacidade plena de leitura é essencial ao sucesso escolar. As dificuldades de leitura podem ser resultado de alterações do neurodesenvolvimento (dislexia), mas também podem estar relacionadas com inadequações no processo de ensino, que geram fragilidades na alfabetização, ou ainda com um ambiente familiar pouco estimulante associado ao baixo nível socioeconômico. O professor precisa estar atento, pois o diagnóstico precoce é o elemento-chave para determinar as intervenções apropriadas, visto que algumas serão mais efetivas se realizadas em momentos específicos do desenvolvimento infantil. As crianças que não tiverem o suporte necessário poderão

ter um desenvolvimento cognitivo aquém do seu potencial, pois as áreas responsáveis pela leitura serão menos desenvolvidas.

Costa (2023) nos instiga a refletir sobre as funções nervosas superiores, que compreendem a atenção, memória, motivação, emoções e funções executivas, e sua interrelação com o processo de aprendizagem. Essas funções não são inatas; em vez disso, se estruturam por meio das experiências e vivências sociais da criança. Nesse contexto, a linguagem emerge como um dos principais mediadores no desenvolvimento dessas funções. Portanto, as funções nervosas superiores são dinâmicas em sua localização, e a organização cortical sofre alterações ao longo do desenvolvimento do indivíduo, desde o nascimento até sua maturação final.

Do ponto de vista pedagógico, torna-se crucial para os profissionais da educação ter um entendimento mínimo sobre essas funções, uma vez que exercem impacto significativo na disposição do indivíduo para a aprendizagem (Costa, 2023). Desse modo, é fundamental criar situações de aprendizagem significativas, estimulando a consciência fonológica desde a pré-escola por meio de práticas sistematizadas. Dessa maneira, as crianças podem desenvolver suas capacidades cognitivas para interpretar e manipular fonemas e grafemas, exercitando as funções nervosas superiores e perspectivando uma leitura e escrita mais facilitadas.

Sobre essa habilidade metalinguística que trabalha a estrutura sonora da linguagem e se desenvolve apenas nas crianças ouvintes, Pestun (2005) define que:

[...] A consciência fonológica, isto é, a consciência de que a fala pode ser segmentada e que os segmentos (palavras, sílabas, fonemas) podem ser manipulados. Essa habilidade é desenvolvida gradualmente conforme a criança experimenta situações lúdicas (cantigas de roda, jogos de rima, identificação de sons iniciais de palavras) e é instruída formalmente em atividades grafo fonêmicas.

Diante do pressuposto, é necessário que o docente desenvolva atividades grafo fonêmicas na sala de aula da pré-escola para fortalecer o processo de alfabetização futuro. Pois, a consciência fonológica é pré-requisito para o processo de alfabetização e deve ser estimulada no ambiente escolar. Para facilitar o trabalho docente, sugere-se que ele comece trabalhando com as rimas, onde a criança vai começar a identificar e distinguir os sons, sem necessariamente conhecer o significado das palavras, pois o objetivo é aprender sons parecidos.

O próximo passo são as aliterações, com atividades em que a criança possa identificar as palavras que iniciam com o mesmo som, mas com significados diferentes. Feitas essas etapas, a criança vai parar e refletir sobre a consciência de palavras; o docente deve ofertar um banco de palavras onde a criança vai compreender que existem vários sons que compõem as palavras e já introduzir a consciência silábica, onde elas vão construir palavras utilizando as

partes que as compõem, chegando no último estágio da consciência fonológica, que é a consciência fonêmica, pois a criança será preparada para conectar os sons às suas representações escritas, obtendo domínio também da leitura.

Estimular essas atividades de identificação dos sons durante a educação infantil é de grande relevância para o processo de alfabetização, mas cabe ao professor conhecer o caminho que a criança precisa percorrer até o final desse processo, buscando estratégias que desenvolvam as potencialidades de leitura e escrita dos pequenos.

3 NEUROCIÊNCIA E ALFABETIZAÇÃO: O PAPEL DO PROFESSOR NESSE PROCESSO

A neurociência, ao dialogar com a educação, abre caminhos para que o educador se torne um mediador eficaz no processo de ensino. Para garantir qualidade no ensino, é crucial que o professor compreenda como aplicar estímulos de maneira adequada, proporcionando ao aluno êxito no processo educacional. Isso implica não apenas em transmitir conhecimento, mas em se tornar um investigador e potencializador desse processo. Para atingir esse objetivo, torna-se imprescindível que o educador tenha um entendimento aprofundado do funcionamento do sistema nervoso central, a fim de orientar a melhor forma de ensinar seus alunos.

Partindo desse pressuposto, observa-se que a reflexão sobre a neurociência e suas aplicações na prática educacional é algo relativamente recente para muitos educadores. No entanto, esse campo, embasado em fundamentos científicos, oferece abordagens que orientam os profissionais da educação. Essas abordagens têm o potencial de contribuir para uma educação menos excludente, proporcionando diversas maneiras de aprendizado e ensino. Assim, a neurociência fornece conhecimentos valiosos sobre como conduzir o ensino considerando as estruturas cerebrais, representando um campo a ser explorado. Conforme apontam as autoras Martins e Chedid (2010):

As contribuições de descobertas sobre a plasticidade cerebral, memórias, os sentidos, o medo, o sono e outros, não só influenciam na prática educacional, como fortalecem estratégias já utilizadas em sala de aula, além de sugerir novas maneiras de ensinar.

Considerando as influências que a neurociência traz para o processo educacional, compreende-se que algumas alterações no sistema nervoso podem ocasionar dificuldades na aprendizagem, resultando de deficiências ou transtornos que levam o aluno a aprender de formas distintas.

Partindo desse pressuposto, a neurociência explora as diversas possibilidades de aprendizagem desses indivíduos, os quais podem necessitar de abordagens de ensino diferenciadas. Nesse contexto, a Lei Brasileira de Inclusão, em seu capítulo IV, Art.28, enfatiza que "o sistema educacional deve ser inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como aprendizado ao longo da vida". Isso reforça a importância de um ambiente inclusivo, que adote metodologias abrangentes para atender às necessidades de todos, promovendo estratégias embasadas cientificamente, exploráveis e aprimoradas pelos professores.

Grando (2013), ao abordar o período de alfabetização, destaca que "antes e durante o período de alfabetização, o cérebro das crianças sofre importantes modificações". No entanto, o autor ressalta que a concepção de que as estruturas cerebrais permanecem imutáveis após a formação está sendo superada pela descoberta da plasticidade cerebral. Isso afirma que, independentemente da idade e das limitações individuais, qualquer pessoa pode aprender, cada uma no seu ritmo e de sua maneira. A neuroplasticidade explica essa capacidade de adaptação do cérebro por meio de alterações fisiológicas, dependendo dos estímulos e do ambiente em que o sujeito está inserido.

Sobretudo, é crucial que os professores estejam atentos, pois essas mudanças ocorrem no cérebro ao longo de todo o período de aprendizagem. Por isso, o processo de alfabetização não é tão simples, uma vez que as crianças enfrentam diversas modificações no sistema nervoso, passando por transformações, adaptações e aquisição de novos conhecimentos que se somam aos já obtidos. Dessa forma, várias conexões são interligadas e modificadas durante todo esse período.

Considerando as diversas formas como os seres humanos aprendem em situações variadas, essa dinâmica não difere em casos de deficiências e alterações no funcionamento do sistema nervoso. Destaca-se, portanto, a necessidade de os educadores conhecerem e aplicarem princípios da neurociência nas metodologias de ensino. Nesse contexto, Markova (2000) argumenta que:

Precisamos aprender a facilitar o processo de aprendizagem. Em vez de simplesmente acumularmos novas teorias e mais informações, que estão ultrapassados em alguns anos, devemos nos concentrar em aprender como aprender.

Markova oferece reflexões profundas sobre a facilitação do processo educacional, fundamentadas em teorias que possam viabilizar as diversas maneiras de aprender. Ao considerar teorias recentes respaldadas por estudos científicos, busca-se suprir as distintas necessidades dos alunos neurotípicos, os quais requerem formas e estratégias diferenciadas para

alcançar o êxito no processo de alfabetização. Esta fase é particularmente delicada para a criança.

Reforçando esse pensamento, Guerra, Pereira e Lopes (2004) também fazem grandes contribuições ao afirmar que:

As estratégias pedagógicas utilizadas pelo educador no processo de ensino e aprendizagem são estímulos que organizam o sistema nervoso em desenvolvimento, produzindo aquisição de comportamentos, objetivo da educação.

Portanto, para que o processo de aprendizagem na fase de alfabetização seja enriquecedor para os alunos, é necessário articular os conteúdos com os saberes científicos que abordam o funcionamento da memória nesse contexto, um período complexo para as crianças. Compreendemos que a alfabetização não se resume apenas em decodificar os signos; é um processo mais complexo, relacionado a fatores essenciais como psicolinguística, sociolinguística e linguística.

O processo de alfabetização não apenas legitima as competências linguísticas, mas também desenvolve potencialidades criativas. Não se limita à memorização, mas representa um processo de desenvolvimento criativo, considerando questões fisiológicas e neurológicas. Quando abordamos a alfabetização, a consciência fonológica assume um papel fundamental, sendo um dos principais focos no início desse processo. Desta maneira, abordamos três vertentes: correspondência entre forma e grafemas, decodificação e constituição do léxico ortográfico. O método a ser utilizado dependerá de cada contexto, existindo, portanto, diferentes abordagens para serem conduzidas nesse processo.

Entendemos que a criança precisa atravessar etapas de ensino para adquirir a habilidade de leitura. Conforme indicado pela pesquisa em neurociência, o cérebro infantil necessitará passar por um processo de reconfiguração neuronal para desenvolver a capacidade de leitura. Isso implica em alterações ou rearranjos das informações previamente armazenadas nos circuitos cerebrais, resultando na formação de novos circuitos, conceituados por Dehaene (2012) como o ato de "criar o novo a partir do antigo".

Após essa alteração, a criança manifestará divergências em seu processo de aprendizagem, exemplificado pela ocorrência de letras espelhadas, uma situação bastante recorrente no ambiente escolar. Geralmente, a criança enfrenta certa confusão ao tentar distinguir letras semelhantes no alfabeto, sendo o caso mais frequente observado nas letras |b| e |d|, |p| e |q|.

Outrossim, Machado e Viñas (2023) trazem informações acerca de como ocorrem as rotas no cérebro durante o processo de alfabetização. Os autores explicam que, nos estágios iniciais, aprende-se a decodificar palavras usando conexões entre som e símbolo no fluxo dorsal do cérebro, mas a maneira mais rápida de ler é pelo visual.

Os autores também apresentam algumas estratégias que podem auxiliar no processo de alfabetização, as quais devem ser iniciadas com livros contendo imagens adequadas à faixa etária. Recomendam releituras para que as crianças possam praticar a decodificação, promovendo uma compreensão mais profunda. O professor ou facilitador deve explorar os livros, fazendo perguntas no início, meio e fim da leitura, para verificar se a criança está acompanhando e compreendendo adequadamente.

Sendo assim, o educador precisa conduzir o processo de leitura desde textos simples até os mais complexos, de forma gradual, permitindo que os alunos compreendam a distinção entre as letras. Essa abordagem é uma estratégia que o professor implementa progressivamente em sala de aula, considerando que, nessa fase, a criança já possui conhecimento sobre a leitura, sendo necessário consolidar esse entendimento.

Para que esse procedimento ocorra de maneira eficiente, a criança precisa receber mediação e reforço positivo do professor. Além disso, é necessário que esteja inserida em um ambiente que favoreça seu processo de aprendizagem. A instituição educacional deve se configurar como um local acolhedor para o aluno, proporcionando abordagens pedagógicas que conduzam esses indivíduos à construção de conhecimento com significado, conforme proposto por Freire (1987), que preconiza uma pedagogia fundamentada na liberdade para pensar e transformar, tornando a escola um espaço de diálogo.

4 METODOLOGIA

O presente artigo é de natureza bibliográfica e qualitativa, consistindo em um tipo específico de produção científica. Através da pesquisa qualitativa, foi possível conhecer e analisar as contribuições teóricas sobre o tema abordado. Segundo Cartoni (2019), a pesquisa qualitativa se preocupa com a natureza da atividade e em descrevê-la, sem realizar medições ou métodos estatísticos. Geralmente, é a abordagem inicial no estudo de um problema.

A pesquisa bibliográfica reuniu informações pertinentes sobre a temática do trabalho científico, buscando responder questionamentos e hipóteses formadas inicialmente sobre o tema à luz de pesquisas já realizadas. Ou seja, tem como objetivo principal o aprofundamento do

tema. Dessa forma, a pesquisa bibliográfica não é meramente repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema à luz de um novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras (Marconi; Lakatos, 2003).

Para a realização deste artigo, foram feitas pesquisas por fontes secundárias, como livros, teses e artigos, a partir de trabalhos já existentes. No entanto, com base nessas referências, foram elaborados fichamentos para a organização do artigo. O objetivo era trazer informações relevantes sobre a neurociência e a alfabetização.

A partir dessas indagações, foram selecionadas as seguintes literaturas: "Como o cérebro lê: tendências da Neurociência da leitura e melhoria nas habilidades de leitura" de Machado e Viñas (2023); "Neurociência e Alfabetização: Noções Fundamentais" de Grisa et al (2016); "O processo de alfabetização no 1º ciclo do ensino fundamental: concepções e práticas" de Gonçalves (2016); "Neurociência e Aprendizagem" de Costa (2023); "O desenvolvimento da leitura no Ensino Básico" de Gomes (2008) e "Contribuição das Neurociências para a alfabetização" de Hirata e Marinho (2019).

Através desta pesquisa, tanto os/as professores/as quanto a sociedade civil terão embasamento necessário para conhecer um pouco sobre as práticas pedagógicas de alfabetização embasadas na neurociência. Dessa forma, eles poderão aplicá-las no cotidiano da sala de aula da educação infantil, perspectivando um futuro com educação de qualidade para todas as pessoas.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Diante de toda discussão sobre a neurociência e alfabetização e a relevância desse tema para a atualidade, é fundamental promover uma visão mais profunda sobre os impactos positivos que a neurociência vem trazendo. Nesse sentido, destacamos a importância de formações continuadas voltadas para esse tema, como ferramenta para enriquecer a prática docente.

Ao compreender as contribuições da neurociência, os educadores têm a oportunidade de fortalecer a sua capacidade de adaptação aos diferentes estilos de aprendizagem, bem como potencializar o processo de alfabetização. A relação entre professor e aluno é primordial nesse contexto, pois é nesse vínculo que ocorre a construção do conhecimento.

Constatamos que o conhecimento neurocientífico pode ser de fundamental importância para individualizar abordagens pedagógicas. Compreender o sistema neurológico e suas

nuances permite aos professores desenvolverem metodologias e uma abordagem didática mais eficiente, atendendo às demandas cognitivas específicas de seu alunado.

Além disso, o conhecimento científico e a aplicação de métodos baseados em evidências científicas são essenciais para que os professores possam identificar precocemente as dificuldades de aprendizagem e implementar estratégias de ensino que visem abordar essas dificuldades de forma efetiva.

Em suma, a neurociência traz valiosas contribuições para a prática educacional, permitindo o desenvolvimento de métodos de ensino mais eficazes e a adaptação dos educadores às necessidades individuais dos alunos. A formação continuada e o conhecimento neurocientífico são ferramentas essenciais para aprimorar a qualidade da educação e promover o sucesso educacional para todos os estudantes.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A neurociência desempenha um papel fundamental no entendimento do processo de aprendizagem e comportamento das crianças na fase pré-escolar. Ela nos ajuda a compreender como fatores internos e externos influenciam nas aprendizagens e no desenvolvimento das crianças.

Conforme já mencionado anteriormente, o desenvolvimento da consciência fonológica durante a educação infantil é crucial para o processo de alfabetização. Estudos embasados na neurociência salientam a importância de os educadores terem conhecimento da estrutura neurológica das crianças, pois esse conhecimento contribui significativamente na superação das dificuldades que surgem durante o aprendizado da leitura e escrita. Isso é especialmente relevante para diminuir o índice de fracasso na leitura nos anos iniciais do ensino fundamental.

No entanto, é necessário estimular as habilidades das crianças por meio de atividades sistematizadas que promovam a consciência fonológica, como as cantigas de roda. Essas atividades permitem que as crianças identifiquem e manipulem as partes sonoras da língua por meio das rimas. Dessa forma, os métodos e atividades utilizados pelos educadores estão diretamente relacionados às atividades neurais e devem favorecer a decodificação dos códigos da escrita.

Em suma, a neurociência nos fornece uma base sólida para entendermos como o cérebro aprende e processa as informações. Essa compreensão é fundamental para que os educadores possam intervir de maneira eficaz e ajudar seus alunos a superarem as dificuldades

enfrentadas no processo de alfabetização. Ao combinar o conhecimento neurocientífico com práticas pedagógicas adequadas, podemos promover um ambiente de aprendizagem estimulante e efetivo, beneficiando assim o desenvolvimento cognitivo e educacional das crianças.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Ana Luiza Neiva; GUERRA, Leonor Bezerra. **Neurociência e educação: olhando para o futuro da aprendizagem / Serviço Social da Indústria**, Ana Luiza Neiva Amaral, Leonor Bezerra Guerra. Brasília: SESI/DN, 2022. 290 p.: il. ISBN: 978-65-89559-39-9
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEF, 2018.
- _____. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015.
- CARTONI, Daniela Maria. Ciência e conhecimento científico. **Anuário da Produção Acadêmica Docente** Vol. III, Nº. 5, Ano 2009.
- COSTA, Raquel Lima Silva. Neurociência e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação** v. 28, p. e280010, 2023.
- DEHAENE, Stanislas. **Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler**. Porto Alegre. 2012.
- GOMES, Maria Aparecida Mezzalira. O desenvolvimento da leitura no ensino básico. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 12, n. 1, p. 283–286, jun. 2008.
- GONÇALVES, Islayne Barbosa de Sá. O processo de alfabetização no 1º ciclo do ensino fundamental: concepções e práticas. **Revista Científica da FASETE**, 2016. Disponível em: https://www.unirios.edu.br/revistarios/media/revistas/2016/10/o_processo_de_alfabetizacao_no_1_ciclo_do_ensino_fundamental.pdf. Acesso em: 26 out. 2023.
- GRANDO, Katlen Böhm. Pensando a alfabetização a partir de contribuições das neurociências. **Revista Acadêmica Licencia&acturas**, Ivoti, v. 1, n. 1, p. 25-29, jul./ dez. 2013
- GRISA, Gregório Durlo; *et al.* **Neurociência e alfabetização: noções fundamentais**. 1. Ed. – Bento Gonçalves, RS: IFRS, 2022.
- GUERRA, Leonor Bezerra; PEREIRA, Alexandre Hatem; LOPES, Mariana Zaramela. **NEUROEDUCA - Inserção da Neurobiologia na Educação**. Anais do 2º **Congresso Brasileiro de Extensão Universitária Belo Horizonte** – 12 a 15 de setembro de 2004
- HIRATA, Cristiane Yuri; MARINHO, Renata Ribeiro. Contribuição das Neurociências para

alfabetização. **Revista Acadêmica Licencia & acturas** • Ivoti • v. 7 • n. 1 • p. 21-26 • janeiro/junho • 2019

MACHADO, Roberto Aguilar Santos Silva; VIÑAS, Suzana Portuguez. **Como o cérebro lê: Tendências da Neurociências da leitura e Melhoria nas habilidades de leitura**. Santo Ângelo, RS, 2023.

MARCONI, M, A; LAKATOS, E, M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5.^a ed. - São Paulo: Atlas 2003.

MARKOVA, D. **O natural e ser inteligente: padrões básicos de aprendizagem a serviço da criatividade e educação**. São Paulo: Summus, 2000.

MARTINS, M. A. V.; CHEDID, K.A.K. **Pedagogia neurocientífica? A proposta de uma nova visão pedagógica para a alfabetização**. 2010.

PESTUN, Magda Solange Vanzo. Consciência fonológica no início da escolarização e o desempenho ulterior em leitura e escrita: estudo correlacional. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 10, nº 3, p. 407-412, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2005000300009>. Epub 09 de fev. de 2007. Acesso em: 26 out. 2023.

PERCEPÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES SOBRE A INCLUSÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA REGULAR

Jaildes Domingos de Paiva⁴

RESUMO

O estudo realizado aborda a questão da educação inclusiva com foco na percepção e prática pedagógica dos professores em relação à inclusão de alunos com deficiência na escola regular. O objetivo desta pesquisa é analisar as percepções dos professores em relação aos alunos com deficiência na indicação de possíveis barreiras e lacunas da atuação docente, bem como práticas pedagógicas exitosas. A pesquisa foi desenvolvida em uma escola municipal localizada no município de Pedras de Fogo, na Paraíba. Os dados foram coletados por meio da aplicação de questionários a 10 professores, que representam 31,3% do corpo docente da escola. O referido estudo apresenta uma hipótese que se confirmou por meio das respostas coletadas nos questionários, de que os professores apresentam uma preparação pedagógica limitada para lidar com alunos com deficiência, indicando que ainda há necessidade de aprimorar a formação desses profissionais para que se sintam mais preparados e seguros diante dos desafios do processo educacional. Com o aprimoramento da formação dos professores, é possível tornar o ambiente escolar mais acolhedor e propício para o desenvolvimento integral de todos os estudantes promovendo assim uma educação inclusiva para todos.

Palavras-chave: educação inclusiva; pessoas com deficiência; percepção e prática docente.

TEACHERS' PERCEPTION AND PEDAGOGICAL PRACTICE ON THE INCLUSION OF STUDENTS WITH DISABILITIES IN REGULAR SCHOOLS

ABSTRACT

The study carried out addresses the issue of inclusive education with a focus on the perception

⁴ AUTORA. Especialista em Serviço de Atendimento Educacional Especializado – UFPB. Especialista em Psicopedagogia Institucional - ISEC. Licenciada em Ciências com habilitação em matemática – AMESG. Coordenadora pedagógica institucional no Colégio Municipal Waldecyr Cavalcanti de Araújo Pereira, município de Pedras de Fogo-PB.

and pedagogical practice of teachers in relation to the inclusion of students with disabilities in regular schools. The objective of this research is to analyze the perceptions of teachers in relation to students with disabilities in the indication of possible barriers and gaps in teaching activities, as well as successful pedagogical practices. The research was conducted in a municipal school located in the municipality of Pedras de Fogo, in Paraíba. Data were collected through the application of questionnaires to 10 teachers, who represent 31.3% of the school's faculty. This study presents a hypothesis that was confirmed through the responses collected in the questionnaires, that teachers have limited pedagogical preparation to deal with students with disabilities, indicating that there is still a need to improve the training of these professionals so that they feel more prepared and secure in the face of the challenges of the educational process. With the improvement of teacher training, it is possible to make the school environment more welcoming and conducive to the integral development of all students, thus promoting an inclusive education for all.

Keywords: inclusive education; disabled people; teachers' perception and practice.

1 INTRODUÇÃO

O tema da inclusão escolar de pessoas com deficiência tem sido objeto de discussões e debates há várias décadas. No entanto, foi a partir da década de 1980 que ocorreram avanços significativos nesse campo, impulsionados por grupos internacionais como a Organização das Nações Unidas (ONU).

A Declaração de Salamanca, formulada em 1994 na Espanha, foi um documento relevante para o avanço da inclusão escolar. Ela defende a ideia de que as escolas devem atender a diversidade de necessidades de todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência. Essa declaração ressaltou a importância de se adotar uma abordagem inclusiva em vez de segregacionista, e destacou a necessidade de mudanças nas políticas educacionais e nas práticas escolares para garantir a participação plena de todos os alunos na escola regular.

Já no presente século, a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, publicada em 2006, foi um marco importante para a promoção dos direitos das pessoas com deficiência em todo o mundo. Ela reconhece o direito fundamental à educação inclusiva e estabelece que as pessoas com deficiência não devem ser excluídas do sistema educacional regular por causa de suas condições. Ao contrário, elas devem ter acesso a uma

educação inclusiva em um ambiente que promova a igualdade de oportunidades.

Desde então, esses documentos têm servido como referência para orientar os esforços de inclusão escolar em todo o mundo. Eles contribuíram para uma mudança de paradigma, promovendo uma abordagem centrada no aluno e na valorização da diversidade. No entanto, apesar desses avanços, ainda há desafios a serem superados para garantir a plena inclusão e igualdade de oportunidades educacionais para todas as pessoas com deficiência.

Embora as discussões sobre as pessoas com deficiência sejam antigas, a abordagem de inclusão dessas pessoas no ambiente escolar é relativamente nova no campo das políticas públicas. Nas últimas décadas, tem havido um movimento crescente em busca da garantia que todas as crianças, independentemente de suas habilidades e deficiências, tenham acesso a uma educação de qualidade e equidade.

Essa mudança exige melhor formação dos professores para atuar no campo da educação inclusiva. Os professores precisam adquirir conhecimentos, habilidades e atitudes que lhes permitam atender às necessidades diversificadas dos alunos com deficiência, adaptando suas práticas pedagógicas, utilizando estratégias de ensino diferenciadas e promovendo a participação plena de todos os alunos.

A formação dos professores para a educação inclusiva envolve o desenvolvimento de competências relacionadas à identificação e compreensão das necessidades e potencialidades individuais dos alunos, o planejamento de atividades inclusivas e adaptadas, o uso de recursos e tecnologias assistivas, a colaboração com outros profissionais e a promoção de um ambiente escolar acolhedor e respeitoso.

Para Glat, Pletsch e Fontes (2007), a escola precisa:

“[...] formar seus professores e equipe de gestão, bem como rever as formas de interação vigentes entre todos os segmentos que a compõem e que nela interferem. Isto implica em avaliar e redesenhar sua estrutura, organização, projeto político-pedagógico, recursos didáticos, práticas avaliativas, metodologias e estratégias de ensino”.

Nesta Glat, Pletsch e Fontes destacam a necessidade de uma abordagem reflexiva e adaptativa por parte das escolas, a fim de promover uma educação eficaz e relevante. A constante avaliação e revisão de suas práticas e estruturas são essenciais para atender às necessidades em evolução dos alunos e da sociedade.

O interesse por esse tema surgiu a partir de inquietações sobre como os professores de um Colégio Municipal em Pedras de Fogo-PB percebem os alunos com deficiência. Na condição de supervisora escolar, atuo neste colégio a três (03) anos e me deparo diariamente

com as profissionais de apoio adentrando a sala da coordenação em busca de atividades adaptadas, pelo fato de a grande maioria dos professores não planejarem aulas diferenciadas e adequadas a cada deficiência, nem oferecer atividades adaptadas. Percebo ainda uma resistência por parte de alguns professores em incluir os estudantes com deficiência nas aulas e atividades propostas.

Outro fator que também chama atenção é a presença dos pais desses alunos em busca de explicações do porquê seus filhos não terem atividades para realizar. Diante dessa observação, surgiu o interesse em compreender como os professores desse colégio enxergam e percebem os alunos com deficiência.

O objetivo dessa pesquisa é analisar as percepções dos professores em relação aos alunos com deficiência na indicação de possíveis barreiras e lacunas da atuação docente, bem como práticas pedagógicas exitosas. A finalidade do estudo é compreender como os professores percebem os estudantes com deficiência na sua prática pedagógica para identificar desafios, barreiras e estereótipos que podem impactar na inclusão e no desenvolvimento cognitivo desses estudantes, bem como identificar práticas de docentes que estão comprometidos com a educação inclusiva.

Ao investigar as práticas dos professores, espera-se que a escola possa oferecer um ambiente mais inclusivo, onde os alunos com deficiência se sintam acolhidos, tenham suas necessidades atendidas e possam participar plenamente das atividades escolares, sobretudo, à luz da realidade da educação inclusiva do contexto de Pedras de Fogo-PB.

Para o desenvolvimento deste trabalho, foram elaboradas duas hipóteses:

- Hipótese 1: Esta hipótese sugere que se os professores apresentarem perspectivas negativas em relação à inclusão e à sua prática, isso resultaria de uma carência em sua formação profissional na área de educação inclusiva.
- Hipótese 2: Esta hipótese sugere que se os professores que apresentam perspectivas positivas em relação aos estudantes com deficiência e à inclusão escolar, isso indica que há base na sua formação para a inclusão.

Para testar essas hipóteses, realiza-se uma pesquisa que envolva a coleta de dados sobre a percepção dos professores em relação à inclusão, suas práticas pedagógicas, e informações sobre sua formação profissional. Em seguida, analisa-se os dados para analisar as percepções dos professores, suas práticas e sua formação. Isso ajudará a determinar se as hipóteses são suportadas pelos dados coletados, consideraremos outras variáveis que podem influenciar as percepções e práticas dos professores, como experiência de ensino, recursos disponíveis na

escola, entre outros.

A fim de atingir os objetivos estabelecidos, este trabalho está organizado em cinco capítulos. O primeiro capítulo, denominado “Introdução”, tem como propósito apresentar a importância do tema em questão, justificar a pesquisa, definir os objetivos a serem alcançados e esboçar a abordagem que será seguida ao longo do trabalho.

No segundo capítulo, abordaremos o contexto do Marco Político e Legal Brasileiro para a Educação Inclusiva, destacando a importância de não tratar a inclusão de forma isolada, mas sim integrá-la em todos os aspectos da formação de professores e no sistema educacional como um todo.

No terceiro capítulo, direciona-se a análise para a compreensão e aplicação das práticas pedagógicas inclusivas, que desempenham um papel fundamental na asseguuração de que todos os alunos, sem distinção de suas aptidões ou exigências específicas, desfrutem de igualdade de acesso às oportunidades educacionais na sala de aula.

No quarto capítulo, apresenta-se a abordagem metodológica adotada neste estudo. Adicionalmente, nos subcapítulos deste segmento, ofereceremos informações pormenorizadas sobre os meios de obtenção de dados, dos sujeitos participantes na pesquisa, o contexto em que a investigação ocorreu e os métodos empregados para a análise das informações colhidas.

No quinto capítulo, são compartilhados os desfechos e conclusões que emergiram a partir das investigações conduzidas ao longo deste estudo.

2 MARCO POLÍTICO E LEGAL BRASILEIRO PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Na Resolução do Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2015), que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, há referências específicas à inclusão e à formação de professores com o foco na diversidade dos alunos, incluindo aqueles com deficiência. Esta resolução destaca a importância da educação inclusiva como um dos princípios fundamentais da educação básica. Ela afirma que a escola deve ser um espaço inclusivo que promova o respeito à diversidade e que atenda às necessidades de todos os estudantes, garantindo a igualdade de oportunidades e a valorização da diferença.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (Brasil, 2010) e a "Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva" (Brasil, 2008) reconhecem a importância da inclusão e da formação de professores para a educação inclusiva, estabelecendo diretrizes e orientações para garantir que a temática seja abordada nos currículos

de formação de professores e que os profissionais estejam preparados para atuar de forma inclusiva nas escolas, ambas destacam a importância de tornar a educação inclusiva uma prioridade, promovendo a integração de alunos com necessidades educacionais nas classes regulares e ressaltando que a formação de professores em todos os níveis da Educação Básica deve abranger conhecimentos relevantes para atender a esses alunos de forma adequada e inclusiva.

A Educação Básica deve ser inclusiva, no sentido de atender a uma política de integração dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns dos sistemas de ensino. Isso exige que a formação dos professores das diferentes etapas da Educação Básica inclua conhecimentos relativos à educação desses alunos (Brasil, 2001, p. 25-26).

As diretrizes para a formação dos professores estão alinhadas à Constituição Federal Brasileira (Brasil, 1988) que em seu artigo 205, estabelece que a educação é um direito de todos e tem como objetivo o pleno desenvolvimento do indivíduo, sua preparação para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Essa concepção de educação como um direito fundamental está alinhada com os princípios da igualdade.

Em consonância, o artigo 206 da Constituição, em seu inciso I, garante o direito de todos à igualdade de condições de acesso e permanência na escola. Isso significa que todas as pessoas, independentemente de serem pessoas com deficiência ou não, têm o direito de receber uma educação de qualidade e de terem as mesmas oportunidades de acesso e participação no sistema educacional.

Essa garantia constitucional reflete o princípio da inclusão educacional, que busca assegurar que todas as pessoas, incluindo aquelas com deficiência, tenham igualdade de oportunidades educacionais. A inclusão na escola reconhece e valoriza a diversidade como uma característica intrínseca da sociedade e busca garantir que todos os alunos sejam acolhidos, respeitados e tenham suas necessidades atendidas, para que possam participar plenamente de todas as oportunidades educacionais.

Portanto, a Constituição Federal Brasileira (Brasil, 1988) estabelece a base legal para a promoção da inclusão educacional e garante o direito de todos, à igualdade de condições de acesso e permanência na escola. Essa garantia constitucional é essencial para o avanço da educação inclusiva e para a promoção da igualdade de oportunidades educacionais para todos os cidadãos brasileiros.

Outro marco relevante na legislação foi a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015),

promulgada no ano de 2015, traz avanços significativos na promoção da igualdade, acessibilidade e participação plena das pessoas com deficiência em todos os aspectos da vida com o objetivo de promover a inclusão social e garantir os direitos das pessoas com deficiência no Brasil. O estatuto, em seu capítulo IV, art. 27, estabelece que:

[...] A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015, Art. 27).

A legislação prevê ações nas áreas de educação, saúde, trabalho, transporte, cultura, esporte e lazer, entre outras. A ideia é que a inclusão seja efetiva em todos os setores da sociedade. Ainda, a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) determina que as escolas devem oferecer recursos e práticas pedagógicas inclusivas para que alunos com deficiência possam estudar nas mesmas instituições que os demais alunos. Além disso, o texto prevê o acesso à educação bilíngue para pessoas surdas e a disponibilização de profissionais de apoio escolar.

É importante mencionar que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (Brasil, 2008) representa um marco importante para a garantia do direito à educação inclusiva no Brasil, publicada bem antes da Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015). Essa política busca assegurar o acesso, a participação e a aprendizagem de todos os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na escola regular, por meio do:

[...] acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado (Brasil, 2008, p.09).

Alguns pontos relevantes abordados nessa política são: Princípios da educação inclusiva; Matrícula e permanência na escola regular; Formação de professores; Atendimento Educacional Especializado (AEE). Sobre esse último, a política reconhece o AEE como um conjunto de serviços, recursos e estratégias pedagógicas que complementam e suplementam a formação dos alunos com deficiência. O AEE deve ser oferecido de forma articulada com o ensino regular, visando promover a autonomia, a participação e o aprendizado desses estudantes.

Portanto, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (Brasil, 2008) representa um avanço na promoção da inclusão educacional e ainda serve como referência para a implementação de práticas inclusivas nas escolas brasileira.

O marco político e legal, de forma geral, demonstra que a inclusão não é um tema que deve ser tratado de forma separada, mas sim como uma perspectiva que perpassa todos os aspectos da formação de professores, sendo transversal no sistema de ensino. Isso implica uma mudança de paradigma, de modo que o professor passe a enxergar a diversidade como uma oportunidade de aprendizado e, sobretudo, como direito dos estudantes com deficiência.

2.1 CARACTERIZANDO PERCEPÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

Os seres humanos, constroem concepções, atitudes sociais, representações, crenças e expectativas em relação ao mundo e às pessoas ao seu redor. Em relação ao professor e a sua sala de aula, incluindo seus alunos e seu desempenho escolar, não é diferente. Eles constroem concepções que podem influenciar significativamente a forma como abordam o ensino e a interação com os discentes, podendo moldar a sua visão de mundo e afetar diretamente a maneira como eles percebem e interpretam o comportamento e as habilidades dos alunos.

Muitas pesquisas têm sido realizadas com o objetivo de entender as concepções dos professores em relação aos alunos com deficiência na escola regular. Essas concepções muitas vezes podem ser formadas por uma variedade de fatores, como experiências pessoais, formação acadêmica, contexto cultural, valores individuais e até mesmo a influência da mídia. Esses elementos influenciam as suas interações e condutas em relação aos seus alunos, incluindo os que fazem parte do público-alvo da educação especial, de modo favorável ou desfavorável.

Segundo Omote e Vieira (2018), quando um professor possui crenças negativas ou preconceitos sobre as capacidades dos alunos com deficiência, isso pode levar a expectativas baixas, tratamento diferenciado, menos oportunidades de participação dos alunos com deficiência. Por outro lado, um professor que acredita na igualdade de oportunidades e no potencial de todos os alunos tende a possuir expectativas elevadas em relação ao aluno com deficiência, criar um ambiente de aprendizagem inclusivo, fornece suporte adequado, por meio de adaptações curriculares, materiais acessíveis ou estratégias de ensino diferenciadas etc.

É importante que os educadores estejam cientes de suas próprias crenças e preconceitos e trabalhem para desenvolver uma mentalidade inclusiva, buscando formação contínua e reflexão sobre suas práticas pedagógicas. A conscientização sobre a importância da educação

inclusiva e a valorização das habilidades e potenciais de todos os alunos são fundamentais para promover um ambiente escolar acolhedor e enriquecedor para todos.

É relevante destacar que as percepções, atitudes e crenças dos professores podem ser influenciadas e modificadas ao longo do tempo por meio de experiências de formação continuada, reflexão crítica, exposição a novas perspectivas e interações com colegas, famílias e alunos diversos. Além disso, a reflexão crítica sobre as práticas educacionais e a exposição a novas perspectivas também desempenham um papel importante na evolução das percepções dos professores.

Ao trabalhar em equipe com outros professores, compartilhar experiências e discutir desafios, os professores podem aprender uns com os outros e construir conhecimento coletivo. A colaboração com as famílias dos alunos com deficiência também é crucial, pois eles podem fornecer informações valiosas e perspectivas únicas sobre as necessidades e capacidades de seus filhos (Mizukami; Wissenbach; Ribeiro, 2002).

É necessário fornecer oportunidades de desenvolvimento profissional e suporte aos professores para que eles possam refletir sobre suas próprias crenças, desafiar estereótipos e promover práticas pedagógicas inclusivas, garantindo que todos os alunos tenham igualdade de oportunidades para aprender e alcançar seu potencial máximo.

A formação continuada desempenha um papel fundamental nesse processo, fornecendo aos professores oportunidades de aprendizado e desenvolvimento profissional. Nestas podem ser incluídos programas de treinamento, workshops, cursos, conferências e outras atividades que visam aprofundar o conhecimento dos professores sobre a inclusão e fornecer-lhes estratégias e recursos para apoiar efetivamente os alunos com deficiência em sala de aula regular.

A construção de uma educação inclusiva de qualidade não se limita apenas a um único aspecto, mas sim a uma abordagem holística que abrange diversos pilares. A infraestrutura acessível, recursos materiais, formação de professores, desenvolvimento de planos de ensino individualizados, práticas pedagógicas inclusivas, sensibilização e consciência são peças fundamentais desse quebra-cabeça. Cada elemento, por si só, tem o poder de impactar positivamente o ambiente educacional.

No entanto, é a interconexão e a colaboração entre esses fatores que verdadeiramente possibilitam a criação de um ambiente onde todos os alunos possam aprender e crescer juntos, independentemente de suas características ou necessidades específicas (Neira, 2006)

Segundo Mantoan (2006), a preparação física do ambiente escolar, juntamente com o preparo acadêmico dos educadores, estabelece uma base sólida para uma educação inclusiva de qualidade. Esses componentes atuam em harmonia para criar um espaço onde cada aluno se sinta valorizado, apoiado e capaz de alcançar seu pleno potencial. Somente quando investimos em todos esses aspectos simultaneamente é que podemos garantir que a inclusão não seja apenas um ideal, mas sim uma realidade tangível.

Portanto, ao reconhecer a interdependência desses elementos, estamos pavimentando o caminho para uma educação inclusiva que transcende barreiras e limitações. É através desse compromisso abrangente que poderemos verdadeiramente oferecer a todos os alunos a oportunidade de uma experiência educacional enriquecedora, onde cada individualidade é valorizada e cada voz é ouvida.

O professor que promove práticas pedagógicas inclusivas valoriza a diversidade, adapta suas estratégias para atender às necessidades individuais dos alunos, cria um ambiente acolhedor e igualitário, estimula a colaboração entre os estudantes e estabelece parceria com as famílias – atitudes e abordagens essenciais para uma educação verdadeiramente inclusiva, que reconhece e respeita a singularidade de cada aluno.

Algumas características de um professor com postura inclusiva incluem: Aceitação da diversidade; Adaptação do ensino; Individualização do suporte; Promoção da participação ativa; Fomento de um ambiente acolhedor; Parceria com pais e responsáveis; Busca por atualização e capacitação (Coll, 2010). Essas características refletem o compromisso do professor em proporcionar a todos os alunos igualdade de oportunidades e um ambiente de aprendizado que atenda às suas necessidades individuais, promovendo a inclusão e o sucesso de todos na sala de aula.

3 METODOLOGIA

Este tem como objetivo compreender como os professores percebem os estudantes com deficiência na sua prática pedagógica para identificar desafios, barreiras e estereótipos que podem impactar na inclusão e no desenvolvimento cognitivo desses estudantes, bem como identificar práticas de docentes que estão comprometidos com a educação inclusiva. A pesquisa trata-se de uma abordagem qualitativa por esse desempenhar um papel fundamental na compreensão e exploração de fenômenos complexos, incluindo questões sociais, comportamentais e humanas.

Segundo Denzin e Lincoln, (2011, 24):

[...] A pesquisa qualitativa é uma abordagem de investigação que se concentra na compreensão profunda dos fenômenos sociais e humanos em seu contexto natural, por meio da coleta e análise de dados descritivos, não numéricos. Ela busca explorar significados, interpretações e perspectivas dos participantes, permitindo uma compreensão mais rica e complexa dos fenômenos estudados.

Ao explorar as perspectivas dos participantes, a pesquisa qualitativa permite uma compreensão mais rica e holística dos fenômenos estudados, tornando-se uma ferramenta valiosa para investigar questões complexas e multifacetadas nas ciências sociais e humanas.

3.1 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Para coleta de dados utilizamos como instrumento o questionário, por ser versátil e eficaz para coletar e obter informações úteis em uma variedade de contextos. O questionário desempenha um papel fundamental em pesquisas, planejamento estratégico e tomada de decisões informadas. Segundo Gil (2019), questionário pode ser definido como:

[...] à técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc. (Gil, 2019, 143).

O questionário apresenta uma série de vantagens, enquanto instrumento de coleta de dados por: Permitir que os pesquisadores alcancem uma amostra mais representativa dos pesquisados, mesmo que estejam em diferentes locais geográficos, uma vez que os questionários podem ser enviados por meio eletrônico; garantir o anonimato das respostas, isso pode levar os participantes a se sentirem mais confortáveis em fornecer respostas honestas e sinceras, pois não precisam se identificar; permitir que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente desde que seja dentro do prazo estabelecido pela pesquisa. Essa flexibilidade é uma das vantagens do questionário (Gil, 2019, p.144)

O questionário proposto foi composto por 15 perguntas, entre abertas e fechadas. Neste procuramos mapear o perfil do professor por meio de perguntas relacionadas a formação acadêmica, experiências em sala de aula com alunos com deficiência e sua prática pedagógica.

Além disso, buscou-se identificar situações em que representem a inclusão ou barreiras vivenciadas por esses alunos em sala de aula regular e quais estratégias pedagógicas são

utilizadas pelo docente para incluir e, ainda, que medidas poderem ser adotadas para melhorar o suporte em relação à inclusão de alunos com deficiência na sala de aula regular.

3.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Esse questionário foi aplicado a um grupo de 10 professores, de um total de 39 docentes que fazem parte do corpo docente da escola municipal pesquisada. Sendo 07 do sexo feminino e 03 do sexo masculino, conforme descrito no Quadro 1, da Seção 5. Resultados e Discussão deste trabalho.

O critério de escolha desses professores foi baseado em fatores atitudinais: atitudes e predisposições mentais, assim como fatores comportamentais: ações e comportamentos, desenvolvidos pelos professores escolhidos diariamente nos espaços da escola pesquisada e observados pela pesquisadora.

O convite para participar da pesquisa foi feito de maneira informal, onde os participantes foram abordados convidados e informados sobre a natureza e o propósito do estudo. Na ocasião, cada participante recebeu um termo de esclarecimento, no qual foram descritos claramente os objetivos da pesquisa e o compromisso com o anonimato das respostas fornecidas. O termo de esclarecimento encontra-se no Anexo I deste texto.

3.3 CAMPO DA PESQUISA

O campo da coleta de dados se localiza na cidade de Pedras de Fogo, município localizado no estado da Paraíba, na Região Nordeste do Brasil. Situa-se a cerca de 48 km da capital João Pessoa e faz parte da Região Metropolitana de João Pessoa. O município possui uma população estimada de aproximadamente 29.662 habitantes, de acordo com dados IBGE de 2022.

A cidade de Pedras de Fogo tem uma história que remonta ao período colonial do Brasil. Foi fundada em 27 de março de 1749 e teve seu desenvolvimento inicial ligado à atividade canavieira e à produção de açúcar, possui uma posição geográfica favorável, próxima ao Complexo Portuário de Suape, em Pernambuco, o que possibilita oportunidades de desenvolvimento relacionadas ao comércio e logística (IBGE, 2022). A figura abaixo representa o estado da Paraíba e a localização da cidade na qual a pesquisa foi desenvolvida.

FIGURA 1: LOCALIZAÇÃO DA CIDADE DE PEDRAS DE FOGO-PB



Fonte: WIKIPÉDIA (2023)

Em termos de infraestrutura, o município conta com hospitais, postos de saúde, praças, ginásios esportivos e trinta e duas (32) escolas municipais, quatro (04) estaduais e uma (01) privada. (Secretaria de Infraestrutura - atualizado em 07 de março de 2023).

Os dados da presente pesquisa foram coletados em uma das maiores escolas municipais do município, a escola em questão possui 1.165 alunos, sendo 59 deles com deficiência, 39 professores, sendo 40% efetivos. Conhecida como escola de referência, possui uma excelente infraestrutura, com 13 salas de aula, biblioteca, quadra poliesportiva, cantina, sala dos professores, pátio. A referida escola oferece aulas de robótica no contraturno, atendimento educacional especializado (AEE) e projeto anual unificado que tem como tema: Conectando saberes e construindo aprendizagens.

3.4 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISES DOS DADOS

A análise dos dados foi feita a partir da interpretação da literatura, de modo que fosse possível dialogar com os autores e verificar a consistência dos resultados obtidos no campo.

Nesta linha, os dados coletados foram agrupados em quatro (04) categorias:

Categoria 1 - Perfil docente;

Categoria 2 - Desafios e barreiras pedagógicas para a inclusão;

Categoria 3. Acessibilidade atitudinal docente;

Categoria 4. Percepções para efetivar a Inclusão.

Essa abordagem metodológica oferece uma visão completa das complexidades e desafios da inclusão educacional. Os resultados dessas categorias provavelmente contribuem para orientar políticas e práticas educacionais mais inclusivas e eficazes, permitindo que a educação atenda às diversas necessidades de todos os alunos. No próximo capítulo apresenta-se os resultados e discussões obtidos mediante pesquisa.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo, são apresentados os resultados obtidos mediante análise das respostas dos professores participantes dessa pesquisa. Vale destacar que, os resultados desta pesquisa serão socializados com os professores participantes e com a secretaria de educação do município de Pedras de Fogo-PB, como forma de repensar em estratégias coletivas para superação das barreiras e disseminar as práticas pedagógicas exitosas desenvolvidas pelos professores que emergiram durante o estudo.

4.1 CATEGORIA 01 - PERFIL DOCENTE DOS(AS) PARTICIPANTES

A análise dos dados apresentados na tabela revela informações significativas sobre o perfil dos professores participantes da pesquisa. Os resultados fornecem uma visão abrangente das características pessoais e acadêmicas desses educadores, lançando luz sobre elementos relevantes para a compreensão de suas perspectivas em relação à inclusão educacional.

Primeiramente, observa-se uma discrepância de gênero entre os participantes, com 70% das respostas provenientes de professoras e 30% de professores do sexo masculino. Essa diferença aponta para a predominância das mulheres no grupo de participantes, um aspecto que pode influenciar as percepções e abordagens da inclusão, uma vez que a diversidade de perspectivas é um elemento enriquecedor em discussões educacionais.

A faixa etária dos participantes, compreendida entre 34 e 51 anos, sugere que a pesquisa capturou uma gama de professores experientes. Essa diversidade etária é valiosa, pois representa uma mistura de diferentes épocas e contextos educacionais. A riqueza de experiências trazida por professores de diferentes faixas etárias pode influenciar a forma como eles percebem e abordam a inclusão, considerando suas vivências e históricos profissionais.

O tabela a seguir, detalha as informações acadêmica dos docentes participantes:

TABELA 01- PERFIL DOS (AS) PARTICIPANTES

Part.	Sexo	Idade	Formação acadêmica (Graduação e Pós-Graduação)	Possui formação na área de Educação Inclusiva? Qual?
P1	M	42	Pós-graduação/Especialização	Não
P2	F	51	Pós-graduação/Especialização	Não
P3	F	34	Pós-graduação/Especialização	Não

P4	F	35	Pós-graduação/Especialização	Sim. Formação em AEE e TEA e dificuldades de aprendizagem
P5	F	40	Pós-graduação/Especialização	Não
P6	F	45	Pós-graduação/Especialização	Sim, em autismo
P7	M	42	Pós-graduação/Mestrado	Não
P8	M	39	Pós-graduação/ Especialização	Não
P9	F	46	Pós-graduação/Especialização	Não
P10	F	49	Pós-graduação/Especialização	Não

Fonte: Elaboração própria

Um aspecto evidenciado na tabela acima reside na qualificação acadêmica dos participantes. A constatação de que 80% deles têm formação pós-graduada/especialização reflete um comprometimento com o aprimoramento profissional e uma aspiração para melhorar suas competências pedagógicas. No entanto, vale ressaltar que somente 20% possuem qualificação específica em Educação Inclusiva. Tal descoberta aponta para uma possível lacuna na preparação para lidar com os desafios da inclusão em ambiente educacional. A importância da formação em Educação Inclusiva é sublinhada pela complexidade desse campo e pela necessidade de abordagens pedagógicas diferenciadas.

4.2 CATEGORIA 02 - DESAFIOS E BARREIRAS PEDAGÓGICAS PARA A INCLUSÃO

Nesta categoria apresentaremos as principais análises das respostas dadas pelos professores participantes da pesquisa. Para melhor compreensão dividiremos este em duas subcategorias: Desafios pedagógicos para a inclusão e barreiras pedagógicas para a inclusão.

4.2.1 Desafios pedagógicas para a inclusão

A análise das respostas dos professores participantes revelou que a totalidade (80%) dos entrevistados identificaram a falta de formação, treinamento e capacitação como um dos principais desafios enfrentados na promoção da inclusão. As respostas fornecidas pelos professores participantes quando perguntado:

Na sua opinião, quais são as medidas que poderiam ser adotadas para melhorar o suporte e a formação dos professores em relação à inclusão de alunos com deficiência?

P1 – *“Formação especializada”*.

P2 – *“Um treinamento específico e contínuo de como trabalhar e oferecimento de atividades de apoio para executarmos em sala. Pois a demanda é grande e no meu caso não consigo atingir nem trinta por cento da demanda”*.

P3 – *“Capacitações”*.

P5 – *“Mais formação em relação a algumas deficiências”*.

P6 – *“Formações nessa área”*.

P7 – *“Melhor treinamento e distribuição dos alunos para evitar sobrecarga”*.

P8 – *“Formação para os professores de forma contínua não apenas de fachada como em muitos lugares”*.

P9 – *“Apoio profissional com formação para ampliar e atualizar nossos conhecimentos a respeito dessas deficiências”*.

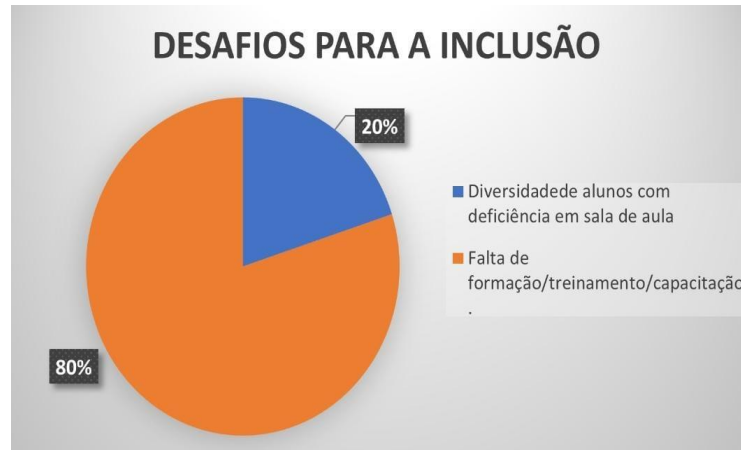
P10 – *“Formações continuadas”*.

Essas respostas destacam a importância de investir em programas de desenvolvimento profissional que forneçam aos professores as habilidades e conhecimentos necessários para atender eficazmente às necessidades diversificadas dos alunos e que reforcem a importância da formação de professores, por ainda existir questionamentos por parte dos profissionais sobre suas próprias capacidades para um ensino inclusivo”. (Hehir et al, 2016, p.24).

Além disso, a maioria dos professores (80%) mencionou a falta de recursos e apoio adequado, tanto por parte dos professores AEE quanto dos profissionais de apoio e familiares, como um desafio significativo. Isso ressalta a necessidade de uma abordagem colaborativa, onde todos os atores envolvidos no processo educacional trabalhem em conjunto para proporcionar um ambiente inclusivo e de apoio.

Outro desafio mencionado por 90% dos participantes foi a diversidade de necessidades especiais em sala de aula, demandando um planejamento específico e abordagens adaptativas. Isso aponta para a complexidade de atender a um grupo diversificado de alunos com necessidades únicas. Essa demanda por planejamento detalhado destaca a importância de recursos e estratégias pedagógicas flexíveis.

Abaixo principais desafios pedagógicos para a inclusão apontados pelos participantes:



Fonte: Elaboração própria

Estas foram as dificuldades mais destacadas pelos professores que participaram da pesquisa. São obstáculos que não podem impedir a implementação de práticas inclusivas em um ambiente democrático, como a escola, onde é crucial atender e respeitar as necessidades e particularidades dos estudantes (promovendo a equidade) e garantir que todos tenham as mesmas oportunidades de participação, uma vez que isso é considerado um princípio inalienável.

Estar sendo é a condição, entre nós, para ser. Não é possível pensar os seres Humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar. (Freire, 2000b, p.36).

Precisamos ressaltar a importância de uma educação holística que não negligencie a dimensão ética, moral e humanística do ser humano.

4.2.2 Barreiras pedagógicas para a inclusão

A adaptação das atividades surgiu como uma barreira significativa, com 80% dos professores destacando a dificuldade de adaptar atividades para atender às necessidades individuais dos alunos com deficiência. Essa barreira pode ser acentuada pela falta de conhecimento específico sobre como realizar essas adaptações. Isso reforça a necessidade de formação que capacitem os professores a fazerem modificações eficazes no currículo.

A falta de apoio adequado, orientação e parceria por parte dos professores do AEE também foi apontada por mais de 55% dos docentes como barreira pedagógica, destacamos a

importância de uma comunicação aberta e colaborativa entre os professores do ensino regular e os profissionais de AEE, a fim de garantir que os esforços sejam alinhados e coordenados para beneficiar os alunos com deficiência.

O gráfico a seguir representa as principais barreiras pedagógicas apontadas pelos participantes.



Fonte: Elaboração própria

É fundamental reconhecer que a adaptação das atividades e o atendimento às necessidades individuais dos alunos são princípios importantes na educação inclusiva, citadas como barreiras para a inclusão a dificuldade de adaptação das atividades e a falta de apoio ou orientação podem realmente ser obstáculos significativos para os professores. No entanto, é importante lembrar que a inclusão não é apenas uma questão de cumprir a lei, mas também uma abordagem pedagógica que valoriza a diversidade e busca proporcionar igualdade de oportunidades a todos os alunos.

4.3 CATEGORIA 03 - PERCEPÇÕES PARA EFETIVAR A INCLUSÃO

O gráfico abaixo apresenta as percepções dos professores quando questionados a efetivar a inclusão dos alunos com deficiência, ressaltando que, essas percepções podem variar amplamente com base em suas experiências, treinamentos, contextos escolares e atitudes pessoais.



Fonte: Elaboração própria

O resultado dessa percepção é de grande valor, pois oferecem uma visão esclarecedora, diante de tudo que até aqui foi apresentado. Observamos que os professores apontaram mais aspectos negativos do que positivos à inclusão. Em relação aos aspectos negativos ressaltamos a urgência de oferecer palestras, estudos, formações continuadas e capacitações por revelar-se como estratégica eficaz quer para a adoção de uma mentalidade mais inclusiva, quer para a implementação de práticas que a complementem, pois tal como alguns estudos tem demonstrado, há uma associação das atitudes dos professores às suas percepções pedagógicas, bem como à formação e experiência, sendo reveladoras para as possibilidades e limites da inclusão” (Freitas; Carvalho, 2019, p. 538).

Quanto aos aspectos positivos, indicam que estamos caminhando gradualmente em direção a uma escola inclusiva, onde todos os envolvidos possam explorar abordagens para o desenvolvimento de métodos de ensino que abracem a diversidade.

A clara indicação de que muitos professores sentem falta de preparação específica para enfrentar os desafios da inclusão é um chamado à ação para aprimorar programas de formação contínua e desenvolvimento profissional. Além disso, essa pesquisa também sugere a importância de uma abordagem holística para a inclusão educacional, no qual tanto as competências pedagógicas quanto as atitudinais são abordadas. A conscientização das áreas em que os professores enfrentam dificuldades deve ser acompanhada de esforços para fornecer recursos adequados, orientação e oportunidades de aprendizado que os capacitem a adotar abordagens inclusivas mais eficazes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, buscou-se analisar as percepções dos professores em relação

aos alunos com deficiência, com o objetivo de identificar possíveis barreiras e lacunas na atuação docente, bem como práticas pedagógicas bem-sucedidas. Nossa primeira hipótese, que afirmava que a presença de perspectivas negativas dos professores em relação à inclusão e à sua prática resultaria de carências em sua formação profissional na área de educação inclusiva, foi confirmada ao longo da pesquisa através de respostas obtidas no questionário de autoavaliação dos professores participantes.

A pesquisa revelou uma série de insights valiosos que enfatizam a importância da formação contínua dos professores como um pilar fundamental para o avanço da educação inclusiva. Com base nas descobertas deste estudo, recomendamos a implementação de programas de treinamento em serviço específicos, visando a capacitação de educadores no desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas. Além disso, é essencial estabelecer diretrizes sólidas para a criação de ambientes de aprendizagem inclusivos, que considerem as necessidades individuais de alunos com deficiência, promovendo a igualdade de oportunidades para todos.

Outra conclusão fundamental é a necessidade de iniciativas que aumentem a conscientização sobre a importância da educação inclusiva. A mudança de mentalidade e a aceitação da diversidade no ambiente escolar são cruciais para o sucesso da inclusão de alunos com deficiência nas escolas. Portanto, a sensibilização de professores, alunos, pais e comunidades é um passo crucial na direção de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Todas essas recomendações derivam das complexidades reveladas ao longo desta pesquisa. Ao considerá-las e agir com determinação, podemos avançar em direção a um sistema educacional mais igualitário, onde o desenvolvimento integral de todos os alunos, independentemente de suas diferenças, é uma realidade buscada e alcançada.

Durante o processo de coleta de dados, identificamos uma série de fatores críticos que impactam a percepção dos professores em relação à inclusão de alunos com deficiência. A falta de recursos adequados, a sobrecarga de trabalho, onde muitos professores atuam em duas escolas, o grande número de alunos em sala de aula e a falta de suporte de profissionais especializados emergiram como desafios significativos. Esses obstáculos contribuem para que muitos docentes se sintam desafiados em sua capacidade e preparação para lidar com a inclusão de forma eficaz.

Além disso, os questionários e análises nos permitiram compreender as complexidades da inclusão na sala de aula e a influência fundamental das perspectivas dos professores nesse processo. Os desafios identificados apontam claramente para a necessidade urgente de

intervenções e políticas educacionais que abordem as preocupações dos docentes, bem como promovam a educação inclusiva de forma eficaz.

A superação dessas barreiras exige um esforço conjunto de todas as partes interessadas, incluindo instituições de ensino, órgãos governamentais e comunidades escolares. É crucial que políticas sejam desenvolvidas e implementadas para aliviar a sobrecarga de trabalho dos professores, fornecer recursos adequados, como materiais e treinamento, e garantir o acesso a profissionais especializados. A conscientização e o apoio contínuo a professores desempenham um papel central na promoção de uma educação inclusiva eficaz.

Nossa pesquisa, portanto, reforça a importância de um compromisso contínuo com a promoção da educação inclusiva, reconhecendo as complexidades do ambiente escolar atual. Somente com a abordagem adequada a esses desafios, poderemos criar um ambiente educacional mais inclusivo e igualitário, permitindo que todos os alunos alcancem seu pleno potencial, independentemente de suas diferenças.

Diante disso, enfatiza a importância de investimentos contínuos em formação de professores em educação inclusiva a fim de promover uma mudança de mentalidade e práticas pedagógicas mais inclusivas, a formação potencializa uma postura mais inclusiva. Um exemplo disso pode ser observado nas práticas pedagógicas dos professores que passaram por essa formação. Esses profissionais demonstram um comprometimento notável com a inclusão de todos os alunos em suas salas de aula. Eles adaptam suas abordagens de ensino, consideram as necessidades específicas dos alunos e implementam estratégias que garantem o acesso equitativo ao currículo.

Por outro lado, mesmo com a formação adequada, alguns professores podem não demonstrar práticas inclusivas em suas salas de aula. Isso destaca a importância de reconhecer que a formação, por si só, não é garantia de uma atitude inclusiva. Por exemplo, um professor com formação em educação especializada pode ainda adotar métodos tradicionais de ensino que não levam em consideração a diversidade dos alunos, criando um ambiente que exclui estudantes com necessidades especiais.

Nesse contexto, fica claro que aprender sobre educação inclusiva na formação é fundamental, mas não suficiente. O que realmente importa é a ATITUDE inclusiva do professor. Ter uma atitude inclusiva significa abraçar a diversidade, estar aberto a adaptar práticas pedagógicas e promover a igualdade de oportunidades para todos os alunos. Essa atitude vai além do conhecimento teórico e se reflete nas ações diárias do professor em sala de aula, na criação de um ambiente acolhedor e na promoção do respeito mútuo entre os alunos.

É fundamental que as instituições de ensino e os órgãos responsáveis pela educação considerem as conclusões deste estudo para aprimorar políticas e programas de formação, visando a construção de um ambiente educacional mais inclusivo e igualitário.

Acreditamos que cada professor tem o poder de fazer a diferença, construindo pontes de compreensão e aceitação que transcendem barreiras e capacitam uma geração de aprendizes a enfrentar os desafios de maneira colaborativa e inclusiva.

Embora o estudo se baseie em dados de uma única realidade escolar, julgamos importante por trazer dados sobre a experiência docente no âmbito das práticas pedagógicas para inclusão ou mesmo os desafios que esses profissionais enfrentam para tornar sua didática inclusiva. É benéfico replicar o estudo em outras escolas para obter uma perspectiva mais abrangente e permitir que a gestão da política educacional municipal tome decisões mais informadas sobre a formação adequada dos professores para lidar com a inclusão de alunos com deficiência. Espera-se que esta possa fornecer *insights* valiosos para orientar ações e políticas voltadas para o fortalecimento e o apoio necessário para o desenvolvimento de práticas educacionais efetivamente inclusivas.

Por fim, nosso trabalho contribui para o entendimento das percepções dos professores em relação à inclusão e ressalta a necessidade de um compromisso contínuo com a promoção da educação inclusiva, visando ao desenvolvimento integral de todos os alunos, independentemente de suas diferenças."

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília-DF.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 04, de 13 de julho de 2010. Define **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 jul. 2010. Seção 1, p. 33-34.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de

2015. Define as **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 02 fev. 2015. Seção 1, p. 13.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. Define **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 jul. 2010. Seção 1, p. 33-34.

COLL, César et al. **Inclusão e Diversidade na Escola: O Professor como Agente de Transformação**. Penso, 2010.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Org.) **Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 15-42.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000b. 165 p.

FREITAS, V. & CARVALHO, L. (2019). Pedagogia da inclusão: atitudes e ações. In CORREIA, S., RICARDO, M. & DUARTE, R. (Eds.), III ENJIE – Encontro Nacional de Jovens Investigadores em Educação: **Desigualdades sociais e educativas: que lugar na investigação?** (pp. 537-545).

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. Editora Atlas, 6ª Edição, 2019.

GLAR, Rosna; PLETSCHE, Marcia; FONTES, Rejane. **Educação Inclusiva e Educação Especial: Proposta que se complementa no contexto da escola aberta à diversidade**. Revista Educação; Centro de Educação, 2007, Vol. 32. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2007/02/a5.htm>. Acesso em: agosto de 2023.

HEHIR, Thomas; et al. **Os Benefícios da EDUCAÇÃO INCLUSIVA para Estudantes com e sem Deficiência**. São Paulo: 2016. Disponível em: https://alana.org.br/wpcontent/uploads/2016/11/Os_Beneficios_da_Ed_Inclusiva_final.pdf Acesso em: setembro de 2023.

IBGE. **Cidades: Pedras de Fogo, PB - Panorama**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/pedras-de-fogo/panorama>. Acesso em: agosto de 2023.

IACONO, Jane Peruzo. **Processos Fonológicos Presentes na Escrita de Alunos com Deficiência Intelectual de Salas de Recursos**. 2014. 257 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

WIKIPÉDIA. **Pedras de Fogo**. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Pedras_de_Fogo. Acesso em: agosto de 2023.

PEDRAS DE FOGO. **Sobre a cidade**. Disponível em: <https://www.pedrasdefogo.pb.gov.br/cidade#:~:text=Esse%20lugar%20era%20conhecido%20como,se%20do%20munic%C3%ADpio%20de%20Pilar>. Acesso em: agosto de 2023.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** 2006.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; WISSENBACH, Maria Cristina Cortez; RIBEIRO, Nilce Maria da Silva. **Aprendizagem na prática pedagógica**: relatos de professores. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda, 2002. ISBN 978-8524701113.

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Inclusiva**: Cultura e Cotidiano Escolar. Porto Alegre: Artmed, 2006. ISBN: 978-8536312321.

OMOTE, S., & VIEIRA, C. M. (2018). **A importância das variáveis pessoais do professor na sua formação para a educação inclusiva**. In A. A. S. de Oliveira. (Org.), Educação especial e inclusiva: contornos contemporâneos em educação e saúde (pp. 11-11). CRV.

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM NA ESCOLA COMUM

Gardênia Maria Tavares Ramalho⁵

Odecilda Matias de Oliveira Rodrigues⁶

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo principal caracterizar as contribuições do serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE) em uma Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental, à luz da observação das pesquisadoras e da escuta de narrativas de familiares e de professores que atuam na escola campo. Para tanto, identificamos o seguinte problema de pesquisa: Quais as contribuições do AEE no âmbito da comunidade escolar? A metodologia adotada neste estudo utilizou-se do recurso da entrevista junto aos professores e os responsáveis pelos alunos, público-alvo da Educação Especial. Assim, procurou-se compreender a proposta de Educação Especial na perspectiva inclusiva, a partir da descrição qualitativa do trabalho realizado no AEE, por meio da análise de documentos, referências, vivências e práticas pedagógicas na escola campo da pesquisa. Considera-se, portanto, a educação inclusiva, como um processo coletivo que exige reformulação de pensamentos, condutas, e práticas pedagógicas. Além disso, os educadores envolvidos nesse processo necessitam de formação profissional de qualidade que deve pautar-se em princípios legais, éticos e inclusivos. Neste sentido, a principal conclusão desse estudo relaciona-se à necessidade de que o AEE seja ofertado em todas as modalidades de ensino, a fim de superar barreiras para a inclusão de todos os alunos na rede comum de ensino.

Palavras-chave: educação inclusiva; atendimento educacional especializado; eficiência; educação básica.

SPECIALIZED EDUCATIONAL SERVICE IN THE TEACHING AND LEARNING

⁵ AUTORA. Especialista em Serviço de Atendimento Educacional Especializado – AEE (UFPB). Especialista em ciências ambientais (FIP). Graduada em Geografia (FIP). Professora de AEE na E.M.E.I.F Alfredo José de Carvalho.

⁶ AUTORA. Especialista em Serviço de Atendimento Educacional Especializado-AEE /UFPB. Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica (CINTEP). Pedagoga (UVA). Professora do AEE, E.M.E.I.F Padre Leonel da Franca.

PROCESS IN COMMON SCHOOLS

ABSTRACT

The main objective of this article is to characterize the contributions of the Specialized Educational Assistance (AEE) service in a Municipal Early Childhood and Elementary School, in light of the researchers' observation and listening to narratives from family members and teachers who work at the rural school. . To this end, we identified the following research problem: What are the contributions of AEE within the school community? The methodology adopted in this study used interviews with teachers and those responsible for students, the target audience for Special Education. Thus, we sought to understand the Special Education proposal from an inclusive perspective, based on the qualitative description of the work carried out at AEE, through the analysis of documents, references, experiences and pedagogical practices at the school, the field of research. Therefore, inclusive education is considered as a collective process that requires reformulation of thoughts, conduct, and pedagogical practices. Furthermore, educators involved in this process need quality professional training that must be based on legal, ethical and inclusive principles. In this sense, the main conclusion of this study is related to the need for AEE to be offered in all teaching modalities, in order to overcome barriers to the inclusion of all students in the common education network.

Keywords: inclusive education; specialized educational service. deficiency. basic education.

1 INTRODUÇÃO

O Atendimento Educacional Especializado (AEE), vem ganhando destaque no cenário escolar da maioria das escolas públicas do Brasil, isso devido à maior atenção que a pauta da educação inclusiva ocupa nas políticas educacionais. Tendo como a modalidade da educação especial na escola regular, este artigo tem como objetivo caracterizar as contribuições do serviço do AEE na educação básica. O problema de pesquisa que norteou este estudo foi: Quais as contribuições do atendimento educacional especializado no âmbito da comunidade escolar?

Para problematizar essa realidade, essa pesquisa traça um breve histórico das últimas décadas acerca da educação inclusiva em nível nacional. As pesquisas indicam que fica exposto que, mesmo com os avanços alcançados na área, ainda se faz necessário um trabalho pedagógico que atenda, de fato, as demandas das crianças e dos jovens com deficiência no ensino regular

(Brasil, 2001). Tal questão exige também a mediação entre os professores de salas regulares, com atividades acessíveis para atender cada estudante de acordo com suas necessidades individuais.

A princípio, a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) promove, segundo o Ministério da Educação e a Secretaria de Educação Especial/SEESP (Brasil, 2010), condições de acesso, participação e aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial no ensino regular, possibilitando a oferta do atendimento educacional especializado, de forma não substitutiva à escolarização. Ainda assim, a sala de recursos multifuncionais deve possuir, segundo a política, um espaço físico contendo mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos, equipamentos específicos, no qual se tenha um cronograma de atendimento aos alunos público-alvo da educação especial que são matriculados no ensino regular da própria escola (Brasil, 2010).

No entanto, além da revisão das práticas curriculares utilizadas nas salas de aula regulares, os educadores das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) devem, em um trabalho conjunto com a equipe escolar e os responsáveis pelos estudantes, cooperar para auxiliar coletivamente os estudantes com necessidades específicas, afinal, seus direitos à educação inclusiva e de qualidade são garantidos pela Constituição Federal (Brasil, 1998).

A escolha pelo tema delimitado nesta pesquisa reflete a experiência pessoal e profissional das pesquisadoras. Eu, Odecilda Matias de Oliveira Rodrigues, em minha experiência de sala de aula como Pedagoga e como professora da SRM, pude perceber alguns obstáculos referente à adaptação das atividades propostas pelo professor de sala de aula regular com os alunos com deficiência. Em encontros pedagógicos com os professores da instituição onde trabalho, alguns obstáculos que foram mencionados por eles foram as dificuldades para produzir as atividades adaptadas em todas as matérias do currículo regular da educação básica, ou seja, uma demanda de não conseguir conciliar os conteúdos do livro didático e outros materiais e recursos didáticos para que seja feita uma forma acessível para a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais. Os professores relatam ainda a pouca capacitação e qualificação nos currículos regulares dos cursos de licenciatura que são formadores dos professores de ensino básico.

Pensando nisso, firmei uma parceria relevante com os professores, planejando ações pedagógicas inclusivas, como palestras sobre os dias que são importantes do calendário pela luta da pessoa com deficiência, exposições com cartazes, produção de atividades lúdicas e brincadeiras para a recreação e distribuição de panfletos acerca de como podemos incluir e

motivar os alunos com deficiência no ambiente escolar. Todas essas ações contribuíram para o desenvolvimento de novas habilidades cognitivas, emocionais, e sociais, focando em um trabalho que contribui para que se tornem indivíduos independentes e visando a valorização de atividades pedagógicas acessíveis de maneira plena.

Já eu, Gardênia Maria Tavares Ramalho, na experiência como professora do AEE, tenho como minha principal motivação um aluno que, na época em que trabalhei em uma escola da rede municipal, ainda não possuía um laudo diagnóstico. Ele entrou no primeiro ano do ensino fundamental apresentando um comportamento atípico, já que, aos seis anos de idade, ainda não conseguia se socializar. Conversando com a família, principalmente com a mãe do aluno, percebi que ela era muito carente de recursos e conhecimentos sobre o tema. Com isso, a orientei com as informações necessárias para buscar um profissional especializado para realizar a anamnese do estudante. Com o documento em mãos e a contribuição da professora da sala de aula regular, consegui fazer um relatório sobre as dificuldades do aluno. No segundo semestre do mesmo ano, ele conseguiu acesso às terapias necessárias, passando a ser atendido por uma equipe multidisciplinar que, posteriormente, o diagnosticou com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Esse é apenas um dos casos que me fez perceber que o público-alvo da Educação Especial necessita de um trabalho que tenha a finalidade o desenvolvimento de ações que visem sua evolução, assim como uma melhor interação no espaço escolar. Para isso, deve haver uma articulação entre os professores da sala de aula regular e os profissionais envolvidos com os casos dos alunos, para que apoiem as famílias oferecendo informações importantes quanto aos desempenhos e às relações interpessoais deles, no sentido de construir condições propícias para seus desenvolvimentos.

Nossas experiências como profissionais da área, portanto, revelam a relevância de disseminar conhecimento científico sobre o AEE, de modo que a escola reconheça, por meio das suas práticas cotidianas, o direito à escolarização de crianças, jovens e adultos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidade e superdotação.

Por conseguinte, faz-se necessário depois de relatar as nossas experiências, vivências e demandas no chão da escola, pontuar um breve histórico da educação inclusiva no Brasil, conceituando termos como o atendimento educacional especializado, exemplificando qual é o público-alvo da educação especial, e os procedimentos metodológicos, instrumento e técnicas para a realização da pesquisa em campo. Ao final de todas as seções deixaremos claro os resultados, e as discussões da pesquisa referenciadas conforme necessário para a

fundamentação da mesma. Dessa forma, o estudo demonstra a importância teórica/acadêmica, visto que se observa a necessidade de aprofundar a temática em discussão numa perspectiva social, ressaltando a importância também do tema como contribuição para demonstrar as práticas do professor do AEE.

2 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

Ao longo da trajetória histórica, a sociedade experimentou diversas transformações de paradigmas no âmbito educacional. A educação inclusiva, apesar de abranger o processo de integrar indivíduos com necessidades especiais ou dificuldades de aprendizagem na rede comum de ensino em todos os seus graus, transcende a mera integração desse público-alvo. Ela almeja uma inclusão abrangente, materializada na configuração de ambientes escolares que não apenas acolhem, mas também reconhecem e valorizam as diversas dimensões pessoais, culturais, raciais e étnicas entre os estudantes. Essa abordagem não apenas busca promover a presença, mas propicia um espaço que celebra e respeita as variadas expressões de identidade, enriquecendo, assim, a experiência educacional. (Gonçalves et al., 2009).

De acordo com Gonçalves et al., (2009) a transformação da práxis educativa começou a ganhar destaque a partir de 1990. Com a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia se estabeleceu, através da ONU, o compromisso de democratizar a educação, tornando a inclusão o meio para alcançar a equidade educacional entre as pessoas, independente das diferenças e especificidades particulares dos alunos.

Nesse sentido, antes de traçar o histórico da educação especial e educação inclusiva, faz-se mister diferenciar para um maior entendimento a diferença entre esses dois termos, mesmo estando inteiramente ligados. Portanto, a principal diferença entre a educação especial e a educação inclusiva, pauta-se em falar que a educação especial é uma modalidade educacional que se destina a atender alunos com necessidades educativas especiais, sejam elas de natureza física, sensorial, intelectual ou emocional. O principal objetivo da Educação Especial é proporcionar condições adequadas de aprendizado para que esses alunos possam desenvolver seu potencial, superar desafios específicos e participar ativamente na sociedade. Já a educação inclusiva tem como objetivo abranger toda a diversidade de alunos, independentemente de suas habilidades, deficiências, origens culturais ou características individuais. A ênfase está na garantia de que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade no ambiente comum da sala de aula. Compreende-se que ao invés de criar ambientes

separados é necessário adaptar as práticas e o ambiente de aprendizado para acomodar a diversidade de alunos. A educação inclusiva envolve a colaboração estreita entre professores regulares, especialistas e outros profissionais para atender às diversas necessidades dos alunos e tem como Princípios: Participação ativa de todos os alunos; adaptação curricular, tornando o ambiente educacional acessível e a diversidade é valorizada no contexto escolar. (Brasil, 2022).

Historicamente, a educação especial surgiu com lutas, barreiras, e dificuldades, uma vez que as diferenças e as diversidades entre os indivíduos, sobretudo aquelas estigmatizadas, não eram percebidas de forma positiva pela sociedade. Dessa forma, durante muito tempo, a educação especial no Brasil, no que tange a inclusão das pessoas com deficiência nos contextos educacionais de ensino regular, era de forma excludente e discriminatória, pois apenas frequentavam aqueles espaços um grupo selecionado de pessoas que eram considerados “normais”.

Segundo Jannuzzi (2004, p.34), a partir de 1930, a sociedade civil demonstra preocupação com o “problema” da deficiência. A esfera governamental, por sua vez, começa a realizar algumas ações para o alunado, bem como instituições filantrópicas são fundadas como, por exemplo, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e a sociedade Pestalozzi. Entretanto, segundo Santana (2020), essas associações só começaram a existir devido à exclusão total e ao despreparo da escola pública para atender os alunos público-alvo da educação especial.

Décadas depois, sob a orientação do Ministério da Educação (MEC), foi desenvolvida a política de Educação Especial em 1977, que definiu o desenvolvimento de classes especiais e escolas especiais para as redes de ensino. Logo depois, em 1994, tem-se a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) como o marco inicial da orientação dos caminhos para a inclusão. O objetivo da Declaração de Salamanca, é esclarecer sobre políticas e guias governamentais, de organizações internacionais e organizações não- governamentais, sobre os princípios e práticas que visem reforçar a ideia de educação para todos.

Outro documento de extrema importância para a trajetória da Educação Especial é a criação da lei nº9.394 de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no qual disserta o que se entende por Educação Especial. Para efeitos desta lei, a modalidade de educação especial deve ser oferecida na rede regular de ensino para os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. A educação especial na perspectiva inclusiva deve disponibilizar recursos e serviços, orientando a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns de ensino regular.

Nesse aspecto, é notório pontuar que a LDB foi um marco grandioso para a inclusão dos alunos com deficiência, pois essa lei determina que esses estudantes devem ser educados juntos com os demais, com o devido apoio especializado necessário, com recursos educativos, métodos e técnicas que atendam todas as suas especificidades.

Nesse ínterim, para finalizar as colocações e pontuações acerca do processo histórico da educação especial no Brasil, temos a criação do Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe acerca do Atendimento Educacional Especializado. Isso posto, o AEE deve integrar a proposta pedagógica da escola e atender às necessidades específicas de cada aluno público-alvo da educação especial, como prover condições para que haja a participação e aprendizagem dos alunos no ensino regular, garantir a transversalidade das ações da educação especial, desenvolver recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras dos processos de aprendizagem e assegurar a continuidade dos estudos nas demais modalidades de ensino. Por fim, é necessário que os sistemas educativos e as instituições de ensino públicas e privadas, planejem ações de inclusão na escola, a partir da oferta de serviços e de práticas pedagógicas inclusivas que considerem as diferentes características dos estudantes.

2.1 CONCEITUANDO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

O Atendimento Educacional Especializado (AEE), com base na LDB (Brasil, 1996), na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2009) e nas Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE), estabelecidas no âmbito da legislação brasileira a partir da Resolução nº 4/2009, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, é um serviço de apoio para atender o público-alvo da educação especial, sendo este público constituído por pessoas com deficiência, discentes com transtornos globais do desenvolvimento e aqueles com altas habilidades e/ou superdotação. O AEE deve oferecer meios de complementação e suplementação da formação escolar desses estudantes, fazendo a mediação com a sala de aula regular.

Cabe ressaltar que o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais estabeleceu, para efeitos de aprimoramentos, a fusão de transtorno autista, transtorno de Asperger e transtorno global do desenvolvimento no transtorno do espectro autista American Psychiatric Association, 2014).

O AEE foi criado para que os alunos desenvolvam suas habilidades e competências

específicas, podendo atuar nesse serviço, profissionais licenciados em qualquer uma das áreas do conhecimento, com formação em educação especial e, preferencialmente, que possuam alguma especialização também na área da educação especial (Brasil, 2008).

O AEE se institui também, levando em consideração o Decreto nº 7.611/2011, que regulamenta a Lei nº 12.764/2012 (Lei Berenice Piana) e institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA), pois aborda algumas questões relacionadas ao Atendimento Educacional Especializado (Brasil, 2011). Além disso a Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência (Brasil, 2015), determina a garantia a esses profissionais de maior acesso a recursos de capacitações, além de verbas destinadas às instituições que atendem as pessoas com deficiência, ampliando as possibilidades formativas dos profissionais atuantes, bem como aumento da qualidade na oferta do serviço.

De acordo com as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (2009), o AEE deve ser oferecido no contraturno das aulas da sala regular. No entanto, em alguns casos, em arbitrariedade ao que preconiza a legislação, esse atendimento ocorre no horário da aula, conforme realidade de cada família ou município, ocorrendo de uma a duas vezes por semana.

É importante esclarecer, que o AEE não substitui a sala de aula regular. A presença do aluno na SRM indica a observação e registro dos estudantes para que descubram suas potencialidades, ajudando-os nas intervenções necessárias, como, por exemplo, atividades de vida diária e atividades de comunicação alternativa, subsidiando e prestando suporte à plena participação do aluno na sala regular.

2.2 PÚBLICO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) assegura que são público-alvo da educação especial os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação. A Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva expressa pelo MEC, tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de tais alunos (Brasil, 2008). O artigo 59 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, também afirma que os sistemas de ensino devem assegurar currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organizacionais específicos para atender às suas necessidades - preferencialmente na rede regular de ensino.

Por deficiência, a Lei 13.146 de 6 de julho de 2015 disserta que “as pessoas com

deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras ambientais ou atitudinais, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com pessoas sem deficiência”. À vista disso, a lei citada busca promover a igualdade, a participação plena de todos os indivíduos, ou seja, a inclusão das pessoas com deficiência. Em conjunto, evidencia que a deficiência não é somente uma característica da pessoa, mas é a junção dada entre a interação entre as pessoas, as barreiras ambientais, e barreiras atitudinais presentes na sociedade.

Já as pessoas com transtornos globais de desenvolvimento são aquelas que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento das relações sociais, na comunicação e estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição pessoas autistas, com síndrome de Rett, com transtorno desintegrativo da infância (psicose infantil) e com transtornos invasivos sem outra especificação (Brasil, 2008).

O terceiro público do AEE são as pessoas com altas habilidades/superdotação, definidos como aqueles que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Junto a isso, também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (Brasil, 2008).

De maneira direta, alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem não são considerados público-alvo da Educação especial, com indicação de uso da SRM, na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (Brasil, 2008). Contudo, recentemente a Lei nº 14.254/2021 determina que se disponha acompanhamento integral para esses educandos, induzindo-os como sujeitos de direitos, que podem ser igualmente beneficiados pelo AEE, na escola regular, em contraturno.

3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

O objetivo central da pesquisa visa transmitir e caracterizar a função do atendimento educacional especializado na rede regular de ensino para o entendimento da importância e sua funcionalidade dentro da comunidade escolar. Nesse viés, para Bogdan e Biklen (1994) a pesquisa qualitativa é crucial para o entendimento dos processos educativos no cotidiano escolar, e por isso faz-se necessário pontuar que a referida pesquisa será a responsável pelo

desenvolvimento da metodologia do trabalho. A partir dessa análise, procura-se responder a seguinte questão: Como o atendimento educacional especializado é organizado no âmbito da comunidade escolar?

Com base nisso, a metodologia desta pesquisa está dividida em três momentos. No primeiro momento, abordamos os instrumentos e técnicas de coleta de dados, apresentando o roteiro de perguntas utilizado durante as entrevistas com os professores e os familiares dos alunos. No segundo momento, detalha-se os participantes da pesquisa, apresentando-os com nomes fictícios e classificando seus gêneros e faixas etárias; para os entrevistados do grupo de familiares também os classificaremos quanto ao tipo de deficiência (se possuírem) e série do aluno pelo qual são responsáveis; os entrevistados do grupo de professores são classificados pela formação acadêmica e se possuem ou não especialização em educação inclusiva. Por fim, descrevemos o campo de pesquisa em que as entrevistas ocorreram.

3.1 INSTRUMENTO E TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS

Marconi e Lakatos (2004) explicam que a entrevista é um dos pontos básicos para a coleta de dados, onde existe a relação entre o entrevistado e o entrevistador. Dessa forma, os autores enfatizam que, na entrevista semiestruturada, o entrevistador tem liberdade no que tange a escolha das perguntas, a escolha do público alvo que deseja entrevistar e a situação que considerar adequada.

Nessa perspectiva, para atingir o objetivo proposto citado anteriormente na introdução e responder a problemática apresentada, a referida pesquisa teve como instrumento de coleta de dados um roteiro de entrevistas para fundamentar o diálogo com os professores da sala regular e familiares de alunos matriculados no AEE no momento da entrevista. Além disso, os participantes foram instigados a responder as perguntas relacionadas à importância e à contribuição do AEE na vida escolar dos alunos com deficiência, enquanto as pesquisadoras anotaram todas as respostas.

De início, foi feito um acordo com os pais para verificar a disponibilidade de entrevistá-los de forma individual e o mesmo foi feito com a disponibilidade dos professores. As entrevistas foram realizadas na escola e efetuadas em um período de 4 semanas, em consonância com a disponibilidade de cada participante e cada uma teve uma duração média de 30 minutos. Foram feitas as seguintes perguntas:

QUADRO 1 – ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA AS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

Grupo 1: Professores da sala de aula regular
1. Na sua opinião, as atividades adaptadas facilitam a aprendizagem dos seus alunos com necessidades específicas? Justifique sua resposta.
2. Você utiliza recursos pedagógicos adaptados na sala de aula regular com seus alunos com necessidades específicas? Se sim, quais?
3. O que mudou na sua trajetória como professor com a chegada e orientações do AEE?
Grupo 2: Familiares dos Estudantes com Deficiência do AEE
4. Em que o AEE tem contribuído para o desenvolvimento do seu filho(a)?
5. Após as orientações que lhe foram dadas sobre o AEE, o que você, pai e/ou responsável, têm feito para firmar a parceria entre família-escola?
6. Você está satisfeito(a) com os atendimentos ofertados pelo AEE? Justifique sua resposta.

Fonte: Dados da Pesquisa (2023).

Contudo, podemos destacar que através das experiências das pesquisadoras foi observado que o processo de coleta de dados gera informações que servirão de materiais para planejar estratégias específicas para o público-alvo da educação especial, seus respectivos responsáveis e professores da sala de aula regular. Em conjunto a isso, foi percebido que esses dados podem ser quantificados e servir de estatísticas posteriormente.

3.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Esta pesquisa conta com um total de oito participantes (sete mulheres e um homem) divididos em dois grupos: familiares de estudantes com deficiência e docentes da educação infantil e ensino fundamental. Para preservar a integridade de todos os participantes foram nomeados com nomes fictícios: Cláudia, Maria, Paulo e Ana – para familiares responsáveis, respectivamente, por um estudante da educação infantil, um do primeiro ano do ensino fundamental, um do segundo ano do ensino fundamental e um do quinto ano do ensino fundamental –, e Silva, Wanda, Rosa e Gina – sendo eles professores da sala de aula regular dos estudantes, conforme informações detalhadas nos quadros a seguir:

QUADRO 2 – GRUPO 1 - PARTICIPANTES FAMILIARES DE ESTUDANTES DO AEE

Nº	Nome fictício	Sexo/Gênero	Faixa etária do participante	Tipo de deficiência do familiar	Série/Ano do estudante
01.	Cláudia	Feminino	32	TEA	Infantil II
02.	Maria	Feminino	31	Deficiência Intelectual	Primeiro ano do fundamental I
03.	Paulo	Masculino	28	TEA	Segundo ano do fundamental I
04.	Ana	Feminino	26	Deficiência Intelectual	Quinto ano do fundamental I

Fonte: Dados da Pesquisa (2023).

QUADRO 3 – GRUPO 2 - PARTICIPANTES PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Nº	Nome fictício	Sexo/Gênero	Faixa etária do participante	Possui formação em educação inclusiva	Formação acadêmica
01.	Silvia	Feminino	36	Não	Pedagoga
02.	Wanda	Feminino	56	Não	Pedagoga
03.	Rosa	Feminino	42	Não	Pedagoga
04.	Gina	Feminino	48	Sim	Pedagoga

Fonte: Dados da Pesquisa (2023).

A escolha dos participantes foi feita a partir dos familiares responsáveis que participavam com maior frequência da vida escolar dos estudantes e dos professores que mantinham contato direto com os estudantes. Logo, a abordagem para participação da pesquisa foi feita no espaço escolar por meio de uma reunião individual com cada um dos participantes, onde as participantes explicaram como foi toda a dinâmica das entrevistas.

3.3 CAMPO DE PESQUISA

A presente pesquisa foi realizada no distrito de Mata Redonda, município de Alhandra/PB, em uma escola de ensino infantil e fundamental das séries iniciais. O município conta com uma ação implantada pela Secretaria de Saúde junto com a Secretaria de Educação da qual fornece um transporte público durante os dias úteis da semana para os estudantes com deficiência, permitindo o deslocamento deles para instituições em João Pessoa nas quais realizam suas terapias; a exemplo disso há a Fundação Centro Integrado de Apoio à Pessoa com Deficiência (FUNAD).

A escola, por sua vez, apresenta no seu Projeto Político Pedagógico, a importância de

atender às necessidades educacionais específicas dos alunos, propondo a ressignificação do espaço escolar, transformando-o em um espaço interativo, aberto ao real e as múltiplas dimensões, trazendo assim uma nova perspectiva para eles.

Dessa forma, além da sala AEE, o projeto pedagógico foca a meta de, em cada semestre, promover um plano de ação com o objetivo de garantir o acesso e a permanência dos alunos com deficiência nos projetos da escola; a gestão escolar, em parceria com a coordenação da educação especial, organiza reuniões com os professores e funcionários auxiliares e técnicos com o intuito de transmitir conhecimento acerca da adaptação necessária para com os estudantes com deficiência.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção da pesquisa, serão apresentados os resultados e todas as informações coletadas para fundamentar a discussão sobre o papel do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na rede regular de ensino. Os relatos e respostas examinadas revelaram-se cruciais para garantir a efetiva participação daqueles que estão diretamente envolvidos no trabalho e convívio com os alunos que são o público-alvo da Educação Especial.

Os resultados apresentados nesta pesquisa revelam alguns pontos que ainda precisam ser trabalhados e melhor desenvolvidos no âmbito escolar, como, por exemplo, o fato de que a maioria dos professores atuando nas salas de aula não possui especialização na área da educação inclusiva, além da questão de que muitos pais de alunos, pela falta de acesso ao conhecimento necessário, acabam por não estimular seus filhos com atividades que contribuam para o desenvolvimento pessoal dos mesmos, dificultando a evolução em sala.

Além disso, fica exposta a importância do trabalho realizado pelo AEE, tanto na realização de atividades adaptadas quanto em manter um diálogo com os pais, os informando e orientando-os, pois, por meio desse trabalho, há uma forte contribuição para o desenvolvimento da autonomia dos alunos. Dessa forma, manter um contato direto entre os professores e os responsáveis se faz necessário, contribuindo diretamente para o desenvolvimento dos alunos.

4.1 GRUPO 1 - PARTICIPANTES FAMILIARES DE ESTUDANTES DO AEE

O primeiro relato a ser destacado que chamou a atenção das pesquisadoras, foi o da mãe que intitulamos Cláudia. Vejamos abaixo a fala dela:

“frequentando as reuniões do AEE na escola, procurei outros meios de acompanhamento para meu filho fora da escola. Eu não acreditava que meu filho pudesse desenvolver e eu não acreditava que ele pudesse ter autonomia, e essas reuniões abriu meus olhos”. (Cláudia).

Com o intuito de corroborar com o relato da mãe, a autora Maria Teresa Eglér Mantoan (2003, p. 9) vai ressaltar que: “na base de tudo está o princípio democrático de educação para todos, e que só se evidencia nos sistemas educacionais que se especializa em todos os alunos, e não apenas em alguns deles”.

Dessa forma, faz-se mister pontuar que o relato da mãe confirma que as instituições que se preocupam em especializar-se para receber todos os alunos, praticam a inclusão de forma efetiva, e com isso evidencia que a participação do atendimento educacional especializado nas escolas modifica o cenário de maneira a fazer práticas pedagógicas mais inclusivas abrindo espaços para diálogos, cooperação, empatia e solidariedade.

Em continuidade à análise dos dados, quando perguntado à participante Maria em que o AEE tem contribuído para o desenvolvimento do seu filho(a), obtivemos a seguinte resposta:

“O AEE veio para somar na minha vida e na vida do meu filho, para que ele pudesse se desenvolver dentro e fora da escola. Hoje ele consegue fazer mais coisas sozinho sem a minha ajuda.” (Maira).

Demonstrando experiência semelhante à de Maria, Paulo respondeu ao questionamento da pesquisadora da seguinte forma:

“Meu filho é outra criança por ter entrado nessa escola e receber os atendimentos”. (Paulo).

Em consonância aos aspectos apresentados por Maria e Paulo, Ana afirmou que:

“No início meu filho não lanchava sozinho, não conseguia entrar na sala, não falava muito, tinha muitos comportamentos de beliscar, morder a gente. Hoje meu filho vai para a escola e fica na sala, brinca, come sozinho. Ele evoluiu muito depois que a professora do AEE teve uma atenção para ele. Depois que toda a escola teve respeito por ele” (Ana).

Quando perguntado, após as orientações que lhe foram dadas sobre o AEE, o que você, pai e/ou responsável, têm feito para firmar a parceria entre família-escola? Obteve-se de Maria, a resposta a seguir:

“Eu sempre tento estar conversando com a professora do AEE, frequentando as reuniões de pais todo final de bimestre. Sempre busco orientações da professora que me ajuda a buscar ajuda também para meu filho” (Maria).

Já Paulo indicou que:

“Com essa atenção que a professora do AEE tem com nossa família, meu filho diminuiu a quantidade de medicações controladas, porque o médico avaliou e orientou a diminuição” (Paulo).

Nesse diapasão, explicitou que:

“Eu sempre quero conversar com a professora da sala de aula e com a professora do AEE para saber como meu filho está se desenvolvendo para ajudar eles também, né? Eu sou mãe e sei como é difícil às vezes, me coloco no lugar deles e tento ajudar como posso” (Ana).

Nesse sentido, a partir das falas dos entrevistados, podemos destacar que a ligação entre família-escola abordada por Sasaki (1998) é importante para o desenvolvimento de práticas inclusivas dentro da escola, onde as famílias são orientadas para promover a independência e autonomia dos estudantes, contribuindo com os trabalhos realizados na escola.

Por fim, Maria, Paulo e Cláudia, ao serem questionados sobre estarem satisfeitos(as) com os atendimentos ofertados pelo AEE:

“Sim, estou muito satisfeita com o quanto meu filho desenvolveu em todos os sentidos” (Maria)
 “Meu filho está desenvolvendo seu emocional, fica bem mais motivado para vir para a escola. Hoje mesmo não tinha aula para ele, e ele ficou querendo muito vim” (Paulo)
 “Minha filha não fazia atividade de casa, e nem na escola, estou muito feliz por toda a colaboração e dedicação da professora do AEE” (Cláudia).

Dessa forma, notoriamente com todos os relatos dos responsáveis dos familiares dos estudantes, o AEE tem sido um fator muito importante para o desenvolvimento dos alunos público-alvo da Educação Especial. Assim, adotamos o pensamento de Santana e Teixeira (2022, p. 309), que afirmam:

O atendimento educacional especializado é de grande importância para identificar as necessidades educacionais dos alunos com deficiência, proporcionando autonomia, melhoria na qualidade do ensino ofertado na rede pública, a inserção desses estudantes no meio social e sobretudo para a garantia de uma educação eficaz. Desta forma, também contribui significativamente para o desenvolvimento da educação inclusiva, pois oferece suporte ao professor da classe comum e tem o intuito através das leis de assegurar o direito de todos à educação (Santana; Teixeira, 2022, p.309).

Podemos dizer então, que através da assiduidade dos alunos nos atendimentos da Sala de Recursos Multifuncional com o apoio e o compromisso dos responsáveis de levá-los aos atendimentos, haverá um auxílio explícito em seus desenvolvimentos na sala de aula regular, assim como nas suas interações com os demais alunos e na autonomia de cada um deles. Tendo em vista que novas possibilidades sobre como o desenvolvimento de necessidades específicas

pode alcançar resultados favoráveis na busca de garantir o direito de todo alunado a um ensino/aprendizagem com a participação da família e escola, em parceria.

4.2 GRUPO 2 - PARTICIPANTES PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Os professores inicialmente foram indagados com a seguinte pergunta: na sua opinião, as atividades adaptadas facilitam a aprendizagem dos seus alunos com necessidades especiais?

Dois respostas foram pontuadas e chamaram a atenção das pesquisadoras. Foram elas:

“Sim, às atividades adaptadas possibilitam o aluno alcançar os conteúdos da turma, evitando barreiras que fazem o aluno não ficar desestimulado. Quando o recurso é acessível transforma a aprendizagem” (Wanda).

“Sim, inclusive ao elaborar as atividades vejo a diversidade de formas que podemos explorar aquele conteúdo propriamente dito” (Gina).

Em relação a esse aspecto, Cerqueira e Ferreira (2000, p.24) vão dizer: “talvez em nenhuma outra forma de educação os recursos didáticos assumam tanta importância como na educação especial de pessoas deficientes”. Em consonância com os autores é possível identificar que a oferta de aulas mais acessíveis com recursos pedagógicos adaptados tanto para os alunos com necessidades educacionais, quanto para as turmas como um todo é imprescindível para a motivação dos alunos no aprendizado, ou seja, é importante que os docentes assumam uma nova postura diante de seus alunos, garantindo uma educação de qualidade.

No que diz respeito a pergunta sobre a utilização de recursos pedagógicos adaptados na sala de aula regular com seus alunos com necessidades específicas? Os professores entrevistados foram questionados sobre quais seriam os recursos acessíveis em caso de resposta afirmativa.

A professora Silvia respondeu:

“Adapto os recursos de acordo com o planejamento do mês. Eu mesma confecciono para meu aluno, por exemplo, no dia da árvore confeccionei um material que meu aluno fosse inserido” (Silvia).

Njoroge (1994) disserta que é necessário enfatizar a importância de os profissionais auxiliarem os alunos a alcançarem a utilização de suas competências com a maior quantidade de adaptações, uma vez que pode diminuir as barreiras no decorrer do seu processo de aprendizagem.

Para a última pergunta, buscou-se saber o que mudou na sua trajetória como professor com a chegada e orientações do AEE? A resposta de Rosa foi muito interessante:”

Senti a necessidade de estudar mais, e ter mais conhecimento sobre o assunto, sendo que trabalho em duas escolas, todos os dias e não sobra tempo para uma formação, mas mesmo assim pela minha inquietação busquei formação na área para me aprimorar. (Rosa).

Destaca-se na fala de Rosa, a necessidade de formação continuada dos professores da educação básica, que gera oportunidade de acesso às práticas pedagógicas, que contribuem em seus desenvolvimentos profissionais agregando, conseqüentemente, no aprendizado dos alunos com necessidades educacionais específicas. Por esse motivo, para Brito (2021) e Silva (2021) apud ASÍN; Los Santos, 1998, p. 427:

[...] refletir sobre sua própria prática, a aprender pela experiência e a experimentação de novos métodos de trabalho, junto a seus alunos, colegas e pais, através de cursos, oficinas para aprender as teorias e técnicas derivadas da investigação, e utilizá-las depois em relação com os problemas observados nos diversos alunos, evitando, o que muitas vezes ocorre, uma aprendizagem intuitiva e desarticulada da prática.

Podemos perceber que em concordância com o autor apesar de muitos professores enfrentarem a realidade relatada por Rosa, o fato de estarem constantemente sobrecarregados com seus trabalhos, o reconhecimento da importância dessas formações pelos educadores para seus desenvolvimentos profissionais irá preencher uma lacuna significativa na educação, pois, a partir do momento em que esses professores buscam ampliar seus horizontes de conhecimento, eles também passam a facilitar o acesso à informação — tomemos como exemplo as reuniões que ocorrem no ambiente da escola, seja com seus colegas de trabalho, que podem debater acerca do assunto e procurar coletivamente meios de permear atividades mais acessíveis, ou em reuniões em que o contato principal se faz com os responsáveis pelos estudantes, que muitas vezes não tem conhecimento dos recursos e estratégias que podem utilizar para estimular seus filhos no dia a dia, contribuindo para seus desenvolvimentos escolares, avançando, assim, o processo de ensino dos alunos com deficiência.

De modo geral, cada participante respondeu a entrevista olhando para sua realidade e relatando, de forma unânime, o quanto é significativo o trabalho do AEE para o pleno desenvolvimento do ensino e aprendizagem do aluno no âmbito escolar, no auxílio do convívio familiar e do desenvolvimento cognitivo e social do educando. Por isso, de acordo ainda com Santana e Teixeira (2022, p.301):

O AEE possui uma grande relevância no processo educacional do aluno com deficiência, sendo que, o mesmo irá, através da mediação do professor identificar as dificuldades de aprendizagens de cada educando e ao concluir essa análise, o mediador fará a adequação dos recursos pedagógicos, voltado para as especificidades de cada indivíduo. Então, as salas desse atendimento na rede pública de ensino, visa contribuir para a melhoria da inclusão e também promover a plena participação do educando da classe comum. Em consequente, para de fato haver uma educação de qualidade a esses alunos, é importante que o professor do atendimento educacional especializado realize um trabalho em conjunto com o docente da sala comum, estejam sempre dialogando e participem de forma ativa no planejamento pedagógico escolar, a fim de analisar os avanços, identificar o que precisa melhorar e promover a autonomia do educando. (Santana; Teixeira, 2022, p.301).

Portanto, para os entrevistados, o AEE permite que o aluno tenha visibilidade diante do corpo docente na instituição de ensino onde está inserido, possibilitando a inclusão em todas as atividades da comunidade escolar, e ainda complementam que a parceria entre família-escola tem auxiliado na evolução da autonomia com uma nova perspectiva que antes o deixava fora do contexto da inclusão, uma vez que no momento dessa união entre família-escola a educação inclusiva torna-se mais forte e real.

5 CONCLUSÃO

No estudo desenvolvido sobre a importância do AEE na escola tem o objetivo de promover condições e ferramentas indispensáveis no processo de aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Vale ressaltar, que por meio da pesquisa de campo, a partir da escuta da narrativa das famílias e professores, foi possível identificar que o AEE é organizado no âmbito da comunidade escolar por meio da integração da SRM, na qual, de forma não substitutiva à escolarização, auxilia a participação dos alunos com necessidades educativas na sala de aula regular.

Para tanto, a parceria entre os professores(as) da sala de aula regular e do AEE, a equipe gestora e a equipe de especialistas é fundamental para atuação conjunta de forma facilitadora na elaboração de estratégias pedagógicas para o pleno desenvolvimento dos alunos com deficiência ou necessidades educativas, inseridos no ensino regular.

Desse modo, para fundamentar e justificar a problematização da referida pesquisa buscou-se analisar o histórico da educação inclusiva no Brasil que inicialmente surgiu com muito preconceito e discriminação; conceituar o AEE no embasamento teórico e nas leis, políticas e decretos acerca do público-alvo que é contemplado com o suporte da sala de recursos.

No entanto, com as experiências das pesquisadoras com dificuldades e avanços profissionais na atuação na educação especial na perspectiva inclusiva, buscou-se no referido artigo, disseminar a importância do conhecimento científico sobre o AEE, de forma que contribua para uma maior conscientização da sociedade e das instituições de ensino acerca do direito à educação de crianças, e jovens com deficiência.

Nesse ínterim, foi efetuada a coleta de dados mediante um roteiro de entrevistas, onde familiares e professores foram submetidos a responder questionários que continham perguntas relevantes ao tema. O primeiro grupo a ser entrevistado foram os professores de sala regular denominado: “grupo 1”. O segundo grupo foi formado pelos familiares, portanto, denominado: “grupo 2”. Em ambos os grupos, as perguntas eram destinadas a buscar informações acerca de como o AEE tem contribuído para o ensino e aprendizagem dos seus filhos (as) ou dos seus alunos, no caso dos professores.

Notoriamente, por meio das respostas uniformes dos entrevistados, verificou-se a comprovação que de modo geral o AEE possui uma relevância significativa na vida cotidiana dos estudantes com necessidades educativas, pois com a oferta dos atendimentos e a parceria entre família-escola, os entrevistados relatam e afirmam que os alunos podem potencializar suas habilidades e desenvolver suas competências.

Outro ponto importante observado no resultado das entrevistas foi que alguns professores da sala de aula regular não tinham formação continuada na área da educação especial, evidenciando a importância e a necessidade de propagar o conhecimento específico acerca da educação inclusiva, modificando as práticas curriculares e pedagógicas.

Retomando a pergunta de pesquisa “Como o atendimento educacional especializado é organizado no âmbito da comunidade escolar?”, podemos concluir que o AEE deve ser ofertado em todos os níveis e modalidades de ensino, a fim de superar desafios e barreiras, na busca da melhoria no acolhimento das crianças, jovens e adultos com deficiência e outras necessidades educativas para que se sintam seguras no ambiente escolar.

É importante destacar ainda, que a inclusão escolar vem sendo alvo de inquietações e, ao mesmo tempo, gerando mudanças na sociedade, no qual quem assume o protagonismo quando falamos na política de inclusão são os alunos com deficiência. Assim, o AEE é imprescindível para a garantia de condições de igualdade e equidade desses alunos.

A presente pesquisa buscou também, descrever a importância do AEE a partir de eventos que ocorrem no chão da escola com a finalidade de gerar inquietações e estudos futuros acerca do tema abordado, visto que algumas lacunas também precisam ser analisadas.

Algumas barreiras, por exemplo, estão relacionadas ao fato de alguns professores de sala regular não terem formação especializada na área, sendo importante pontuar o que realmente está sendo o motivador desse problemática, sugeridos em duas importantes questões: os cursos de graduação não estão ofertando disciplinas, de forma obrigatória, direcionadas para a educação especial/inclusiva, ou se essa lacuna de currículo advém da falta de interesse por parte dos profissionais de buscarem aprofundar-se na área. Outro ponto a ser estudado posteriormente, seria se as redes privadas de ensino ofertam o AEE ou é apenas a rede pública.

Mesmo com as barreiras na formação docente para a educação inclusiva, algumas ações podem ser desenvolvidas como, por exemplo, a criação de políticas públicas que incentivem a universalização da formação continuada em educação especial na perspectiva inclusiva dos professores das redes públicas e privadas de ensino para que, ao receberem alunos com deficiência, se sintam encorajados e com saberes na área para realizar demandas necessárias e garantidas por lei para os estudantes público foco do AEE.

Espera-se, portanto, que a referida pesquisa tenha alcançado o objetivo de propagar o quão crucial é o entendimento da importância do AEE, dos profissionais e da família para a consolidação da Educação Inclusiva.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/11686882/artigo-59-da-lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996>. Acesso em: 17 out.2023.

BRASIL. Constituição Federal (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10649909/inciso-iii-do-artigo-208-da-constituicao-federal-de-1988>. Acesso em: 17 abr. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 5 maio. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre as diretrizes operacionais da educação especial para o atendimento educacional especializado na educação básica. Brasília: Diário Oficial da União, (2008). Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=26&data=18/09/2008>. Acesso em: 24 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021**. Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 27 de julho.2023.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm . Acesso em: 28 maio.2023.

BRASIL. Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.** Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf> . Acesso em: 25 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial. **Manual de orientação: programa de implantação de sala de recursos multifuncionais (2010).** Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192. Acesso em: 10 de abr.2023

BRASIL. **Lei nº 8.859, de 23 de março de 1994.** Modifica dispositivos da Lei nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977, estendendo aos alunos de ensino especial o direito à participação em atividades de estágio. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1994/lei-8859-23-marco-1994-349628-publicacaooriginal-1-pl.html> . Acesso em: 8 de julho.2023.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 30 de março. 2023.

BOGDAN, R.C; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Portugal: Porto Editora, 1994.

BRITO, L.S; SILVA, M. S. **A formação dos professores na educação inclusiva. Pernambuco:** Trabalho apresentado à Universidade Federal Rural de Pernambuco, como requisito para a conclusão do Curso de Graduação em Licenciatura em Pedagogia da Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia, 2021. Disponível em:
https://repository.ufrpe.br/bitstream/123456789/3924/1/tcc_luannabritoesusankellysilva.pdf. Acesso em: 20 de nov.2023.

CERQUEIRA, J. B.; FERREIRA, M. A. **Os recursos didáticos na educação especial.** Rio de Janeiro: Revista Benjamin Constant, nº 5, dezembro de 1996. p.15-20. Disponível em:
http://antigo.ibc.gov.br/images/conteudo/revistas/benjamin_constant/1996/edicao-05-novembro/RECURSOS_DIDATICOS_NA_EDUCACAO_ESPECIAL_5_1996.pdf . Acesso em: 20 de nov. 2023.

JANUZZI, Gilberta de Martinho. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** Campinas: Autores Associados, 2004. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/er/a/w4vBnR8GrZm9VGHZQVrRqSF/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 12 de maio.2023.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **INCLUSÃO ESCOLAR, O que é? Por quê? Como**

fazer?. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2003. Disponível em:

<https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-Teresa-Egl%C3%A9r-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf>. Acesso em: 12 de

abril.2023. MARCONI E LAKATOS (2004). **Métodos e técnicas da pesquisa**.

Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/25596/25596_6.PDF . Acesso em: 17 de agost.2023.

GONÇALVES, R. B., VIANNA, C. A. F. J., and SANTOS, S. B. Materiais didáticos alternativos para o ensino de ciências a alunos com deficiência visual. In: DÍAZ, F., et al., orgs. **Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas** [online]. Salvador: EDUFBA, 2009, pp. 99-106. ISBN: 978-85-232- 0928-5. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/rp6gk/pdf/diaz-9788523209285- 10.pdf> . Acesso em: 5 set. 2023.

NJOROGE, M. El trabajo com alumnos com baja visión: algunas consideraciones útiles. **Seminário para Profesores de Alumnos con Discapacidad Visual**, Kajiado, Kenia, 1994.

ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Brasília: 2007.

Disponível

em:http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192 . Acesso em: 15 de agost. 2023.

PLATAFORMA AZ. **Quais as diferenças entre educação especial e educação inclusiva?** 2022. [online]. Disponível em:<https://blog.plataformaaz.com.br/educacao-especial/>. Acesso em: 21 de agost.2023.

SANTANA, Adriana Silva Andrade. **Educação inclusiva no Brasil: trajetória e impasses na legislação**. Florianópolis/SC, p. 58p, 2018. Disponível em: https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/tcc_8.pdf . Acesso em: 10 de jun.2023.

SANTANA, Andressa M.N; TEIXEIRA, Verônica R. de L. **A Importância de Atendimento Educacional Especializado na Educação Especial em Escolas Públicas**. Id online, Revista de Psicologia, Vol.16/11.63, p.1 a 15, outubro, 2022. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/3588>. Acesso em: 12 de jun.2023.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. 3.ed. Rio de Janeiro. 1999. Disponível

em:[https://ead.uenf.br/moodle/pluginfile.php/57550/mod_resource/content/1/Inclus%C3%A3o%20-](https://ead.uenf.br/moodle/pluginfile.php/57550/mod_resource/content/1/Inclus%C3%A3o%20)

[%20Construindo%20uma%20Sociedade%20para%20Todos%20%281999%29%2C%20Sasaki%2C%20RK.pdf](https://ead.uenf.br/moodle/pluginfile.php/57550/mod_resource/content/1/Inclus%C3%A3o%20Construindo%20uma%20Sociedade%20para%20Todos%20%281999%29%2C%20Sasaki%2C%20RK.pdf) . Acesso em: 20 de novembro.

UNESCO. Declaração de Salamanca (1994). **Princípios, Políticas, e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> . Acesso em: 18 de julho.2023.

DISCRIMINAÇÃO E INVISIBILIDADE DA DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Jean Carlos Francisco Bezerra⁷

RESUMO

O objetivo deste estudo é relacionar deficiência e diversidade sexual e de gênero com a finalidade de identificar práticas informativas e educativas que ajudem a combater a discriminação e a invisibilidade vivenciadas por esse grupo no âmbito da sexualidade. É importante destacar que a primeira barreira social é ausência de informação ou até desinformação sobre as questões de sexualidade e deficiência. Deste modo, é importante que as famílias tenham clareza no acesso à informação para que assim possam ajudar seus próprios filhos a terem mais autonomia perante sua vida sexual. As pessoas com deficiência têm direito a viver sua sexualidade tal como qualquer indivíduo. Elas têm direito também a ter acesso à informação sobre o seu desenvolvimento, mudanças corporais e sentimentos em um ambiente acolhedor e inclusivo. Para isso, a escola tem um papel fundamental no acesso à informação, inclusive para a prevenção da discriminação, de violência e abusos sexuais contra grupos em condições de vulnerabilidade como pessoas com deficiência. Trazendo essa problemática, este artigo se baseia em uma pesquisa bibliográfica realizada a partir de uma revisão do tipo narrativa de trabalhos coletados, bem como um estudo bibliográfico com bases em autores que versem sobre esta narrativa e dos documentos oficiais sobre inclusão, diversidade e ética. A literatura acadêmica sobre reflexões sobre a educação sexual da pessoa com deficiência no Brasil é relativamente limitada em comparação com outros tópicos relacionados à educação. No entanto, existem alguns historiadores e pesquisadores brasileiros que contribuíram para essa discussão. Os principais achados desse estudo demonstram que as pesquisas mapeadas indicam que as pessoas com deficiência LGBTQIAPN+⁸ enfrentam desafios únicos em relação à discriminação e invisibilidade. Por isso, é importante que a sociedade e os formuladores de políticas considerem essas questões para promover a igualdade e a inclusão de todas as pessoas, independentemente, de sua orientação sexual, identidade de gênero ou condição de deficiência.

⁷ AUTOR. Especialista em Serviço de Atendimento Educacional Especializado – AEE (UFPB). Especialista em Ciências Ambientais. Graduado em Biologia. Professor de Ciências.

Palavras-chave: diversidade sexual; deficiência; sexualidade.

DISCRIMINATION AND INVISIBILITY OF SEXUAL AND GENDER DIVERSITY OF PEOPLE WITH DISABILITIES

ABSTRACT

The objective of this study is to relate disability and sexual and gender diversity with the purpose of identifying informational and educational practices that help combat discrimination and invisibility experienced by this group in the area of sexuality. It is important to highlight that the first social barrier is the lack of information or even misinformation about sexuality and disability issues. Therefore, it is important that families have clear access to information so that they can help their own children to have more autonomy over their sexual life. People with disabilities have the right to live their sexuality just like any individual. They also have the right to access information about their development, body changes and feelings in a welcoming and inclusive environment. To this end, the school has a fundamental role in access to information, including the prevention of discrimination, violence and sexual abuse against vulnerable groups such as people with disabilities. The academic literature on reflections on sexual education for people with disabilities in Brazil is relatively limited compared to other topics related to education. However, there are some Brazilian historians and researchers who contributed to this discussion. Here are some names of historians and academics who have addressed this issue, such as: Claudia Pereira Vianna; Patrícia Cordeiro de Farias; Larissa Farias Brito; Margarita Victoria Rodriguez Claudia Pereira Dutra, among other authors. In summary, research indicates that LGBTQ+ people with disabilities face unique challenges regarding discrimination and invisibility, and it is important for society and policymakers to consider these issues to promote equality and inclusion for all people, regardless of background, your sexual orientation, gender identity or disability status.

Keywords: sexual diversity; disability; sexuality.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo objetiva relacionar deficiência e diversidade sexual e de gênero com a finalidade de identificar práticas informativas e educativas que ajudem a combater a discriminação e a invisibilidade vivenciadas por esse grupo no âmbito da sexualidade. Para isso, delimitou-se como perguntas norteadoras: O que a literatura define como diversidade sexual e de gênero na experiência de pessoas com deficiência? Quais práticas informativas e educativas fundamentam ações contra a discriminação e invisibilidade sexual deste grupo?

O interesse em estudar essa problemática surgiu de um olhar diferenciado em relação ao tema, por meio de momentos que vivenciamos, não como pessoa com deficiência, mas como docentes e homossexuais. Vimos, em diferentes momentos da nossa experiência pessoal e profissional, que as pessoas com deficiência, por não terem recebido orientação sobre educação sexual, encontram barreiras para no exercício da autonomia e liberdade na vida afetiva e sexual.

O tema da sexualidade e deficiência é relevante para a sociedade, pois envolve a superação de preconceitos e estereótipos que, tradicionalmente, colocam as pessoas com deficiência na posição de coitadas e infantis, impedindo na idade jovem e adulta de ter uma vida afetiva e sexual ativa.

No artigo “Sexualidade e deficiência: Por que ainda é um tabu falar sobre o assunto?”, a ideia de que pessoas com deficiência são incapazes de sentir e proporcionar prazer demonstra a discriminação entorno desta problemática. Além disso, esse debate carece de visibilidade, uma vez que é um debate fundamental no âmbito da pauta de inclusão do Brasil.

Vale destacar que uma matéria publicada no Estadão releva que ainda é tabu falar sobre este tema. Uma matéria na Revista Estudos Femininos (REF, 2023) revelou que para muitos, esse é um assunto delicado quando, uma vez a sociedade, como um todo, ainda tem uma ideia limitada sobre essa população, a julgando como incapaz de sentir e proporcionar prazer, de poder se casar, ter filho e usufruir de direitos sexuais. Na mesma matéria, há depoimentos de pessoas com deficiência, mostrando que é possível quando se tem acesso à informação, boa autoestima e aceitação do corpo e deficiência. Entender a preocupação com a inclusão de informações de jornais e revistas, que são consideradas fontes não-científicas, para exemplificar o interesse da mídia no tema da sexualidade de pessoas com deficiência é algo que visa, dentre várias razões, pelas quais informações desse tipo podem ser relevantes, mesmo em discussões sobre tópicos sensíveis e pouco abordados, como a sexualidade de pessoas com deficiência, desde o acesso à informação, em que jornais e revistas são uma fonte amplamente acessível de

informações para o público em geral. Eles desempenham um papel importante em moldar a percepção pública e podem influenciar a discussão em torno de questões, incluindo a sexualidade de pessoas com deficiência. Bem como, a questão da visibilidade da mídia, que tem o poder de dar visibilidade a questões que, de outra forma, poderiam permanecer em segundo plano. A cobertura mediática pode chamar a atenção para a necessidade de abordar a sexualidade de pessoas com deficiência e reduzir o tabu associado a esse tema.

Ou seja, reportagens e artigos de revistas frequentemente incluem testemunhos e histórias de vida de pessoas com deficiência, que podem fornecer insights valiosos sobre suas experiências e desafios na esfera da sexualidade. Isso pode ajudar a humanizar o tema e torná-lo mais palpável para o público. Artigos de opinião e críticas de mídia também desempenham um papel na avaliação da maneira como a mídia cobre a sexualidade de pessoas com deficiência. Essas análises podem destacar tanto boas práticas quanto erros na cobertura mediática, contribuindo para uma discussão mais informada e sensível.

Ao examinar o tratamento da mídia à sexualidade de pessoas com deficiência ao longo do tempo, é possível entender como essa questão evoluiu e como o debate público tem se desenvolvido. As mudanças na cobertura mediática ao longo do tempo podem ser indicativas de mudanças na sociedade em relação a essa questão.

No entanto, é importante abordar as informações da mídia com um olhar crítico, reconhecendo que elas podem ser sensacionalistas, tendenciosas ou imprecisas em alguns casos. Portanto, é fundamental complementar a análise da mídia com pesquisas acadêmicas e científicas que ofereçam uma base mais sólida e objetiva para a compreensão da sexualidade de pessoas com deficiência. A combinação de informações da mídia e da pesquisa científica pode proporcionar uma visão mais completa e equilibrada desse tema sensível e frequentemente negligenciado.

Para ampliar o debate, é importante, antes de tudo, entender a definição de deficiência. Segundo a Lei Brasileira de Inclusão, nº 13.146, de 6 de julho de 2015, o conceito de pessoa com deficiência leva em conta alguns indicadores como impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo; fatores socioambientais, psicológicos, pessoais e a restrição na participação. Nesta linha, a assessora técnica de assistência social da Federação Nacional das APAES, (FENAPAES), Ivone Maggioni Fiore, explica o conceito de pessoa com deficiência à luz das diretrizes da instituição:

[...] A Rede APAE Brasil é orientada pela perspectiva biopsicossocial de deficiência, representada nas normas legais vigentes, entre elas, a Lei Brasileira de Inclusão. Nessa concepção, os impedimentos de natureza corporal são vistos como condições da diversidade humana. A situação de deficiência se estabelece somente quando barreiras sociais, físicas e atitudinais, ao ignorarem esses impedimentos, desencadeiam experiências de desigualdade que obstruem a participação. Nesse contexto, explica-se a situação de deficiência como uma questão de direitos humanos e remete à superação das desigualdades sociais que se expressam nas formas de discriminação, opressão e negação de acessibilidade (Fiore, 2022, p. 06)

A Organização Mundial da Saúde (OMS) revisou sua definição de deficiência em 2011, na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. A definição atualizada de deficiência pela OMS é a seguinte:

A deficiência é um termo genérico que abrange deficiências, limitações da atividade e restrições à participação. É o resultado da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais (2011).

Essa definição enfatiza a ideia de que a deficiência não é uma característica inerente à pessoa, mas sim o resultado da interação entre a pessoa com uma condição de saúde específica e as barreiras sociais, ambientais e atitudinais que podem limitar sua participação na sociedade. Ela destaca a importância de eliminar essas barreiras e promover a igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiência.

Sendo assim, o presente artigo estará dividido em parte para melhor compreensão do leitor, como pode-se vislumbrar a seguir: Referencial Teórico, contendo informações relevantes sobre a temática, as abordagens científicas e conceitos a luz dos autores que debatem essa temática. Na Metodologia foram apresentados os métodos de pesquisa e como se chegou as discussões apresentadas na outra sessão de análise de Resultados, com apresentação das categorias de análise, autores, textos e conceitos sobre a temática, seguindo-se da conclusão e referências que elencaram este artigo.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A interseção entre deficiência e diversidade sexual refere-se às experiências e identidades das pessoas que pertencem simultaneamente às comunidades LGBTQ+ e que vivenciam alguma forma de deficiência. Vamos explorar o conceito e os tabus relacionados nos capítulos a seguir:

2.1 DEFICIÊNCIA E DIVERSIDADE SEXUAL: CONCEITO E TABUS

A discriminação e invisibilidade da diversidade sexual e de gênero das pessoas com deficiência são questões interligadas que merecem atenção e consideração. Essa combinação de fatores pode criar desafios adicionais e complexos para indivíduos que fazem parte dessas duas comunidades marginalizadas.

A deficiência é uma condição que pode afetar a capacidade física, sensorial, intelectual ou mental de uma pessoa. Ela pode ser adquirida ao longo da vida ou presente desde o nascimento. As pessoas com deficiência podem ter uma variedade de necessidades e experiências.

Já a Diversidade Sexual e de Gênero se refere à ampla gama de orientações sexuais, identidades de gênero e expressões de gênero que existem além das categorias tradicionais de heterossexualidade e cisgênero. Isso inclui lésbicas, gays, bissexuais, pessoas transgênero, queer, entre outros (Barboza, 2013).

Quanto à interseção entre deficiência e diversidade sexual se concentra nas experiências únicas das pessoas que se identificam como LGBTQ+ e também têm uma deficiência. Essas experiências podem ser marcadas por discriminação múltipla e desafios adicionais.

Pessoas que pertencem a ambas as comunidades podem enfrentar estigmas e preconceitos duplos, relacionados tanto à sua identidade de gênero ou orientação sexual quanto à sua deficiência. Isso pode resultar em isolamento social e discriminação (Zanardi, 2021). Muitas vezes, as pessoas com deficiência LGBTQ+ são invisibilizadas, ou seja, suas identidades e experiências não são reconhecidas ou respeitadas. Isso pode ocorrer tanto em suas próprias comunidades como na sociedade em geral.

A interseção da deficiência com a diversidade sexual pode afetar o acesso a serviços de saúde culturalmente competentes e inclusivos, o que é essencial para o bem-estar físico e mental. A falta de representação adequada na mídia, na política e em outros setores pode reforçar os estereótipos e perpetuar a invisibilidade.

A dupla marginalização configura na imagem de pessoas com deficiência frequentemente enfrentam discriminação e obstáculos em vários aspectos de suas vidas, incluindo educação, emprego, acesso a serviços de saúde e participação na sociedade. Quando também fazem parte da comunidade LGBTQ+ (lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros, queer e outras identidades), podem enfrentar uma dupla marginalização. Isso ocorre porque são alvo

de preconceito tanto por causa de sua deficiência quanto de sua identidade de gênero ou orientação sexual (Castelão; Jurberg; Schiavo, 2002)

Quanto aos estigmas e estereótipos, trazem à tona a realidade de pessoas com deficiência muitas vezes são estigmatizadas e tratadas de maneira paternalista, como se fossem incapazes de tomar decisões sobre suas próprias vidas, incluindo suas identidades de gênero e orientação sexual. Esse estigma pode se manifestar na forma de estereótipos negativos, como a ideia de que pessoas com deficiência não têm sexualidade ou não podem ser LGBTQ+ (Bruns, 2017).

Acesso a Serviços de Saúde e Apoio em que o acesso a cuidados de saúde adequados, incluindo serviços relacionados à saúde sexual e reprodutiva, pode ser difícil para pessoas com deficiência, devido a barreiras físicas, atitudinais e de comunicação. Isso pode afetar seu acesso a informações sobre sexualidade e identidade de gênero, bem como o acesso a serviços de apoio (Barboza, 2013).

A falta de representação de pessoas com deficiência LGBTQ+ na mídia, na cultura popular e nas discussões sobre diversidade e inclusão pode contribuir para sua invisibilidade. A educação inclusiva que aborde questões de diversidade sexual e de gênero em conjunto com questões de deficiência é essencial para combater essa invisibilidade e promover a compreensão.

Outro ponto abordado por Schoen (2022) no Jornal o Estadão, na matéria intitulada “Sexualidade e deficiência: por que ainda é um tabu falar sobre o assunto?” foi quanto as atitudes preconceituosas e discriminação interseccional. A discriminação interseccional ocorre quando as pessoas enfrentam discriminação com base em mais de uma característica de sua identidade, como gênero, sexualidade e deficiência. Isso pode levar a experiências de exclusão e preconceito que são únicas para esses indivíduos e requerem uma abordagem sensível às suas necessidades específicas.

Para abordar essas questões, é fundamental reconhecer a interseccionalidade das identidades das pessoas e trabalhar para promover uma sociedade mais inclusiva, onde todas as pessoas, independentemente de sua orientação sexual, identidade de gênero ou deficiência, sejam tratadas com dignidade e respeito. Isso inclui a implementação de políticas inclusivas, educação sobre diversidade e treinamento para profissionais de saúde e educação, bem como a promoção de representação positiva e histórias diversificadas em mídia e cultura.

Trazendo como referência o marco político e legal brasileiro para a educação, os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC, 1998) traz um capítulo sobre orientação

Sexual. Neste capítulo, esta diretriz aponta que “[...] o trabalho de orientação sexual também contribui para a prevenção de problemas graves como o abuso sexual...” (MEC, 1998).

Além da questão do risco de abuso sexual, o estudo conduzido por Groce *apud* Brasil (2006) revelou a ocorrência de situações de risco e vulnerabilidades às Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST) entre pessoas que possuíam algum tipo de deficiência. O estudo identificou uma prevalência de 38% na população feminina e de 35% na masculina dessas doenças.

Autores como Burtett; Pereira; Castelão (2011); Castelão; Jurberg; Schiavo (2002); Bruns (2017); Zanardi (2021); Barboza (2013), Schoen (2022) abordam o tema da sexualidade e diversidade sexual para pessoas com deficiência de maneira inclusiva e respeitosa, promovendo a conscientização, a educação e a igualdade. Em destaque a algumas diretrizes sobre como fazer isso de forma sensível e informativa, desde a consulta de especialistas e pessoas com deficiência.

Antes de escrever sobre o tema, é importante consultar especialistas em sexualidade e deficiência, bem como pessoas com deficiência que estejam dispostas a compartilhar suas experiências. Isso garantirá uma perspectiva autêntica e informada.

Com uma linguagem inclusiva e respeitosa, identificou-se que na revista Estudos Femininos (2022), abordou-se uma linguagem inclusiva e respeitosa ao se referir a pessoas com deficiência. Evite termos pejorativos e estigmatizantes. Sempre coloque a pessoa em primeiro lugar, referindo-se a "pessoas com deficiência" em vez de "deficientes" ou "portadores de deficiência".

Assim, educação sobre diversidade sexual e de gênero, devem ser abordados com dedicação e com espaço para explicar conceitos relacionados à diversidade sexual e de gênero, como identidade de gênero, orientação sexual e diferenças entre sexo biológico e identidade de gênero, forneça informações precisas e baseadas em evidências (Castelão; Jurberg; Schiavo, 2002).

A discriminação e a invisibilidade das pessoas com deficiência que também fazem parte da comunidade LGBTQ+ (lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros e outras identidades de gênero) são questões complexas e multifacetadas. Para enfrentar esses desafios, é crucial promover a conscientização, a educação e a inclusão em todas as esferas da sociedade. Além disso, a legislação antidiscriminação e políticas que levem em consideração as necessidades específicas de pessoas com deficiência LGBTQ+ são essenciais para garantir seus direitos e bem-estar (Zanardi, 2021).

Organizações de defesa dos direitos humanos, ativistas e a sociedade em geral desempenham um papel fundamental na promoção da diversidade sexual e de gênero e na inclusão de pessoas com deficiência (Bruns, 2017).

2.2 PRINCIPAIS DESAFIOS E QUESTÕES SOBRE DISCRIMINAÇÃO E INVIABILIDADE DA DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

As pesquisas sobre a discriminação e invisibilidade da diversidade sexual e de gênero das pessoas com deficiência têm revelado uma série de desafios e questões importantes. Alguns dos principais achados e temas recorrentes nessas pesquisas incluem:

Dupla discriminação, por exemplo, revelam que pessoas com deficiência já enfrentam discriminação com base em sua condição de deficiência.

Quando também fazem parte da comunidade LGBTQ+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Queer), podem enfrentar uma dupla discriminação. Isso ocorre porque as normas sociais e as estruturas de poder muitas vezes marginalizam aqueles que não se encaixam nas normas de gênero ou orientação sexual.

Falta de visibilidade é outro ponto de discussão, visto que as pessoas com deficiência LGBTQ+ muitas vezes são invisibilizadas e suas experiências negligenciadas. As representações na mídia, na política e em outros setores muitas vezes não levam em conta a diversidade de identidades e experiências dessas pessoas.

Para a psicóloga e doutora em Ciências pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), Teresa Schoen, abordar a sexualidade de pessoas com deficiência ainda é algo restrito, pois é um tema que envolve várias questões como valores familiares e a consideração de ser algo dentro de uma esfera somente privada. Segundo a pesquisadora:

[...] Poucos profissionais sentem-se aptos para trabalhar esse tema com as pessoas com deficiência. Além do mais, há uma crença geral de que essas pessoas são assexuadas, não tem desejos. Por outro lado, há outro pensamento que expressa que são super sexuais, não tem controle, então precisam ser reprimidas. Há aqueles que acreditam que se não falar, não existe. Nenhuma dessas crenças é verdadeira. Pessoas com deficiência necessitam de educação sexual, tanto no que diz respeito ao entendimento do seu corpo – quais são e para que servem os órgãos – quanto para identificar suas emoções e desejos (Schoen, 2022, p. 08).

A ideia de que pessoas com deficiências são incapazes de sentir e proporcionar prazer inviabiliza e enfraquece um debate fundamental para a inclusão no Brasil, assim, acaba por

estigmatizar a pessoas com deficiência como sendo um ser sem sexualidade, como bem pode-se entender na fala da psicóloga. Ela explica que falar sobre o tema, também perpassa por outros assuntos inerentes ao ambiente e situações específicas:

[...] Como fazer, por exemplo, quando se está menstruada? Como trocar e descartar o absorvente, como deixar o banheiro limpo, lençóis, roupas e toalhas? Como lidar com uma ereção? E se for em sala de aula? E se for no ônibus? Ou seja, a educação sexual deve levar em conta o comportamento adaptativo, para que a pessoa com deficiência consiga resolver seus problemas, respeitar as outras pessoas e ainda colaborar com sua família ou comunidade (Schoen, 2022, p. 08).

Nesse contexto, o debate sobre educação sexualidade torna-se fundamental, mais ainda quando este tema está relacionado ao grupo em condição de vulnerabilidade como as pessoas com deficiência. Para Fiore (2022), é necessário compreender que esse é um tema inerente ao ser humano e que deve ser abordado com relação às pessoas com deficiência.

A importância de falar sobre sexualidade ganha uma proporção maior na medida que percebemos como o tema ainda causa constrangimento. Entretanto, para ganhar visibilidade é necessário ter uma abrangência maior nos campos de políticas públicas em educação, saúde e assistência social e também entender que esse não é um tema restrito somente a profissionais, mas às famílias envolvidas e a toda a sociedade.

O olhar a sexualidade e vida afetiva das pessoas com deficiência ainda é pouco explorado. A falta de informações gera mais insegurança nas mulheres com deficiência. Muitas abandonam o sonho de serem mães por serem julgadas como incapazes de viver sua sexualidade e cuidar de uma outra vida (Zanardi, 2021).

O respeito à diversidade também é muito importante. Para Ivone Fiore (2022) o entendimento e o exercício civilizatório são caminhos para a superação da discriminação:

[...] vencer as barreiras atitudinais, em especial o preconceito, é elevar o conhecimento, o convívio social, a solidariedade humana, a alteridade, que são virtudes que podem ser exercitadas em processos educacionais, sejam eles formais, nas escolas, como nas redes familiares, mas também nas mídias, em eventos culturais. Essas barreiras só podem ser transpostas por meio de mudanças das atitudes, em especial na vida social. (Fiore, 2022, p. 06).

As barreiras ao acesso a serviços de saúde revelam que pessoas com deficiência LGBTQ+ podem enfrentar barreiras adicionais ao acesso a serviços de saúde culturalmente competentes e inclusivos. Isso pode resultar em problemas de saúde mental e física não abordados adequadamente.

Estigma e preconceito, acontece na interseção entre a diversidade sexual e de gênero e a deficiência pode levar a estigmas e preconceitos específicos. Isso pode afetar o bem-estar

emocional e psicológico das pessoas com deficiência LGBTQ+. O enfrentamento do tabu, em relação a sexualidade das pessoas com deficiência, passa por investimentos em políticas públicas de educação, saúde e assistência social (Barboza, 2013).

Os direitos dessa pessoa se resguardam quando falasse na atuação da Advocacia e inclusão, em que, apesar dos desafios, há também um movimento crescente de advocacia e ativismo que visa aumentar a visibilidade e promover a inclusão das pessoas com deficiência LGBTQ+. Grupos e organizações estão trabalhando para garantir que essas pessoas tenham seus direitos e necessidades reconhecidos e atendidos (Zanardi, 2021).

Os especialistas são unânimes: este é um assunto que precisa também ser tratado de forma didática em todos os âmbitos da sociedade, na cultura de cada pessoa, envolvendo familiares, amigos, para assim se evitar explorações e abusos e abrir caminhos para experiências que possam proporcionar o descobrimento de afetos e da sexualidade plena de cada pessoa. Isso pode dificultar a formulação de políticas e a implementação de programas de apoio adequados (Burtett; Pereira; Castelão, 2011).

É importante combater os tabus e desafios relacionados à interseção entre deficiência e diversidade sexual, promovendo uma compreensão mais profunda e empática dessas experiências únicas. Isso pode ser alcançado por meio da educação, da conscientização, da promoção da inclusão e da criação de espaços seguros e acolhedores para todas as pessoas, independentemente de sua orientação sexual, identidade de gênero ou condição de deficiência (Carvalho Filho, 2014).

E por fim, surge as prerrogativas de um campo de pesquisa limitada, um dos desafios enfrentados na compreensão completa dessa questão é a falta de dados e pesquisa específicos sobre a interseção da deficiência com a diversidade sexual e de gênero.

3 METODOLOGIA

Objetivo deste estudo é relacionar deficiência e diversidade sexual e de gênero com a finalidade de identificar práticas informativas e educativas que ajudem a combater a discriminação e a invisibilidade vivenciadas por esse grupo no âmbito da sexualidade.

Neste sentido, delimitou-se como perguntas norteadoras: O que a literatura define como diversidade sexual e de gênero na experiência de pessoas com deficiência? Quais práticas informativas e educativas fundamentam ações contra a discriminação e invisibilidade sexual deste grupo?

A presente seção discute a problemática delimitada à luz dos textos publicados sobre sexualidade, gênero e deficiência.

Para alcançar os objetivos elencados neste estudo, será realizada uma pesquisa bibliográfica de revisão integrativa, que visa interpretar e compreender determinada questão se alicerçando em evidências já disponíveis na literatura (Galvão; Sawada; Mendes, 2003).

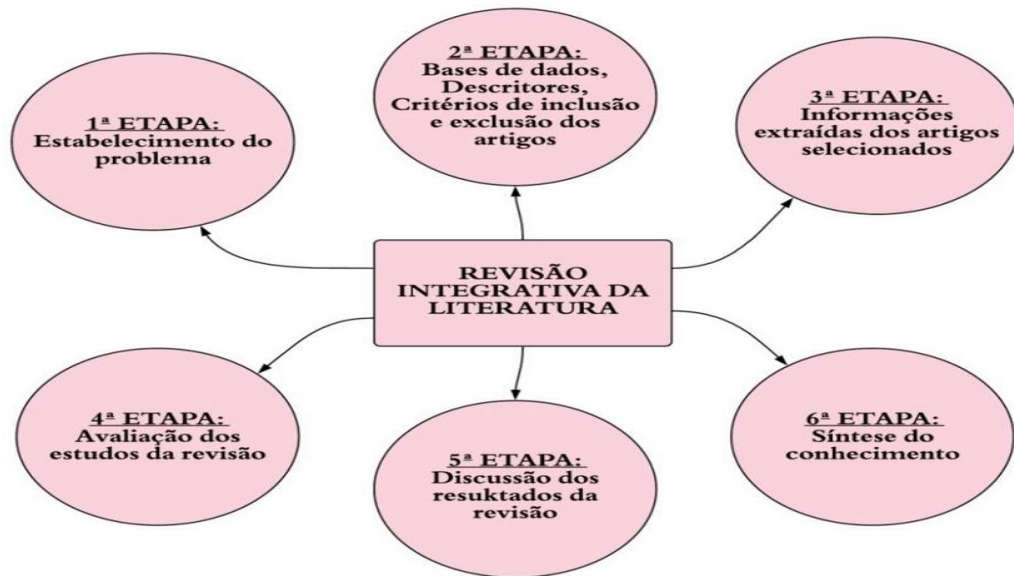
Sendo assim, foi escolhido como percurso metodológico a pesquisa integrativa. Segundo Brevidelli e Domenico (2008, p. 43) “A revisão integrativa é um método que proporciona a síntese de conhecimento e a incorporação da aplicabilidade de resultados de estudos significativos na prática”. Ou seja, uma revisão integrativa, também conhecida como revisão integrativa da literatura, é um tipo de revisão sistemática que tem como objetivo abordar um tópico de pesquisa reunindo e sintetizando informações de diversas fontes de evidência. Ela é um método amplamente utilizado na pesquisa acadêmica, especialmente nas áreas da saúde, ciências sociais e em várias disciplinas científicas.

A revisão integrativa, finalmente, é a mais ampla abordagem metodológica referente às revisões, permitindo a inclusão de estudos experimentais e não-experimentais para uma compreensão completa do fenômeno analisado. Combina também dados da literatura teórica e empírica, além de incorporar um vasto leque de propósitos: definição de conceitos, revisão de teorias e evidências, e análise de problemas metodológicos de um tópico particular (Souza; Silva; Carvalho, 2010, p. 103)

Uma característica distintiva da revisão integrativa é a inclusão de uma variedade de tipos de pesquisa, incluindo estudos quantitativos, qualitativos e mistos. Isso permite uma abordagem abrangente para compreender um tópico de pesquisa a partir de múltiplas perspectivas.

A revisão integrativa é valiosa para reunir informações de diferentes fontes e oferecer uma visão geral do estado atual da pesquisa em um determinado campo, o que pode ser útil para orientar políticas, práticas clínicas e futuras pesquisas. As etapas de execução de uma boa revisão integrativa devem ser:

FIGURA 1: DESCRIÇÃO DAS SEIS FASES REALIZADAS PARA A ELABORAÇÃO DA REVISÃO



Fonte: LINA, Araújo. https://www.researchgate.net/figure/Figura-1-Componentes-da-Revisao-Integrativa-da-Literatura_fig6_347096913, 2023.

Sendo assim, levando em consideração a revisão integrativa e seus pressupostos, foi realizada uma pesquisa eletrônica nas bases de dados da biblioteca virtual SciELO Brasil - (*Scientific Electronic Library Online*), utilizando-se os seguintes descritores constantes no DeCS (Descritores em Ciências da Saúde) dados Biblioteca Virtual de Saúde (BVS), Publications of Medical Literature Analysis and Retrieval System Online (PubMed) e Descritores: Diversidade Sexual, Deficiência, Sexualidade.

Para a execução desta revisão de literatura, foram seguidas seis etapas, cujas são descritas por Mendes, Silveira e Galvão (2013), elencadas abaixo:

Primeira etapa: Apropriação do tema e determinação da hipótese ou questão de pesquisa para a elaboração da revisão de literatura. Segunda etapa: Se inicia a busca nas bases de dados para identificação dos estudos que serão incluídos na revisão. Terceira etapa: As informações devem abranger a amostra do estudo, a qual consiste em estudos inseridos na pesquisa, de acordo com os seus objetivos, a metodologia empregada, resultados e as principais conclusões de cada estudo. Quarta etapa: Esta etapa se equivale à análise dos dados. Quinta etapa: Esta etapa compreende à fase de discussão dos principais resultados da pesquisa. O revisor se fundamenta nos resultados da avaliação crítica dos estudos incluídos realiza a comparação com o conhecimento teórico, a identificação de conclusões e implicações resultantes da revisão de literatura. Sexta etapa: Esta última etapa consiste na construção e formatação do documento que deve contemplar a descrição das etapas percorridas pelo revisor durante a revisão e os principais resultados evidenciados da análise dos artigos que se encaixaram nos critérios de inclusão (Mendes; Silveira; Galvão, 2013, p. 59).

Serão incluídos no estudo artigos da base de dados Scielo Brasil - (*Scientific Electronic Library Online*), recrutados por meio dos descritores já mencionados, publicados no período

dos últimos 20 anos até os dados atuais, 2023, em idioma português, disponível em texto completo e que após leitura de seu resumo seja reconhecido a possibilidade de alcance dos objetivos dessa pesquisa. Dos quais encontrou-se 52 artigos, dos quais 06 foram selecionados em meio a sua temática que destacou as palavras chaves: Diversidade Sexual, Deficiência, Sexualidade, como critérios de inclusão. Os critérios de exclusão foram aplicados aos artigos que não atenderam à possibilidade de alcance dos objetivos da pesquisa.

A fundamentação teórica deve ser usada para informar pesquisas adicionais e estratégias de intervenção que abordem esse problema de forma holística, levando em consideração as complexidades envolvidas, através da pesquisa bibliográfica aplicada.

Os dados são organizados e analisados por meio de três categorias: Categoria 1: Ausência de informação e desinformação sobre sexualidade, gênero e deficiência; Categoria 2: Discriminação, invisibilidade e mitos acerca da sexualidade das pessoas com deficiência e Categoria 3: Boas práticas e educação sexual no âmbito das temáticas de gênero, deficiência e sexualidade.

Além disso, o quadro, a seguir, resume as informações das pesquisas destacando: nome dos autores, ano da publicação, objetivo geral do estudo, metodologia, principais conceitos e resultados da pesquisa:

QUADRO 1 - MAPEAMENTO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE DEFICIÊNCIA E SEXUALIDADE

Nº	Autores(as) e ano	Objetivo do Artigo	Metodologia	Principais Conceitos	Resultados da Pesquisa
1	Maria Alves de Toledo Bruns – 2017	Conhecer e compreender a orientação sexual propiciada por mães de filhos portadores de deficiência visual.	Os diálogos foram gravados, transcritos e analisados segundo os momentos da trajetória fenomenológica apresentada por Joel Martins, no livro “Um Enfoque Fenomenológico do Currículo: Educação como Poíeses”	As recorrências nos vários discursos permitiram conhecer que a desinformação sobre a sexualidade em geral impede o diálogo entre mãe e filho(a). Estas recorrências evidenciam igualmente que a repressão sexual alicerça os estigmas e os preconceitos da educação sexual de pessoas com deficiência visual.	Isto significa que nós- pais, educadores, médicos, psicólogos – antes de utilizarmos somente manuais, receitas e teorias que nos ensinam a falar sobre sexo, precisamos indagar sobre como estamos vivenciando a nossa própria sexualidade. Com base nessa reflexão, torna-se possível a abertura de espaços para uma educação sexual voltada para a compreensão da sexualidade da pessoa com deficiência visual.
2	Reinaldo César Zanardi – 2021	É verificar se as formas propostas pela LPC – Linguagem Política Correta, estão incorporadas em uma comunidade de fala em relação à pessoa com deficiência, ao negro e ao homossexual.	Este trabalho fundamenta-se nos princípios teórico-metodológicos da pesquisa sociolinguística e dos estudos das crenças e das atitudes linguísticas, com pesquisa de campo.	Com atividade social, a língua em uso, ou seja, a linguagem, pressupõe um fenômeno natural ao ser humano, que lhe permite apreender os conteúdos, dando-lhes um significado, que depende de uma série de fatores como o contexto e processo histórico-ideológico dos envolvidos na situação.	Baronas (2011) lembra que a mera substituição das palavras – de expressões consideradas pejorativas por outras politicamente corretas – não eliminaria o preconceito porque muitas vezes, este é anterior à própria palavra. A substituição de formas consideradas pejorativas por outras mais suaves ou amenas pode não reduzir ou eliminar o preconceito contra segmentos estigmatizados. No entanto, deve-se considerar que o uso de itens lexicais pejorativos também faz a manutenção do preconceito embutido ideologicamente na palavra. Portanto, variantes estigmatizadas podem fazer a manutenção do preconceito que também contribui para que os segmentos continuem discriminados e alvo de

					depreciação social. E, neste sentido, a LPC constitui-se em um grande desafio.
3	Evanilson Gurgel de Carvalho Filho - 2014	Os professores utilizaram o cinema como recurso didático em sala de aula constituindo como uma oportunidade para trabalharem com seus alunos, diversas temáticas correlacionadas com o conteúdo dado ou mesmo para mediar debates e discussões sobre determinado tema. A partir dessas considerações, este artigo tem como objetivo apresentar resultados de um trabalho desenvolvido em sala de aula do 2º ano do ensino médio.	Uma metodologia atrelada a pesquisa bibliográfica e de campo, com aplicação de questionário pós-exibição do longa metragem brasileiro “Hoje eu quero voltar sozinho”, o qual põe em discussão questões como inclusão social da pessoa cega e homossexualidade.	Cinema e inclusão social: como a sétima arte interpreta o indivíduo com deficiência? Objetivo analisar como o cinema representa indivíduos com deficiência e como esse recurso pode ser utilizado como estratégia didática voltada para desmistificar preconceitos e tabus, bem como mudar as concepções de alunos envolvidos no projeto.	Como resultado, a partir das falas dos alunos, podemos indicar: o envolvimento e interesse do grupo pelo filme; a percepção de suas visões de mundo e suas concepções acerca das temáticas. Assim, concluímos que o referido filme é uma excelente estratégia didática a ser utilizada por professores em sala de aula.
4	Caroline Burtett; Glaucia Moreno Pereira; Talita Borges Castelhão - 2011	Este estudo analisa a percepção da pessoa com deficiência visual sobre sexualidade humana. As pessoas com deficiência visual ainda são vítimas de preconceito. Este é maior impedimento para uma vivência plena da sexualidade.	Trata-se de uma pesquisa descritiva, qualitativa. Participaram do estudo sete sujeitos de ambos os sexos. O instrumento utilizado na coleta de dados foi uma entrevista.	Educação em sexualidade, a falta de informação, aprendizado com familiares, aprendizado na escola, percepções em sexualidade, namoros, diferença antes e depois da perda da visão, relação sexual, prevenção às DSTs.	Os resultados indicam que não há informações suficientes vindas da família, escola ou outros grupos. Ainda assim, o grupo analisado vivencia sexualidade sem grandes dificuldades criando laços amorosos significativos. Na prática, desenvolvem o tato como sentido principal para descobertas sexuais.

5	Talita Borges Castelão; Pedro Jurberg; Márcio Ruiz Schiavo – 2002	O artigo trata da sexualidade da pessoa com síndrome de Down, atentando para as implicações relacionadas à vivência da mesma no contexto de deficiência mental.	Um estudo bibliográfico que apresenta um breve histórico sobre a síndrome, aspectos de ordem biológica e social, finalizando com a questão do casamento e reprodução.	Fala sobre a síndrome de Down (SD), deficiência mental, casamento e reprodução, sexualidade e deficiência.	Não se deve igualar a sexualidade das pessoas como um todo, nascidas em lugares diferentes, com histórias de vida variadas. É possível, contudo, abandonar os próprios preconceitos e entender a sexualidade da pessoa com SD como uma expressão natural da sua experiência vivencial. Desse modo, ao lidar com estes indivíduos diante de situações nas quais o comportamento sexual é mais evidenciado percebe-se-á a pessoa como um todo, onde obviamente, a sexualidade terá sua participação.
6	Renato Barboza – 2013	O artigo discute as políticas públicas em curso no país, nos setores da Educação e da Saúde, destinadas às pessoas com deficiência intelectual, no marco dos direitos sexuais e reprodutivos, a partir da problemática das DST /AIDS.	Foi examinado a questão da inclusão social à luz da convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência da organização das nações unidas, ratificada no Brasil em 2008, além de outros documentos da gestão pública vislumbrando-se a redução de vulnerabilidades nessa população.	Aborda o conceito da vulnerabilidade na análise das dimensões individual, social e programática, quanto aos avanços e desafios na implementação de políticas e programas sociais eficazes nesses setores no cenário contemporâneo.	Deve-se dar visibilidade e atenção especial à agenda das políticas públicas para os direitos sexuais e reprodutivos das pessoas com deficiência intelectual, ampliando-se os processos de formação dos profissionais da saúde e da educação com vistas à sua qualificação no desenvolvimento de programas de educação e orientação sexual que contemplem a prevenção das DST/AIDS e das situações de violência e abuso sexual, uma vez que são temas considerados polêmicos e pouco abordados em nosso meio.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

No Brasil, assim como em muitos outros lugares do mundo, a discussão de dados sobre a sexualidade de pessoas com deficiência é um tópico importante e complexo.

No entanto, é importante observar que a pesquisa específica sobre a sexualidade de pessoas com deficiência pode ser limitada, o que torna difícil obter uma imagem abrangente da situação. Algumas das principais áreas de discussão e desafios relacionados aos dados sobre a sexualidade de pessoas com deficiência no Brasil incluem:

4.1 CATEGORIA 1: AUSÊNCIA DE INFORMAÇÃO E DESINFORMAÇÃO SOBRE SEXUALIDADE, GÊNERO E DEFICIÊNCIA

Muitas vezes, a falta de dados confiáveis e abrangentes é um desafio significativo. Isso ocorre porque as pesquisas de saúde e sociais nem sempre coletam informações detalhadas sobre a deficiência e a sexualidade em conjunto.

A ausência de informação e a desinformação sobre sexualidade, gênero e deficiência em termos de estudos científicos representam desafios significativos na pesquisa e no entendimento dessas interseções complexas. Para encarar esses problemas, é importante adotar uma abordagem crítica e estratégica: Primeiro, é fundamental reconhecer que a ausência de informação e a desinformação são problemas reais que afetam negativamente a compreensão de questões de sexualidade, gênero e deficiência. Admitir essa lacuna é o primeiro passo para abordá-la.

Segundo, a conscientizar pesquisadores, profissionais de saúde, educadores e o público em geral sobre a importância de preencher essa lacuna de conhecimento é crucial. Isso pode ser feito por meio de campanhas de conscientização, workshops e divulgação de informações.

Também pode-se destacar que é importante garantir que a pesquisa e os estudos científicos abordem uma variedade de perspectivas, incluindo aquelas de pessoas com deficiência que também são LGBTQ+ e de minorias étnicas. A diversidade de vozes enriquece a compreensão do tópico.

Outro ponto, é quanto os financiadores de pesquisas e instituições acadêmicas devem alocar recursos para incentivar e apoiar estudos sobre sexualidade, gênero e deficiência. Isso pode incluir bolsas de pesquisa, financiamento de projetos e infraestrutura para conduzir pesquisas nessa área.

Nesse viés, ainda se destaca a formação de pesquisadores e profissionais na área. A formação de pesquisadores e profissionais em relação a essas questões é fundamental. Isso inclui treinamento em ética de pesquisa, sensibilidade cultural e competência em gênero e sexualidade. Que visa colaborar com a pesquisa interdisciplinar que reúne especialistas em áreas como psicologia, sociologia, educação, saúde, direito e estudos de gênero é fundamental para uma compreensão abrangente e holística desses temas.

Quanto a ética na pesquisa é fundamental para estudos futuros, ao conduzir pesquisas sobre sexualidade, gênero e deficiência, é importante seguir rigorosamente os princípios éticos de pesquisa, protegendo a privacidade e os direitos das pessoas envolvidas. A divulgação de informações precisa ser feita de forma responsável, evitando sensacionalismo e garantindo que as descobertas sejam comunicadas de maneira acessível e precisa ao público em geral.

E por fim, as questões legais e de ativismo social ativos. as organizações e indivíduos que defendem os direitos das pessoas com deficiência e da comunidade LGBTQ+ desempenham um papel importante na conscientização e na promoção de estudos científicos nesses campos.

Encarar a ausência de informação e a desinformação sobre sexualidade, gênero e deficiência requer um esforço colaborativo e persistente de pesquisadores, profissionais, ativistas e a sociedade em geral. A pesquisa de alta qualidade e o compromisso com a igualdade de oportunidades são fundamentais para preencher essa lacuna de conhecimento e promover uma compreensão mais abrangente e inclusiva dessas questões complexas.

4.2 CATEGORIA 2: DISCRIMINAÇÃO, INVISIBILIDADE E MITOS ACERCA DA SEXUALIDADE DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

O estigma em torno da sexualidade de pessoas com deficiência pode levar à falta de discussão aberta e à relutância em coletar e relatar dados precisos. Isso pode ocorrer tanto no nível individual quanto institucional (Bruns, 2017).

A acessibilidade de informações e educação sexual adaptadas às necessidades das pessoas com deficiência é um problema importante. Muitas vezes, essas informações não estão disponíveis ou são inadequadas (Barboza, 2013).

Nesse contexto o destaque, das ideias de Burtett; Pereira; Castelão (2011) reforçam as questões relacionadas à saúde sexual e reprodutiva, como contracepção, prevenção de infecções sexualmente transmissíveis e planejamento familiar, podem ser particularmente complexas para pessoas com deficiência devido a barreiras físicas e de comunicação.

4.3 CATEGORIA 3: BOAS PRÁTICAS E EDUCAÇÃO SEXUAL NO ÂMBITO DAS TEMÁTICAS DE GÊNERO, DEFICIÊNCIA E SEXUALIDADE

Há um crescente movimento de advocacia e conscientização no Brasil que busca destacar as questões relacionadas à sexualidade de pessoas com deficiência e promover a inclusão e os direitos sexuais dessa população.

Existem leis e políticas que buscam proteger os direitos das pessoas com deficiência no Brasil, incluindo o direito à igualdade e à não discriminação. No entanto, a implementação efetiva dessas políticas pode ser desafiadora (Bruns, 2017).

O acesso a serviços de saúde sexual e reprodutiva sensíveis às necessidades das pessoas com deficiência pode ser um desafio, e isso pode afetar sua saúde e bem-estar. Segundo Carvalho Filho (2014), em resumo, a discussão de dados sobre a sexualidade de pessoas com deficiência no Brasil é um tópico complexo e multifacetado, com desafios que vão desde a falta de dados específicos até questões relacionadas ao estigma, ao acesso a informações e serviços e à conscientização. A promoção da inclusão e do respeito pelos direitos sexuais e reprodutivos das pessoas com deficiência é fundamental para garantir sua igualdade e bem-estar.

No Brasil, os direitos sexuais e reprodutivos das pessoas com deficiência são protegidos por diversas leis e normas que garantem a igualdade, a dignidade e o respeito à autonomia dessas pessoas. A Constituição Brasileira estabelece princípios fundamentais de igualdade e não discriminação. Ela garante a dignidade de todas as pessoas, independentemente de sua condição de deficiência, e protege os direitos sexuais e reprodutivos (Galvão; Sawada; Mendes, 2003).

Como bem exposto a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, essa lei estabelece direitos e garantias para as pessoas com deficiência em todas as áreas da vida, incluindo a saúde, a educação e a sexualidade. Ela proíbe a discriminação e promove a inclusão.

Outro aparato legal é a Política Nacional de Saúde da Pessoa com Deficiência. Esta política, estabelecida pelo Sistema Único de Saúde (SUS), busca garantir o acesso das pessoas com deficiência a serviços de saúde de qualidade, incluindo serviços relacionados à saúde sexual e reprodutiva.

A Lei do Planejamento Familiar (Lei nº 9.263/1996), reconhece o direito das pessoas com deficiência ao planejamento familiar e à assistência integral à saúde sexual e reprodutiva. Ela estabelece diretrizes para ações de planejamento familiar no Brasil. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, embora não seja uma lei brasileira, essa convenção da

ONU, ratificada pelo Brasil, estabelece direitos humanos específicos para pessoas com deficiência e inclui a promoção da saúde e da sexualidade como parte desses direitos (Barboza, 2013).

As garantias do direito da pessoa com deficiência também refletem na Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340/2006), esta lei visa combater a violência doméstica e familiar contra as mulheres, incluindo aquelas com deficiência, reconhece a importância de proteger todos os aspectos da vida das vítimas, incluindo sua sexualidade e saúde reprodutiva. Bem como a Lei do Aborto Legal (Lei nº 12.845/2013), dispõe sobre o atendimento obrigatório e integral de pessoas em situação de violência sexual. Ela é relevante para as pessoas com deficiência, pois protege seu direito ao atendimento em casos de violência sexual (Zanardi, 2021).

É importante observar que essas leis e políticas são fundamentais para garantir que as pessoas com deficiência tenham igualdade de acesso e oportunidades em relação à sua sexualidade e saúde reprodutiva. Além disso, os serviços de saúde e as políticas públicas devem ser sensíveis às necessidades específicas das pessoas com deficiência nesses aspectos, promovendo a inclusão e o respeito aos seus direitos (Carvalho Filho, 2014).

5 CONCLUSÃO

Abordar a sexualidade e a diversidade sexual para pessoas com deficiência de maneira responsável é uma maneira importante de promover a inclusão e o entendimento em sua revista feminina. Ao fazer isso, você contribuirá para uma sociedade mais inclusiva e respeitosa para todas as pessoas.

Reafirmando, assim, a real posição do pesquisador/educador, a de que se deve reforçar as mensagens de aceitação, igualdade e respeito por todas as identidades de gênero e orientações sexuais. Destaque a importância do consentimento e do respeito mútuo nas relações íntimas.

Dessa forma a presente pesquisa revelou, que ainda é “tabu” falar sobre este para muitos, esse é um assunto delicado quando, uma vez a sociedade, como um todo, ainda tem uma ideia limitada sobre essa população a julgando como incapaz de sentir e proporcionar prazer, de poder se casar, ter filho e usufruir de direitos sexuais. Em suma, os autores destacam pontos-chaves de discussão em ambientes sociais propícios a desmistificar tais armadilhas conceituais e que possam levar em consideração ações de inclusão dessas pessoas, ressaltando os espaços de conhecimento, como escolas, universidades, centros de atendimento social e próprio setor privado, com iniciativas de inclusão e diversidade de gênero, possam servir de exemplos, para

as discussões e exposição de depoimentos de pessoas com deficiência, mostrando que é possível quando se tem acesso à informação, boa autoestima e aceitação do corpo e deficiência.

Para ampliar o debate, é importante, antes de tudo, entender as vias legais que defendem e garantem os direitos desses indivíduos, e assim, trazem luz a definição de deficiência, como a exemplo, a Lei Brasileira de Inclusão, nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que traz luz a sociedade com os conceitos sobre deficiência e pessoa com deficiência levando em consideração as reais situações que impedem as mesmas de avançarem em diversos meios sociais decorrentes de suas condições físicas, por exemplo.

Contudo, o presente artigo versa, no intuito de demonstrar alguns indicadores como impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo; fatores socioambientais, psicológicos, pessoais e a restrição na participação, que podem ser contornadas, se houver empenho, das esferas sociais e públicas, bem como a construção de uma sociedade capaz, mesmo que de longo alcance, deverá estar aberta ao novo, isso pode ajudar a melhorar a qualidade e a sensibilidade do seu conteúdo ao longo do tempo.

REFERÊNCIAS

AMOR PAN, José Ramón. **Afetividade e sexualidade na pessoa portadora de deficiência mental**. São Paulo: Loyola, 2003.

BARBOZA, Renato. PIROTTA, Kátia Cibelle Machado. PUPO, Ligia Rivero. Educação preventiva e promoção da saúde na escola: desafios para orientação sexual em São Paulo, **Revista Gestão & Políticas Públicas**, v. 7 n. 1. 2017.

BARBOZA, Renato. IANNI, Áurea Maria Zöllner, ALVES, Olga Sofia Fabergé. SILVA, Alessandro Soares da. O “Terceiro Setor na Saúde”: temas de investigação, atores, avanços e lacunas na gestão do Sistema Único de Saúde no prisma das Ciências Sociais e Humanas em Saúde, **Revista Gestão & Políticas Públicas**, v. 10 n. 1. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **HIV/Aids, hepatites e outras DST** / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Atenção Básica. – Brasília: Ministério da Saúde, 2006.

BRUNS, Maria Alves de Toledo. **Sexualidade E Educação: Revisão Sistemática Da Literatura Científica Nacional**. Travessias, Cascavel, v. 11, n.1, p. 76 – 92, jan./abr. 2017.

BURTETT, Caroline. PEREIRA, Glaucia Moreno. CASTELÃO, Talita Borges. Percepção de deficientes visuais sobre sexualidade. **Revista Brasileira de Sexualidade Humana**. Vol. 22(1). 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.35919/rbsh.v22i1.249> Acesso: 01 set 2023.

CASTELÃO, Talita Borges. JURBERG, Pedro. SCHIAVO, Márcio Ruiz. Sexualidade e Síndrome de Down: combinação possível? **Revista Brasileira de Sexualidade Humana**, v.

13(1), 2002.

MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi. Reflexões sobre a educação sexual da pessoa com deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.9, n.1, p.35-46, 2020.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF)**. São Paulo: Lisboa, 2011.

PIROTTA, Kátia Cibelle Machado. BARBOZA, Renato. PUPO, Lúgia Rivero. UNBEHAUM, Sandra. CAVASIN, Sylvia. Programas de orientação sexual nas escolas: uma análise das lacunas na implementação de políticas públicas a partir da percepção dos alunos da rede municipal de ensino de São Paulo. **Revista Gestão & Políticas Públicas**, vol. 3(1): 190-210, 2013.

RIZZA, Juliana Lapa. Educação sexual, orientação sexual, educação para a sexualidade... Revista Diversidade e Educação. **Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande**. v.1, n.1. (Jan/Jun. 2013). Rio Grande, 2013.

SCHOEN, Teresa Helena. Sexualidade e deficiência: por que ainda é um tabu falar sobre o assunto? **Estadão**. São Paulo – SP, 2022. Disponível em: Sexualidade e deficiência: por que ainda é um tabu falar sobre o assunto? - Estadão (estadao.com.br) Acessado: 10 de setembro de 2023.

SOUZA, Marcela Tavares de. SILVA, Michelly Dias da. CARVALHO, Rachel de Carvalho.. Revisão integrativa: o que é e como fazer. Integrative review: what is it? How to do it? **Jornal Einstein**. 2010; 8(1 Pt 1):102-6. Disponível em: https://journal.einstein.br/wp-content/uploads/articles_xml/1679-4508-eins-S1679-45082010000100102/1679-4508-eins-S1679-45082010000100102-pt.pdf Acessado em: 05 set. 2023.

ZANARDI, Reinaldo César. Linguagem Politicamente Correta: variantes linguísticas para pessoa com deficiência, negro e homossexual em uma comunidade de fala. **Signum Londrina. Estudos De Linguagem**, 2021.

A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA PROMOÇÃO DA ACESSIBILIDADE CURRICULAR

Adriana Ferreira de Souza⁹

Williane da Silva Macena¹⁰

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo principal analisar a acessibilidade curricular no âmbito da mediação pedagógica de professores da sala de aula regular, juntamente com o professor da sala do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no ensino fundamental I. Para conduzir a pesquisa, este estudo delimita como pergunta norteadora: Como se configura a acessibilidade curricular no âmbito da mediação pedagógica de professores da sala de aula regular, juntamente com o professor da sala do AEE no ensino fundamental I? A escola deve ser um ambiente propício para o desenvolvimento da acessibilidade por meio da mediação pedagógica realizada pelo professor de sala de aula regular e sob o direcionamento do profissional responsável pela sala do AEE. A pesquisa desenvolvida é do tipo bibliográfica, tendo em vista o aprimoramento e atualização do conhecimento, através de uma análise científica de estudos já publicados relacionados à temática da mediação pedagógica e acessibilidade curricular. Conclui-se que a mediação pedagógica na promoção da acessibilidade curricular - é ferramenta essencial para o desenvolvimento do ensino aprendizagem de nossos estudantes independente de suas necessidades e limitações.

Palavras-chave: adaptação curricular; inclusão escolar; currículo; educação inclusiva.

ABSTRACT

The main objective of this work is to analyze the curricular accessibility in the context of the pedagogical mediation of teachers of the regular classroom, together with the teacher of the SEA classroom in elementary school. To conduct the research, this study delimits as a guiding

⁹ AUTORA. Especialista em Serviço de Atendimento Educacional Especializado – AEE (UFPB). Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Pedagoga. Professora da sala do AEE.

¹⁰ AUTORA. Mestranda em Gestão nas organizações Aprendentes (UFPB), Especialista em Serviço de Atendimento Educacional Especializado – AEE (UFPB). Especialista em Orientação Supervisão e Inspeção Escolar. Pedagoga. Articuladora de Aprendizagem.

question: How is curricular accessibility configured in the context of the pedagogical mediation of teachers in the regular classroom, together with the teacher in the SEA classroom in elementary school? The school should be an environment conducive to the development of accessibility through pedagogical mediation carried out by the regular classroom teacher and under the guidance of the professional responsible for the Specialized Educational Service (AEE) room. The research developed is of the bibliographic type, with a view to improving and updating knowledge, through a scientific analysis of studies already published related to the theme of pedagogical mediation and curricular accessibility. . We emphasize the elaboration and implementation of actions that provide possibilities for pedagogical mediation in the promotion of curricular accessibility to be seen as an essential tool for the development of teaching and learning of our students, regardless of their needs and limitations.

Keywords: curriculum adaptation; school inclusion; curriculum; inclusive education.

1 INTRODUÇÃO

Este texto tem como objetivo principal analisar a acessibilidade curricular no âmbito da mediação pedagógica de professores da sala de aula regular, juntamente com o professor da sala do AEE no ensino fundamental I. Para conduzir a pesquisa, este estudo delimita como pergunta norteadora: Como se configura a acessibilidade curricular no âmbito da mediação pedagógica de professores da sala de aula regular, juntamente com o professor da sala do AEE no ensino fundamental I?

A elaboração de práticas educacionais, que possibilitem a acessibilidade de pessoas com deficiências, se configura como um dos principais desafios pertinentes ao cenário educacional brasileiro, pois compreende o desenvolvimento de ensino e aprendizagem para todos, partindo da ideia de respeito às peculiaridades e as diferenças de cada estudante.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) divulgou em agosto de 2021 o dado de 17 milhões de pessoas com dois anos de idade ou mais com algum tipo de deficiência. Chama atenção o fato de, aproximadamente, 70% desse público, com idade de escolarização, possuir no máximo o ensino fundamental incompleto. Esses dados são reflexos da negligência e exclusão das pessoas com deficiência, sobretudo, no ensino regular de ensino. Pletsch (2011) ressalta que:

A exclusão se faz, de fato, segundo a bagagem cultural do aluno, o que permite que ela ocorra no próprio interior da escola de forma mais sutil, ou seja, internalizada (inclusive com menos custos políticos, sociais e com eventual externalização dos custos econômicos), e permite dissimular a exclusão social já construída fora da escola e que agora é legitimada a partir da ideologia do esforço pessoal no interior da escola, responsabilizando o aluno pelos seus próprios fracassos. (Pletsch, 2011, p. 16)

Nesse contexto, a escola deve ser um ambiente propício para o desenvolvimento da acessibilidade por meio da mediação pedagógica realizada pelo professor de sala de aula regular e sob o direcionamento do profissional responsável pela sala do Atendimento Educacional Especializado (AEE). O artigo nº 2º, da Resolução nº 04, de 02 de outubro de 2009, define AEE como: “[...] função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (Brasil, 2009, Art. 2º).

O Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 compreende o Atendimento Educacional Especializado (AEE) conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, que devem integrar a proposta pedagógica da escola, participação da família, ser realizado em articulação com as demais políticas públicas, tendo em vista a garantia do pleno acesso e participação dos estudantes. O atendimento educacional especializado tem como objetivos:

- prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino. (BRASIL, 2011, Decreto nº 7.611).

Para que esses objetivos sejam concretizados o perfil da formação docente para o AEE concerne na formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais. Com isso, é importante que os profissionais que exercem o papel de mediadores pedagógicos, no que diz respeito ao professor de sala de aula regular e o professor do AEE, mantenham-se atentos a relevância de desenvolverem por meio de suas práticas, atividades que contemplem as especificidades de todos os estudantes, utilizando-se de uma diversidade de recursos e condições que viabilizem a aprendizagem e favoreçam a interação de todos, durante o processo educativo, conforme ressalta Vygotsky (1995, p. 50):

Há uma relação de dependência entre o desenvolvimento do ser humano e o aprendiz realizado num determinado grupo social e que a construção de conhecimentos se dá pela inclusão do sujeito com o meio e com o objeto de estudo, e nessa perspectiva o professor vai mediar essa relação e favorecer a interação, pois o professor é uma ferramenta essencial para que haja o desenvolvimento dos potenciais que o aluno poderá desenvolver.

Sendo assim, o autor defende que o aprendizado se dá pela interação social, e que o desenvolvimento do indivíduo é resultado da relação com o outro e com o mundo que o cerca. Assim, o aluno deve ser considerado um sujeito interativo e ativo, no seu processo de construção de conhecimento. A participação do professor como mediador e facilitador do processo de ensino aprendizagem é de extrema importância para o desenvolvimento dos alunos, podemos constatar isso mediante as situações vivenciadas na unidade escolar na qual estamos inseridos, por exemplo, na necessidade de incluir os estudantes, sobretudo, as pessoas com deficiência, nas atividades e práticas escolares, e a adaptação destas para que os alunos de fato sintam incluídos.

Com base no que vivenciamos em nossa prática profissional, percebemos que há uma incessante busca docente por um currículo adaptado e inclusivo para garantir o direito à educação de crianças, jovens e adultos com deficiência. O fortalecimento de um sistema educacional inclusivo deve ter por finalidade o pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e autoestima, além do respeito no que se referem os direitos humanos e as liberdades fundamentais de grupos específicos como discentes com deficiência (Brasil, 2007).

A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí (Freire, 2001, p. 12).

Atualmente atuamos como professoras de sala de aula regular e professora da sala do AEE, nossas experiências profissionais e as problemáticas que vivenciamos no dia a dia na escola despertaram nosso interesse para o tema em questão. A partir das nossas vivências, podemos observar que ainda há lacunas no que diz respeito ao atendimento adequado, bem como no uso insuficiente de instrumentos e metodologias que venham incluir o aluno no processo de ensino. Com isso, vemos a necessidade de estudar e pesquisar essa temática para refletirmos e buscar soluções e conscientização para um ensino inclusivo e de qualidade para que esses alunos sejam pessoas autônomas dentro das suas possibilidades.

Para que a Educação Inclusiva seja bem-sucedida na escola é imprescindível que apresente acessibilidade não só na arquitetura, nos equipamentos e na definição das formas de

organizar os espaços quanto uma escola é acessível, ela permite que todos os alunos participem igualmente das atividades escolares. Isso cria um ambiente de aprendizado diversificado, onde todos os alunos se sentem valorizados e respeitados. A inclusão tem um impacto positivo na aprendizagem e no desenvolvimento de todos os alunos. O Decreto de nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004, define a acessibilidade como:

[...] condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida. (Brasil, 2004, Decreto de nº 5.296)

Ou seja, falar sobre o que é acessibilidade nos faz entender que nada mais é do que permitir que a pessoa com deficiência também tenha acesso aos mais variados lugares, coisas e situações, acompanhada ou de forma autônoma, assim como qualquer outra pessoa que vive em sociedade. Não deve existir, portanto, restrição por parte de nada, nem de ninguém, que frequente determinado local ou exerça determinada atividade.

Vale ressaltar que para a efetivação de práticas inclusivas no ambiente escolar não basta apenas oportunizar a acessibilidade no âmbito estrutural, mas também no currículo, no que corresponde a acessibilidade curricular, em sua linha de pesquisa Correia (2016), ressalta que:

A ideia de – acessibilidade ao currículo – está relacionada com a manutenção de um currículo comum para todos que pode se tornar acessível por meio de práticas pedagógicas pensadas a partir de conceitos mais abrangentes de aprendizagem e de conhecimento. Tais práticas estariam direcionadas para contemplar as diferentes formas de acessar informações, interagir com o conhecimento e expressar o que se aprende. (Correia, 2016, p. 154)

A acessibilidade curricular amplia a percepção do olhar do aluno com deficiência para as oportunidades e possibilidades de construção e desenvolvimento do ensino aprendizagem, refletindo a partir da diversidade existente na escola, oportunizando formas dos alunos se expressarem e interagirem com o conhecimento que está sendo produzido.

O presente artigo está dividido em cinco seções, na primeira temos a Introdução onde falamos sobre o objetivo principal do trabalho que é analisar a acessibilidade curricular no ensino regular, fazendo estudos, a partir de publicações relacionadas ao tema estudado. Na segunda seção, abordamos a conceituação da mediação pedagógica no âmbito da acessibilidade, considerando-a como elemento essencial para o desenvolvimento do aluno em sua totalidade para um ser atuante na sociedade. Na terceira seção, a Metodologia demonstrando a forma como foi conduzido o trabalho, que se deu através da pesquisa bibliográfica fazendo análises dos estudos relacionados à temática. Na quarta seção, os resultados dos estudos analisados.

Encerramos na quinta seção com as considerações finais, onde apontamos a necessidade de que os conceitos sejam concebidos de forma mais precisa no currículo, onde haja a possibilidade de que o currículo seja comum a todos.

2 CONCEITUANDO MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

A mediação concerne necessariamente em interações, seja entre os indivíduos envolvidos no processo, entre os sujeitos e recursos, ou até mesmo entre os sujeitos e o meio no qual estão inseridos (MASETTO, 2003). Para que a mediação aconteça é necessário envolver diálogos, compartilhar experiências, solucionar problemas e desafios que acarretam a curiosidade e criticidade nos sujeitos, a fim de compreender a situação apresentada. Na perspectiva compreendida por Vygotsky (1988) a mediação é considerada como o processo de intervenção de um elemento intermediário (humano, instrumento ou simbólico) numa relação em que esta deixa de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento.

Se tratando dos processos educacionais a mediação pedagógica pode ser vista como um elemento essencial, para o desenvolvimento do ensino aprendizagem, bem como para a construção interdimensional dos educandos, uma vez que os mesmos passam a ser vistos na sua totalidade, considerando o que são capazes de aprender mediante a interação com outras pessoas ou com o meio. Compreendendo que a escola deve estar preparada e estruturada para oferecer condições de aprendizagens de qualidade para todos os estudantes, ressaltamos a importância da mediação pedagógica durante a execução das práticas pedagógicas inclusivas, uma vez que, essas práticas são direcionadas para atender as especificidades de cada aluno, visando não apenas suas potencialidades, mas também as limitações e dificuldades que precisam ser superadas.

No que corresponde a superação das dificuldades e limitações dos educandos se faz necessário a mediação pedagógica na execução das práticas inclusivas, haja vista que estas concernem em ações que viabilizam a inclusão de todos os alunos durante o processo pedagógico, fazendo com que o professor desempenhe suas atividades pedagógicas de forma adequada, promovendo de fato uma educação de qualidade, levando em consideração as diferenças existentes no grupo. Nesta linha de pensamento Freitas (2006), afirma:

Pensamos que não basta receber tais alunos para a mera socialização, o que seria mais uma forma de exclusão, é necessário um atendimento que oportunize o desenvolvimento efetivo de todos, para isso, torna-se primordial que o professor tenha uma prática reflexiva e fundamentada. (Freitas, 2006, p. 40)

Neste tópico apresenta-se uma análise e síntese dos estudos e teorias relacionados ao tema do artigo. Com o objetivo de explorar o conhecimento existente sobre o assunto e destacar as lacunas que o estudo atual pretende preencher. Assim como, deve fundamentar teoricamente o estudo e contextualizar a pesquisa dentro do campo de estudo relevante.

2.1 MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E ACESSIBILIDADE CURRICULAR

Nessa direção, afirmamos que para além de matricular os alunos e inseri-los para socialização na sala regular de ensino, é preciso possibilitar aos docentes conhecimentos pertinentes ao desenvolvimento de práticas curriculares que atendam as especificidades dos alunos. Sendo assim, é necessário que o currículo se torne acessível na sala de aula regular, e que em sua estruturação tenha direcionamentos, adaptações e planejamentos de ações que possibilitem a criação de um ambiente em que todos os estudantes se sintam acolhidos e valorizados durante seu processo de desenvolvimento. Zabala (1988) ressalta que:

Para aprender é indispensável que haja um clima e um ambiente adequados, constituídos por um marco de relações em que predominem a aceitação, a confiança, o respeito mútuo e a sinceridade. A aprendizagem é potencializada quando convergem as condições que estimulam o trabalho e o esforço. É preciso criar um ambiente seguro e ordenado, que ofereça a todos os alunos a oportunidade de participar, num clima com multiplicidade de interações que promovam a cooperação e a coesão do grupo. (Zabala, 1988, p. 100).

Sendo assim, o autor defende que o aprendizado se dá pela interação social, e que o desenvolvimento do indivíduo é resultado da relação com o outro e com o mundo que o cerca. Assim, o aluno deve ser considerado um sujeito interativo e ativo, no seu processo de construção de conhecimento.

Ao pensarmos num currículo acessível, devemos olhar para a comunidade escolar como um todo, inclusive para os estudantes com deficiência, com isso é extremamente necessário articular atividades em que o professor de sala de aula regular trabalhe de forma colaborativa com o profissional do AEE. Estes dois profissionais podem realizar planejamentos em conjunto, avaliar as melhores possibilidades para a inclusão dos alunos público alvo da sala do AEE nas atividades escolares, criar rotinas de atividades (quando necessário), idealizar adaptações das tarefas realizadas em sala de aula, criar ações que enfatizem a importância da efetivação das políticas públicas voltadas para as pessoas com deficiência, avaliar o processo de desenvolvimento dos alunos, idealizar formas de ajudá-los, e coletivamente romper as barreiras atitudinais que estão muito presentes no dia a dia da escola.

Acessibilidade é a qualidade do que é acessível, ou seja, é aquilo que é atingível, que tem fácil acesso. É um substantivo feminino que está relacionado àquilo que tem facilidade de aproximação, no trato e na aquisição. A acessibilidade é uma preocupação constante da arquitetura e urbanismo. Ela está intrinsecamente ligada ao fornecimento de condições às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, para a utilização com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços públicos ou coletivos.

Acessibilidade pode ser definida como a possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para a utilização, em igualdade de oportunidades, com segurança e autonomia, do meio físico, do transporte, da informação e da comunicação, inclusive dos sistemas e tecnologias de informação e comunicação, bem como de outros serviços e instalações. Para as pessoas com deficiência e mobilidade reduzida, a acessibilidade possibilita uma vida independente e com participação plena em todos os seus aspectos; e para todas as pessoas, em diferentes contextos, pode proporcionar maior conforto, facilidade de uso, rapidez, satisfação, segurança e eficiência.

3 METODOLOGIA

A pesquisa desenvolvida é do tipo bibliográfica, tendo em vista o aprimoramento e atualização do conhecimento, através de uma análise científica de estudos já publicados relacionados a temática da mediação pedagógica e acessibilidade curricular. Este tipo de pesquisa auxilia em toda estruturação do texto, pois nos permite identificar o que já foi produzido, nos possibilitando conhecer melhor o fenômeno em estudo.

De acordo com Andrade (2010, p.25):

A pesquisa bibliográfica é habilidade fundamental nos cursos de graduação, uma vez que constitui o primeiro passo para todas as atividades acadêmicas. Uma pesquisa de laboratório ou de campo implica, necessariamente, a pesquisa bibliográfica preliminar. Seminários, painéis, debates, resumos críticos, monográficas não dispensam a pesquisa bibliográfica. Ela é obrigatória nas pesquisas exploratórias, na delimitação do tema de um trabalho ou pesquisa, no desenvolvimento do assunto, nas citações, na apresentação das conclusões. Portanto, se é verdade que nem todos os alunos realizarão pesquisas de laboratório ou de campo, não é menos verdadeiro que todos, sem exceção, para elaborar os diversos trabalhos solicitados, deverão empreender pesquisas bibliográficas (Andrade, 2010, p. 25).

A pesquisa bibliografia é uma importante metodologia no âmbito da educação, a partir desconhecimentos já estudados ou objeto de estudo a que quer conhecer, o pesquisador busca analisá-los para responder seu problema do objeto de estudar ou comprovar suas hipóteses, adquirindo novos conhecimentos sobre o assunto pesquisado.

Já Severino (1941, p.136) ressalta que, “*A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc.*” Diante disto utilizamos dados e categorias teóricas já abordados por outros pesquisadores devidamente registrados, que estabeleçam relação com o tema em estudo para um satisfatório desenvolvimento da pesquisa.

Fizemos a categorização dos dados, que de acordo com Gil (2002, p. 45) “consiste na organização dos dados de forma que o pesquisador consiga tomar decisões e tirar conclusões a partir deles, requerendo a construção de um conjunto de categorias descritivas”. Registramos que na análise dos dados, mapeamos 03 artigos e 02 dissertações no google acadêmico, relacionados a temática deste TCC e organizamos os resultados encontrados na Tabela 1 da seção a seguir.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para analisar a acessibilidade curricular no âmbito das práticas pedagógicas da escola regular, realizou-se um levantamento da produção científica de trabalhos publicados de 2011 à 2023, conforme descritos na tabela a seguir:

TABELA 1 - LEVANTAMENTO DE ARTIGOS SOBRE MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E ACESSIBILIDADE CURRICULAR

	Artigo 1	Artigo 2	Artigo 3	Artigo 4	Artigo 5
AUTORES E ANO	ARAÚJO (2019)	SCHERR (2022)	SOUZA (2015)	SANTOS (2023)	MIETO (2010)
OBJETIVO	Identificar e analisar aspectos da prática pedagógica que contribuem para a acessibilidade curricular da criança com Síndrome de Down, na Educação Infantil, tais como: adaptações curriculares, estratégias e recursos utilizados por professores para tornar o	Apresentar possibilidades teóricas e metodológicas para os docentes que atuam no Ensino Médio.	Analisar como acontece a mediação pedagógica com estudantes com diagnóstico de TDAH no processo de avaliação da aprendizagem.	Analisar produções sobre acessibilidade curricular no contexto da inclusão escolar.	Integrar as reflexões sobre o currículo e a diversidade no contexto educacional, as práticas de adequações curriculares que favorecem a inclusão educacional dos alunos com deficiência, e, ainda a importância de previsão do currículo funcional para

	currículo mais acessível a essa criança.				atender às necessidades de alunos que requerem apoios e ajustes tão extensivos que o currículo comum não responda de forma eficaz.
PRINCIPAIS CONCEITOS	Educação Síndrome de Down. Prática Pedagógica.	Educação profissional e tecnológica. Ensino Médio Integrado. Educação Especial. Diferenciação curricular.	TDAH, mediação pedagógica, avaliação da aprendizagem.	Acessibilidade curricular; Educação Inclusiva; políticas inclusivas; escola inclusiva; Atendimento Educacional Especializado	Inclusão, Mediação Pedagógica, Acessibilidade e e Currículo.
METODOLOGIA	Estudo descritivo, no qual o problema de pesquisa foi abordado de maneira qualitativa.	Análise de conteúdo. Análise de um conjunto de experiências pedagógicas inclusivas, descritas na literatura pedagógica brasileira, ocorridas nos últimos cinco anos e desencadeadas no contexto do Ensino Médio Integrado.	Pesquisa qualitativa realizada através de um estudo de caso numa instituição de ensino regular, tendo como participantes docentes que atuam com estudantes que possuem diagnóstico de TDAH.	Revisão de literatura com enfoque na acessibilidade curricular no Contexto da inclusão escolar.	Metodologia de pesquisa qualitativa, revisão bibliográfica.
PRINCIPAIS RESULTADOS	Os resultados indicaram que as mediações que foram mais favoráveis e contribuíram para possibilitar a participação das crianças nas atividades foram as que se dificuldades da criança, de forma a garantir os seguintes aspectos: atenção; compreensão das instruções; oferta de	Com base nas análises foi possível mapear três sentidos que a diferenciação curricular assume, quais sejam: o primeiro refere-se à criação de recursos acessíveis, o segundo sentido refere-se às estratégias de mediação pedagógica e o terceiro refere-se ao trabalho colaborativo.	Os resultados da pesquisa apontam que a mediação pedagógica voltada para estudantes com TDAH produz efeitos positivos no processo de avaliação da aprendizagem, tendo em vista as estratégias de mediação utilizadas pelos docentes, tais	Os resultados enfatizam quatro enfoques: as adaptações ou flexibilizações como práticas individuais do alunado; a diferença ora vista como processo de normalização; as relações do Atendimento Educacional Especializado dentro da escola como mediador de ações inclusivas; as	Os resultados obtidos mostraram que o sujeito deve ser reconhecido como agente de sua própria aprendizagem, capaz de modificar sua história, seu mundo e a vida das pessoas com quem convive.

	materiais necessários para realizar a atividade; auxílio nas habilidades da criança, necessárias para resolver a atividade e; resgate do que foi realizado pela criança (se os objetivos foram alcançados).		como: releitura dos textos e questões pelo professor, questionamentos sobre o assunto durante as atividades avaliativas, solicitação de revisão do que foi respondido, orientação para observar ações e detalhes no enunciado e adaptações nos instrumentos avaliativos.	políticas públicas inclusivas como ferramenta de garantia da permanência na escola e da condução da formação docente.	
--	---	--	--	---	--

O quadro anterior foca na breve descrição dos estudos, enfatizando objetivos e resultados encontrados, para atender ao propósito de evidenciar conhecimentos produzidos analisando e buscando resultados acerca da acessibilidade curricular no ensino regular.

Na pesquisa Araújo (2019) foram identificados elementos da prática pedagógica previstos em documentos e leis que regem a Educação Infantil e a transversalidade da Educação Especial, a partir de diferentes contextos em que essa prática foi mais ou menos enriquecedora com vistas ao acesso e apropriação curricular não só das crianças com Síndrome de Down (SD). Identificou-se que as mediações que contribuíram para uma melhor acessibilidade curricular pelas crianças com SD investigadas foram aquelas que se iniciavam no momento da explicação da atividade e permaneceram ao final desta e não somente em momentos pontuais, mas as mediações que acompanhavam todo o processo da realização da atividade pela criança. Constatou-se ainda que as mediações também foram efetivas, quando estavam articuladas, a devidas estratégias pedagógicas. Com isso observamos que com esse estudo quando o professor direciona sua prática e metodologia a toda a turma os objetivos propostos são atingidos de forma efetiva.

O estudo Scherer (2022) ancora-se na necessidade de compreendermos a importância de olharmos com atenção para as necessidades individuais de nossos alunos sem que com isso realizamos uma omissão de um trabalho coletivo, democrático e que amplie as possibilidades de jovens e crianças se relacionarem com o conhecimento culturalmente acumulado pela sociedade. Ela acredita que a diferenciação curricular possa constituir-se como uma estratégia pedagógica que garanta o atendimento das necessidades educacionais dos estudantes. Em um

contexto inclusivo, a criação desses recursos acessíveis objetiva o acesso dos estudantes ao conhecimento desenvolvido em seu processo de escolarização.

Nesta linha, Souza (2015) aponta que uma educação para todos pressupõe igualdade de oportunidades, respeito às diferenças e valorização das potencialidades dos educandos. A ênfase nessas potencialidades dos educandos instiga a construção de uma educação pensada coletivamente em torno das experiências, percepções e significados para o indivíduo, pois não cabe pensar a educação sem levar em consideração as diferenças. É necessário um trabalho desenvolvido em parcerias, com envolvimento da equipe escolar, professores e apoio pedagógico especializado, formando uma rede de apoio à inclusão, sendo o professor um dos principais elos para o fortalecimento da escola inclusiva, dado o seu trabalho cotidiano com o aluno com necessidade especial.

As pesquisas demonstram que a ação docente implica no planejamento de diferentes formas de colaborar para a aprendizagem dos educandos, dentre elas destaca-se a mediação pedagógica como possibilidade de prática docente numa escola inclusiva, pois se compreende que essa estratégia de ensino oportuniza ao educando alcançar os objetivos que possivelmente não conseguiria sem a ajuda do outro, nesse caso o docente.

Com isso, Souza (2015) diz que a mediação pedagógica é uma oportunidade de educação igualitária, acessível. Sobre a adaptação curricular, são realizadas pelo professor e refere-se à organização dos procedimentos didáticos pedagógicos, da própria dinâmica da rotina da sala de aula, quanto ao tempo, conteúdo e organização das atividades docentes, visando à participação e aprendizagem do aluno dentro de um contexto. O referido autor considera que as estratégias de mediação pedagógica são fundamentais no processo da aprendizagem dos estudantes, pois favorecem a autonomia, possibilitando que posteriormente os estudantes possam realizar as atividades com mais independência na medida em que vão se apropriando das estratégias de mediação.

Na pesquisa de Santos (2023) evidencia que as adaptações ou flexibilizações na esteira da individualização tem importância para a flexibilização em respeito às especificidades individuais. Por outro lado, este estudo problematiza a relação entre as práticas inclusivas e a necessidade de sujeitos que exerçam autonomia enquanto consumidores.

Em sua linha de pesquisa, Mieto (2010) traz adequações curriculares, e que devem ser respeitadas as habilidades adaptativas e a funcionalidade do aluno. Este é um caminho para que possam ser definidos os aspectos a serem ajustados, dadas a forma e a intensidade das adequações propostas. Assim, as adequações curriculares não devem focalizar apenas os ajustes relacionados aos contextos em que o aluno está inserido, e, sim, as suas necessidades. A partir

delas, tem-se um indicativo das condições de acesso ao currículo e à intensidade dos apoios que vão favorecer o processo de ensino e aprendizagem.

Os estudos analisados referenciam-se no texto da PNEE-PEI (Brasil, 2008) que, entre outras garantias, busca assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, tendo o acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino. Contudo ao longo do tempo o acesso curricular foi passando por mudanças e com as conquistas de acesso visando as individualidades de todas as pessoas com deficiência. Nesse sentido, realizamos leituras dos supracitados artigos, para entendermos melhor as pesquisas e escritas na perspectiva da acessibilidade curricular.

Com a chegada das políticas públicas inclusivas no espaço escolar os alunos com deficiência passaram a ser mais assistido e encaminhado aos atendimentos e serviços de apoio e esses acompanhamentos visam uma aproximação a processos de uniformização. Sendo assim, esses estudos buscam analisar as produções sobre acessibilidade curricular e flexibilização curricular, tendo enfoque nas políticas públicas inclusivas como ferramenta de garantia e permanência na escola e no direcionamento dos docentes.

Contudo, o currículo escolar pode ter diferentes concepções vendo que o presente estudo é compreendido como uma relação real com a perspectiva da educação inclusiva, pois leva em consideração com a realidade do aluno, tendo um caráter conceitual e uma relação à prática junto aos alunos e seus significados na escola comum e produzindo recursos que viabilize o acesso. Planejar o currículo é afirmar as justas flexibilizações que são essenciais para a permanência de todos no contexto escolar, sob o olhar pedagógico e o acompanhamento docente, com isso a escola é o intermediário para tornar o estudante mais próximo daquilo que a regulamentação propõe, o atendimento é um dever da inclusão e aos sujeitos que compõem ao público-alvo educação inclusiva.

É preciso refletir nos processos de exclusão e de inclusão como dois lados de uma mesma questão, uma vez que não é sobre a opção por um ou por outro, e sim de alertar para o perigo de exclusão em diversos aspectos como matrícula e acesso atitudinal e de barreiras físicas. No entanto historicamente, as políticas e práticas pautadas nos paradigmas de segregação e integração responsabilizando as próprias crianças e adolescentes com deficiência pelo assim chamado baixo desempenho, legitimando muito sua incapacidade com base no diagnóstico.

Há alguns anos, o modelo social de deficiência passou a considerar, além dos aspectos clínicos representados por impedimentos na pessoa, fatores que são externos a ela: as barreiras presentes no ambiente. Esse novo conceito fundamenta a abordagem inclusiva, que concebe a educação como um direito de todos, sem exceção. Direito que prevê, portanto, não somente a

garantia à vaga/presença, mas também à acessibilidade, ou seja, à eliminação dos obstáculos que impedem a plena participação nos processos educacionais. Santos (2010), em sua tese, problematiza a inclusão escolar como processos educacionais, a referida autora afirma que:

[...] o atual paradigma da inclusão como uma rede discursiva que parece enfatizar novas estruturas e funções da inclusão escolar e social e também da gestão educacional. Tal rede estaria implicada em novas configurações reguladoras das políticas educacionais (Santos, 2010, p.195)

A autora enfatiza que a inclusão é produzida na escola e para além do espaço escolar, sendo que as primeiras ações acontecem no campo pedagógico, perpassando a vida dos sujeitos incluídos e fazendo parte de sua vida em sociedade. Com isso os movimentos das práticas inclusivas dentro da escola não resultam em mudanças significativas, pois a construção de ideias individuais sobre o tema, passando a operar constituindo pessoas desejáveis ao mercado, e assim esses sujeitos sejam capazes de ser independentes, produzindo condições de independência. Nesse sentido, a inclusão escolar não está somente ligada às práticas escolares e sim entrelaçada com as relações com o governo e o controle de todos os sujeitos que fazem parte da sociedade, com o apoio das políticas de inclusão.

Já Menezes e Turchiello (2020) enfatizam os processos de subjetivação, ao analisarem os desdobramentos das políticas de inclusão na sociedade, problematizando os seus efeitos na subjetivação de docentes de escolas públicas, ancorando-se nos estudos foucaultianos. Onde os estudos mostram práticas discursivas produzidas pelos professores têm efeitos de subjetivação e de responsabilização da Educação Especial por meio das ações inclusivas. Entretanto, têm também efeito de “silenciamento” com relação às orientações políticas, o que acaba operando a não problematização e o fortalecimento do imperativo inclusivo no país.

No contexto neoliberal, Carvalho e Gallo (2020) investigam os processos de inclusão na política educacional brasileira no período de 1985 até 2016, evidenciando a sua precarização na atualidade. Empregando a biopolítica e o operador conceitual da governamentalidade, argumentam que o Brasil obteve avanços rumo a uma lógica da inclusão da diferença, para uma governamentalidade democrática. Contudo, vive-se um neoliberalismo exacerbado, precarizando corpos diferentes que não coadunam com a lógica do capital. estudos foi organizado sob o eixo “As adaptações ou flexibilizações na esteira da individualização”, evidenciando a importância da flexibilização em respeito às especificidades individuais. Por outro lado, problematiza a relação entre as práticas inclusivas e a necessidade de sujeitos que exerçam autonomia enquanto consumidores.

No contexto das adaptações curriculares nos estudos de Scherer (2015) as adaptações curriculares colocadas nos documentos legais e nas revistas pedagógicas, sob a análise do discurso, examina as informações produzidas e constata que as adaptações curriculares foram resultado de vários movimentos nacionais e internacionais, que acabam por normatizar a inclusão escolar.

Conclui-se que a flexibilização é atrelada a uma docência mais flexível, ficando sob os cuidados do professor elaborar estratégias para o ensino de todos os alunos, respeitando a individualidade de cada sujeito.

Podemos observar que de uma forma abrangente que a escola, para se dizer inclusiva e para promover a inclusão precisa promover não só a acessibilidade curricular e fortalecer estratégias pedagógicas, atitudinais e estruturais. Entretanto, são necessárias políticas e regulamentos que assegurem a acessibilidade curricular num sentido abrangente, e não apenas com ações pontuais nas escolas. Com isso os estudos detectam as problematizações direcionadas dos discursos que ecoam os sistemas educacionais e criam regimes de verdade que encampam as escolas.

No ensino médio um dos estudos vem trazer uma nomenclatura chamada de Diferenciação Curricular, no qual analisa práticas nesse contexto buscando orientações e estratégia curricular que o contexto assume vem abortar essa diferenciação como justiça curricular como perspectiva para construção de práticas inclusivas no contexto da escola, importando inicialmente situarmos as diferentes concepções de justiça escolar que têm sido mobilizadas ao longo do processo de escolarização da população. De acordo com o pensador François Dubet (2011), em virtude da multiplicidade destas concepções nem sempre elas convergem e algumas vezes chegam a opor-se entre si. Quando se fala de justiça é preciso interrogar como as instituições escolares têm distribuído a todos: condições de acesso, conhecimentos escolares, diplomas, oportunidades de êxito, autoimagem dos estudantes, entre outros. No caso de estudantes com deficiência, tais aspectos tornam-se centrais ao pensarmos seu processo de escolarização e merecem assim toda atenção. E ele divide em quatro principais categorias as concepções acerca da justiça escolar: desigualdade de acesso, igualdade de oportunidades, igualdade dos resultados e justiça devida aos indivíduos (Dubet, 2011).

Nessa compreensão de justiça escolar que não se resume a igualdade de oportunidades, nem a igualdade de resultados; mas a busca de aproximar da justiça devida aos indivíduos, importa ressignificar a função social da escola sob a perspectiva da educação inclusiva. Diante disso podemos entender que para qualificar os processos inclusivos no contexto do Ensino Médio Integrado torna-se importante retomar a função social da escola e fortalecer a nossa

compreensão de justiça curricular. Investir em estratégias de diferenciação curricular que podem se traduzir na construção e oferta de recursos acessíveis, mediação pedagógica qualificada e trabalho colaborativo com o professor de AEE são alguns caminhos encontrados. Associar especialmente a uma educação que ocorra de forma integral e integrada para todos, precisa ser cotejada com as concepções de educação inclusiva e justiça escolar; pois, em muitos casos o caráter seletivo e excludente dessas instituições segue operando ora em uma compreensão de justiça como igualdade de oportunidades, ora com uma concepção de justiça como igualdade de resultados.

Assumir a justiça escolar como horizonte de nossas ações pedagógicas, as discussões do ensino como sustentação para a prática e a diferenciação pedagógica e a inclusão como princípios orientadores para o planejamento pode se caminhar no sentido de uma educação mais justa, democrática e inclusiva.

Segundo a autora Mieto (2010) acredita-se que a diferenciação curricular possa constituir-se como uma estratégia pedagógica que garanta o atendimento das necessidades educacionais dos estudantes e que, ao mesmo tempo, não renuncie ao ensino do conhecimento culturalmente acumulado pela sociedade. Ao apresentar a diferenciação curricular como estratégia metodológica no trabalho com estudantes, pensamos em uma organização curricular convergente com os propósitos de uma formação integral e integrada que objetiva a formação do sujeito em múltiplas dimensões.

O estudo de Santos (2023) analisa um conjunto de práticas pedagógicas inclusivas realizadas no contexto do Ensino Médio Integrado buscando identificar os diferentes sentidos que as estratégias curriculares assumem neste contexto específico. Uma delas refere-se à centralidade no ensino dos conhecimentos escolares através da criação de recursos acessíveis que objetivam o acesso dos estudantes a esses conhecimentos. A segunda refere-se a estratégias de mediação pedagógica entre o estudante e o professor do ensino regular. Na terceira significado refere-se ao trabalho colaborativo realizado entre o professor de Atendimento Educacional Especializado e o professor do ensino regular atuando cooperativamente no contexto das atividades propostas (mostrando que estratégias de docência compartilhada podem ser importantes para o acompanhamento de atividades promovidas em contexto coletivo).

Essas estratégias apontam para a centralidade do ensino dos conhecimentos escolares a todos os estudantes. Em um contexto inclusivo, a criação desses recursos acessíveis objetiva o acesso dos estudantes ao conhecimento desenvolvido em seu processo de escolarização.

Com as leituras desses textos podemos observar que apesar dos inegáveis avanços na educação inclusiva no Brasil, que os direitos estão concedidos perante a legislação mais ainda

existem contrapontos no sentido das relações atitudinais onde muitos educadores ainda manifestam insegurança e ou pouco conhecimento em relação ao processo de inclusão educacional de alunos com deficiência, principalmente no que diz respeito à aprendizagem. A presença desses estudantes em sala de aula revela que ainda temos muito a aprender sobre o que é, de fato a inclusão, principalmente no contexto das práticas pedagógicas.

Contudo, flexibilização e adaptação curricular são possibilidades educacionais para dar suporte às dificuldades de aprendizagem. Pressupõe que se realize adaptação curricular, quando necessário, para torná-la apropriada às peculiaridades dos alunos com deficiência não se trata de um novo currículo, mas sim um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos.

Diante dessa demanda, a escola, para cumprir com sua função social, necessita mudar e ressignificar suas práticas pedagógicas para atender à diversidade humana de seus educandos. É preciso estar atento às pluralidades e necessidades da sociedade atual, proporcionando aos alunos possibilidades de ação, trocas e interações sociais, com e no mundo em que vivem de forma a construir novos saberes.

A seguir, podemos ver o conceito de adequação curricular proposto por Duk (2008). O autor considera as adequações curriculares como recursos ou estratégias de ações individualizadas que se realizam na programação curricular comum para atender às singularidades dos alunos considerando, então, as especificidades dos alunos, levando em conta suas possibilidades e limitações, bem como suas necessidades. Isso proporcionará para que sejam oferecidas as adequações necessárias nos conteúdos, nas metodologias, nos recursos, nos processos de avaliação e na temporalidade, de forma a potencializar o processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, a adequação curricular deve possibilitar ao professor fortalecer seu trabalho em sala de aula, por meio de uma melhor organização do tempo e do espaço na busca de uma pedagogia mais justa. Com isto é preservado ao estudante atendimento às suas necessidades educacionais, acolhimento e respeito à sua individualidade pela ação educativa.

Com a leitura do estudo *Inclusão Educacional: Currículo e Acessibilidade*, a autora Mieto (2010) traz o Currículo Funcional Natural como recurso pedagógico e metodológico para o atendimento educacional das pessoas com deficiência, definindo como um conjunto de instruções e informações que reúnem uma prática a ser desenvolvida em sala de aula, uma filosofia e um conjunto de procedimentos, com o objetivo de tornar o aluno mais independente, produtivo e aceito socialmente (Suplino, 2005).

Mieto (2010) propõe que sejam ensinadas às pessoas habilidades irrestritas: As habilidades funcionais que seriam, portanto, todas as habilidades necessárias para viver a vida

de uma forma exitosa. O texto enfatiza ainda que sejam ensinadas às pessoas habilidades irrestritas: As habilidades funcionais seriam, portanto, todas as habilidades necessárias para viver a vida de uma forma exitosa. Incluem-se neste conjunto desde as habilidades mais básicas até as acadêmicas, como ler e escrever. (Suplino, 2005, p. 35).

De modo geral, para a mediação do currículo inclusivo deve-se considerar as seguintes nomenclaturas e características didáticas:

- O Currículo como norte sobre o que ensinar (Objetivos de ensino) com intencionalidade para que ensinar (Princípios norteadores) e como ensinar (Procedimentos). Este currículo pode ser definido a partir em duas características:
 - 1) Funcionais: que compõem habilidades que tenham função para sua vida imediata ou futuro próximo.
 - 2) Naturais: encontram e aproveitam oportunidades de ensino que não sejam artificiais. (Suplino (2005))

O Currículo Funcional Natural apresenta quatro princípios norteadores: - A Pessoa como centro; - Concentração nas suas Habilidades; - Todos podem aprender; - Participação da família no processo de aprendizagem. Estes princípios são norteadores dos procedimentos sugeridos, que estão listados a seguir:

1. O educador deve ensinar com entusiasmo e motivação;
2. O tom de voz e a linguagem usada com o aluno devem ser o mais natural possível, sem gritos e tons muito altos;
3. As habilidades do aluno devem ser mais enfatizadas que suas fraquezas. O 'não' deve ser pouco usado;
4. A atenção do aluno deve ser garantida antes de ser dada uma ordem ou fazer um pedido;
5. As ordens dadas devem ser claras;
6. As ordens dadas devem ser apenas aquelas indispensáveis;
7. As ordens não devem ser repetidas mais de duas vezes;
8. Deve ser dado um tempo suficiente para a resposta do aluno;
9. O educador deve manter-se calmo;
10. O educador deve brincar e interagir como um amigo com seu aluno;
11. Elogios devem ser descritivos, quando necessário;
12. Ajudas físicas devem ser evitadas, de forma a dar ao aluno a oportunidade de fazer sozinho;
13. Os interesses do aluno devem ser aproveitados para ensino de novas habilidades. (Suplino, 2005, p. 43-44).

Ainda recomenda que além deste Currículo Funcional Natural, dentre os recursos pedagógicos e metodológicos para o atendimento educacional das pessoas com deficiência, cabe ainda considerar uma prática denominada de Adequação Curricular. Esse estudo mostra que embora, na atualidade, não esteja sendo considerada oficialmente pelos documentos

normativos nacionais, ela foi amplamente defendida e divulgada pelas políticas públicas inclusivas brasileiras (MEC/SEESP, 2003). Ela vem sendo adotada por várias instituições educacionais que praticam a inclusão educacional. Recomendando que os procedimentos apresentados sejam colocados em prática desde que dialoguem com o sujeito ativo. Ele deve ser reconhecido como agente de sua própria aprendizagem, capaz de modificar sua história, seu mundo e a vida das pessoas com quem convive.

Tais estudos realizados acerca da temática da acessibilidade curricular nos mostra sobre as diversas nomenclaturas e dos direitos adquiridos ao longo da história da inclusão, embora os conceitos relacionados à adaptação, adequação, flexibilização e diferenciação curricular necessitem de uma definição mais precisa e contextualizada, representam avanço para o processo de escolarização dos estudantes com deficiência, principalmente pela possibilidade de se trabalhar com um currículo comum para todos os alunos na escola regular.

Como as decisões acerca da indicação dessas terminologias são inseridas no contexto político, é fundamental que as discussões sejam pautadas pelo direito de todos, através da participação de atores sociais historicamente envolvidos, e que caminhem em direção à consolidação da inclusão escolar por meio do acesso, da permanência e da aprendizagem de todos os estudantes. É preciso trabalhar a organização curricular no sentido mais amplo de hierarquias, nas formações dos profissionais da educação para que o direito ao currículo adaptado seja trabalho por todos os professores e não seja preciso um convencimento pessoal como se não fosse um direito e sim uma vontade restrita por alguns.

Contudo, há um intenso processo de mudanças no contexto escolar cuja preocupação inicial era eliminar os impedimentos físicos/arquitetônicos e incluir recursos e serviços. O conceito foi se ampliando, vindo a considerar as barreiras atitudinais. As leis estão aí. Já foram conquistadas. Precisamos que elas se materializem de fato no nosso cotidiano e se transformem em atitudes características de uma cultura de acolhimento e respeito às diferenças humanas.

5 CONCLUSÃO

O presente estudo teve como objetivo identificar e refletir acerca da Acessibilidade Pedagógica no ensino regular onde as lacunas no cotidiano relacionadas a essa temática buscou entender através desses estudos, aspectos da prática pedagógica que contribuem para a acessibilidade curricular. Pudemos observar com as leituras realizadas, que o desenvolvimento de práticas pedagógicas diferenciadas é primordial que estejam em estreita conexão com o currículo, instrumento essencial para o favorecimento de oportunidades e respeito à diversidade

e instigando repensar um currículo homogêneo, que busque criar oportunidades e igualdade para todos. Assim, as necessidades dos educandos precisam ser pensadas e contempladas em uma ação pedagógica que possibilite a promoção da inclusão. Nesse sentido, a escola tem nas adaptações curriculares as possibilidades para desenvolver um trabalho diferenciado. Onde não só os professores são responsáveis e sim a equipe pedagógica precisa estar envolvida nesse processo. Com isso as formações continuadas precisam estar alinhadas com a Educação inclusiva envolvendo uma prática que contemple a todos.

Consideramos como objetivo geral desta pesquisa analisar a acessibilidade curricular no âmbito da mediação pedagógica de professores da sala de aula regular, juntamente com o professor da sala do AEE no ensino fundamental I, e através dos estudos realizados compreendemos que a acessibilidade curricular no âmbito da mediação pedagógica de professores da sala de aula regular, em conjunto com o professor da sala do AEE no ensino fundamental, tem se configurado como práticas planejamentos e ações articuladas por estes profissionais, tendo em vista a construção de uma organização curricular voltada para atender a necessidade de todos os estudantes.

Apontamos a necessidade de que as práticas e conceitos relacionados à acessibilidade sejam definidos de forma mais precisa no currículo, para serem utilizados no contexto escolar, com a premissa de vislumbrar possibilidades de se trabalhar com um currículo comum para todos os alunos na escola, que contemple a perspectiva da educação inclusiva. Para que isto ocorra é necessário um determinado engajamento por parte de todos os envolvidos no ambiente escolar, sendo eles gestores, educadores e demais profissionais da escola e principalmente dos que estabelecem o papel de mediadores pedagógicos, que corresponde ao professor de sala de aula regular e o professor do AEE.

A metodologia utilizada para a construção da pesquisa, que corresponde a pesquisa bibliográfica, nos direcionou a análise científica de trabalhos desenvolvidos com a temática estudada, também nos auxiliou a estruturar todo o texto, nos fazendo mergulhar nos conceitos de mediação pedagógica e acessibilidade curricular. Através das pesquisas analisadas constatamos que os discursos de inclusão estão materializados nos documentos oficiais, compreendemos algumas perspectivas da mediação pedagógica enquanto garantia para a acessibilidade curricular, como também reiteramos nossa idealização acerca da imensa necessidade do rompimento das barreiras atitudinais para que de fato a inclusão seja concretizada.

Por fim, ressaltamos que embora já se tenha adquirido muitos avanços em termos de inclusão escolar, ainda tem muito a ser feito, é preciso a elaboração e efetivação de ações que

oportunizem possibilidades para que a mediação pedagógica na promoção da acessibilidade curricular, seja vista como ferramenta essencial para o desenvolvimento do ensino aprendizagem de nossos estudantes independente de suas necessidades e limitações, tendo em vista a promoção de uma educação justa e igualitária para todos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. M. **Introdução à metodologia do trabalho científico**: elaboração de trabalhos na graduação. São Paulo, SP: Atlas, 2010.

ARAÚJO, M. A. de. **Práticas pedagógicas na Educação Infantil frente à acessibilidade curricular de crianças com Síndrome de Down**. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação Infantil – Saberes e Práticas da Inclusão**: dificuldades de comunicação e sinalização: deficiência visual. V.8. Brasília: MEC, 2005.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo**. Brasília: MEC, 2011.

BERNARDO, F. G. SEGADAS, V. C. C., PINTO, G. M. da F., SARAIVA, J. G. V., SILVA, J. A. da, & SANTOS, R. C. dos. (2023). O mediador pedagógico como elemento chave no processo de inclusão escolar: mapeamento e análise de trabalhos no âmbito da educação matemática. **Ensino Da Matemática Em Debate**, 10(1), 4–30. <https://doi.org/10.23925/2358-4122.2023v10i61325>

FREITAS, S. N.; **Uma escola para todos**: reflexões sobre a prática educativa. Inclusão. Revista Educação Especial. Brasília, Ano 2, n. 3, dez/2006.. GARCIA, Rosalba Maria Cardoso Garcia. A Educação de Sujeitos considerados Portadores de Deficiência: Contribuições vygotskianas. Revista Ponto de Vista. v.1, n.1, jul/dez/1999, p. 42-46.

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

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003. <https://www.cnmp.mp.br/portal/acessibilidade> (04/11/2023)

MIETO, G.S.M. (2010). **Virtuosidade em Professores de Inclusão Escolar de Crianças com Deficiência Intelectual**. Brasília: Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, Brasília. Mittler, Peter. Educação Inclusiva. Contexto Sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

Pesquisa do IBGE revela dados sobre inclusão - **PROSPED** disponível em: <https://prosped.com.br/noticias/pesquisa-do-ibge-revela-dados-sobre-inclusao/> acesso em 08 de junho de 2023.

SANTOS, S. P. dos.; SARDAGNA, H. V. Acessibilidade curricular e inclusão escolar: uma revisão de literatura. **Educere et Educare**, [S. l.], v. 18, n. 45, p. 434–454, 2023. DOI:

10.48075/educare.v18i45.30639. Disponível em:
<https://saber.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/30639>. Acesso em
16/09/2023.

SCHERER, R. P.; Diferenciação curricular no Ensino Médio Integrado: recursos acessíveis, mediação pedagógica e trabalho colaborativo. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 1, n. 22, p. e11492, Fev. 2022. ISSN 2447-1801.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. – 2. ed. – São Paulo: Cortez, 2017.

SOUSA, D. C. de S. **Mediação pedagógica no processo de avaliação da aprendizagem: possibilidades na inclusão escolar de estudantes com diagnóstico de TDAH**. 117 f. il. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente**. Traduzido por Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

**O PAPEL DAS ADAPTAÇÕES CURRICULARES PARA A INCLUSÃO:
SUGESTÕES E POSSIBILIDADES NO CONTEXTO DA SALA REGULAR DOS
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Josiane Targino da Silva¹¹

Lília de Lourdes Tavares Santos¹²

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo geral enfatizar acerca das adaptações curriculares no contexto da sala regular de ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental, partindo do problema: Como realizar adaptações de pequeno porte para o público da educação especial no contexto da sala regular do Ensino Fundamental anos iniciais? O estudo é de caráter bibliográfico, ou seja, que tem como base materiais já elaborados como livros e artigos científicos. Quanto a fundamentação teórica iremos dialogar com diferentes áreas como: da Educação, Educação Especial/Inclusiva, Psicopedagogia e as diversas leis asseguradas na legislação Nacional. E quanto a abordagem metodológica essa pesquisa se caracteriza por um nível exploratório de abordagem qualitativa. Quanto aos resultados pudemos verificar através das análises dos artigos pesquisados e das atividades que produzimos como sugestões de adaptações partindo de um paradidático que: a adaptação possibilita ao professor conhecer mais seu educando, seus avanços e retrocessos, suas potencialidades e suas limitações; favorece ao educando autoestima, autonomia para mostrar o que sabe, participação e interação; a parceria professor regular com o do AEE oportuniza apoio, contribuição e colaboração; e para a escola oportuniza mostrar que a inclusão se faz a partir dos laços de colaboração, envolvimento e crédito de que todos os seres humanos podem aprender, mas que isso depende de estímulo e garantia de acesso e permanência no contexto escolar.

Palavras-chave: adaptações; ensino fundamental I; educação especial.

¹¹ AUTORA. Pedagoga. Especialista em Serviço de Atendimento Educacional Especializado: ampliando a pesquisa, fortalecendo a prática- UFPB. Professora da Educação Infantil na Creche Municipal Ádamo Klinger de Castro Frutuoso- Cabedelo - PB.

¹² AUTORA. Pedagoga. Especialista em Serviço de Atendimento Educacional Especializado: ampliando a pesquisa, fortalecendo a prática- UFPB. Professora na Escola Municipal Professor Nivaldo Xavier de Araújo- Itambé- PE.

ABSTRACT

The general aim of this work is to emphasize curricular adaptations in the context of the regular classroom in the early years of elementary school, starting from the problem: How can small adaptations be made for the special education public in the context of the regular classroom in the early years of elementary school. This is a bibliographical study, based on previously published materials such as books and scientific articles. As for the theoretical basis, we will be dialoguing with different areas such as: Education, Special/Inclusive Education, Psychopedagogy and the various laws guaranteed in national legislation. As for the methodological approach, this research is characterized by an exploratory, qualitative approach. As for the results, we were able to verify through analysis of the articles researched and the activities we produced as suggestions for adaptations based on a paradigmatic that: the adaptation enables the teacher to get to know their student better, their progress and setbacks, their potential and their limitations; it favors the student's self-esteem, autonomy to show what they know, participation and interaction; the partnership between the regular teacher and the ESA teacher provides support, contribution and collaboration; and for the school it provides the opportunity to show that inclusion is based on the bonds of collaboration, involvement and the belief that all human beings can learn, but that this depends on encouragement and a guarantee of access and permanence in the school context.

Keywords: adaptations; elementary education I; special education.

1 INTRODUÇÃO

Sabemos que desde os primórdios nas sociedades primitivas as pessoas com algum tipo de limitação física eram abandonadas, pois não participavam das atividades dos grupos para desenvolver algo para a sobrevivência. E com as pessoas com algum tipo de deficiência não era diferente, essas conforme o decorrer e desenvolver das sociedades já foram vistas como seres impuros, incapazes, fruto do pecado, pessoas possuídas pelo demônio.

As pessoas com deficiência não eram vistas em sua totalidade, mas excluídas do meio social, do processo educacional e profissional. Porém, ao longo dos últimos anos essa visão vem sendo quebrada graças a luta pela inclusão, ou seja, todos têm direitos e deveres na sociedade a qual vivemos.

E conforme os estudos, pesquisas e lutas dos últimos anos (dos anos 90 com a

Declaração de Salamanca até 2015 com o Estatuto da Pessoa com Deficiência), a busca pela inclusão vem ganhando espaço no contexto da sociedade brasileira no que se refere ao ensino onde todos devem ter acesso e garantia de permanência na escola, assim como está na Lei N° 13.146/2015:

Art.27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (Brasil, LBI, 2015)

Considerando que todos têm direito de serem educados, reconhecendo a premissa de uma educação e escola para todos e que a deficiência não impede o sujeito de aprender, é que surgiu a inquietação em desenvolver um trabalho voltado para inclusão de pessoas com deficiência no contexto da sala regular de ensino, sobretudo nos anos iniciais, isto é, o Ensino Fundamental I, considerando que: para que haja inclusão de pessoas com deficiência na sala regular deve ter as adaptações necessárias e parcerias como as Salas de Recursos Multifuncionais com o Atendimento Educacional Especializado - AEE.

É um tema de grande relevância para a sociedade em geral, pois traz grandes contribuições para o contexto da educação inclusiva com exemplos de adaptações curriculares para um público que há muitos anos vem lutando por direitos, além disso contribui para o campo das pesquisas acadêmico – científicas, e para os professores traz à tona a construção de um novo olhar reflexivo-ativo em suas práticas pedagógicas.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, o qual iremos dialogar com alguns autores e Leis que tratam da educação, inclusão, adaptações e ensino, como exemplos de: (Freire, 1987), Lima (2006), Oliveira (2008), Rogalski (2010) e algumas leis vigentes da Educação Nacional como a Lei n°9394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), Lei 13.146/2015- Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015), e a Base Nacional Comum Curricular (2018) que embasarão nosso trabalho.

Partindo da problemática de Pesquisa: Como realizar adaptações de pequeno porte para o público da educação especial no contexto da sala regular do Ensino Fundamental anos iniciais?, diante desse problema o nosso objetivo geral é enfatizar acerca das adaptações curriculares no contexto da sala regular de ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir deste elencamos os seguintes objetivos específicos: fazer um levantamento histórico da educação e sobretudo da educação especial inclusiva no Brasil; abordar a adaptação de pequeno porte no contexto da sala regular; e exemplificar algumas adaptações de conteúdo para a promoção da acessibilidade de pessoas com deficiência: física, visual, auditiva, intelectual,

transtorno do espectro do autismo e altas habilidades ou superdotação.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste tópico iremos fazer um levantamento histórico da Educação e sobretudo da Educação Inclusiva no Brasil como também sobre as adaptações necessárias para serem feitas no contexto da sala regular de ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental (de 1º ao 5º ano), sobretudo nas três primeiras séries (1º ao 3º ano) que correspondem ao processo de alfabetização, procurando trazer exemplos práticos e possíveis de como fazer adaptações que incluam as crianças público-alvo da Educação Especial.

Para o nosso embasamento teórico iremos trazer ideias de alguns teóricos como: (Freire, 1987), Lima (2006), Oliveira (2008), Rogalski (2010) e algumas leis vigentes da Educação Nacional como a Lei nº9394/1996, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), nº 13.146/2015, e a Base Nacional Comum Curricular. Tal embasamento nos permite dialogar com diversas áreas, como da Educação, Educação Especial e Inclusiva, Psicopedagogia, Leis nacionais da Educação

2.1 A EDUCAÇÃO E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: UM BREVE HISTÓRICO DESTE ENTRELACE

Até chegar no que hoje conhecemos e usufruímos da educação pública como direito e dever de educar, foram muitos anos de lutas por tais direitos, pois se considerarmos desde o processo de colonização do nosso país, quem podia estudar eram as pessoas com alto poder aquisitivo, as consideradas abastadas que enviavam seus filhos para estudar na Europa.

As pessoas que não tinham condições financeiras viviam oprimidas, subalternas aos grandes senhores, principalmente no período imperial com a sociedade predominantemente rural e sem instrução escolar, ou seja analfabetas.

Levando em consideração o período imperial, a alfabetização passa a ser pensada a partir da necessidade de mão de obra e não pela relevância de tornar pessoas letradas e cultas, ou seja, houve interesse por parte da minoria da sociedade os “grandes senhores abastados” em alfabetizar sujeitos, mas com um intuito de ganhar lucros em cima deles. É o que Paulo Freire chama da falsa generosidade dos opressores em seu Livro Pedagogia dos Oprimidos, “os opressores, falsamente generosos, têm a necessidade, para que a sua “generosidade” continue tendo oportunidade de realizar-se, da permanência da injustiça”. (Freire, 1987).

Como podemos perceber o acesso à educação para o público em geral no Brasil há algumas décadas era para poucos e no que diz respeito à Educação Especial iniciou-se a passos lentos, sendo o marco inicial em 1854 com a criação do Imperial Instituto de Meninos Cegos¹³, com o passar do tempo foram fundados outros institutos, no Rio de Janeiro em 26 de setembro de 1857 o Instituto Nacional de Educação de Surdos INES, considerado um centro de referência nacional na área da surdez. Eram espaços separados que atendiam pessoas com necessidades específicas não havendo a inclusão desses sujeitos em escolas regulares de ensino.

E traçando uma linha histórica sobre educação especial e inclusiva no Brasil, nas décadas de 1960 e 1970 tínhamos a falsa ideia de inclusão com o modelo médico adotado neste período, concebendo a deficiência como um acontecimento biológico, ou seja, baseando-se exclusivamente em características de ordem clínica, enxergando a deficiência antes da pessoa e classificando-o como incapaz, o qual abrangia a integração de pessoas no espaço social considerando-as aptas para satisfazer os padrões impostos pelo meio social.

Depois de alguns anos, por volta dos anos 90 é que o termo “inclusão” a passa a ser destacado nas leis vigentes com o intuito de incluir todas as pessoas. E com esse propósito foi necessário repensar no modelo educacional, nas escolas, com políticas públicas para atender o público diverso. Pois de acordo com Lima (2006, p.24), “a inclusão exige medidas mais afirmativas para adequar a escola a todos os alunos, inclusive os que apresentam necessidades especiais”.

Através das constantes lutas em prol de uma educação inclusiva onde todos devem ter seus direitos de acesso e permanência no espaço escolar garantido surgiu o que chamamos atualmente de educação especial. E de acordo com Rogalski (2010, p.3), “a educação especial surgiu com muitas lutas, organizações e leis favoráveis aos deficientes e a educação inclusiva começou a ganhar força a partir da Declaração de Salamanca (1994)”.

Com a Declaração de Salamanca começou-se a vislumbrar novos horizontes, em um dos trechos há uma ênfase para a educação especial:

Educação Especial incorpora os mais do que comprovados princípios de uma forte pedagogia da qual todas as crianças possam se beneficiar. Ela assume que as diferenças humanas são normais e que, em consonância com a aprendizagem de ser adaptada às necessidades da criança, ao invés de se adaptar a criança às assunções pré-concebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem (Brasil, Declaração de Salamanca, 1994).

¹³ Foi precisamente em 12 de setembro de 1854 que a primeira providência neste sentido foi concretizada por D. Pedro II... através do Decreto n° 1.428, D. Pedro II, fundou na cidade do Rio de Janeiro o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (Mazzota, 2001, p.28).

Após essa importante abrangência na Declaração de Salamanca, em 1996 tivemos a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (n° 9.394 de 20 de dezembro de 1996) – LDB, que ressalta o direito à educação e do dever de educar e enfatiza no artigo 4° sobre o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência e altas habilidades na rede regular de ensino. Essa lei também define o que é Educação Especial no artigo 58:

Art.58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Brasil, LDB, 1996).

Segundo a LDB há um público-alvo da educação especial e para atendê-los é necessário profissionais qualificados para realizar o atendimento nas salas de aulas regulares e nas salas de recursos multifuncionais,

Art.59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:
...III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes regulares. (Brasil, LDB, 1996).

E pensando em tais profissionais para o atendimento educacional especializado em 2009 foi instituída a Resolução n° 4 de 2009, que estabelece as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial e diz o seguinte no artigo 2°: “Art. 2° O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem”. (Brasil, Resolução 4/2009).

Após a Resolução de 2009 tivemos um marco muito importante em 2015, a criação da Lei n° 13146/2015 - Lei Brasileira de Inclusão ou o Estatuto da pessoa com deficiência¹⁴ (LBI), a qual define pessoa com deficiência vejamos:

Art. 2° Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em

¹⁴ Conforme a Lei 13.146/2015, há seis tipos de barreiras que podem estar relacionadas à vida das pessoas com deficiência: as barreiras urbanísticas, existentes em vias e espaços de uso coletivo; as arquitetônicas, encontradas em edifícios; aquelas presentes nos meios de transportes; as de comunicação e informação; as atitudinais, que dizem respeito a atitudes e comportamentos; e as barreiras que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias.

igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, LBI, 2015).

A Lei citada acima é bem clara quando se refere a pessoa com deficiência e menciona as diversas barreiras (os entraves) que podem dificultar a vida dessas pessoas no meio da sociedade. Elas estão por toda parte, e no contexto escolar vemos isso claramente nas estruturas físicas das escolas, na ausência das adaptações necessárias conforme a realidade do educando com alguma necessidade educacional especial, na falta de materiais adequados, falta de profissionais qualificados para (o dia a dia nas salas regulares) como no AEE onde a maioria dos profissionais são prestadores de serviço, havendo uma grande rotatividade desses, entre outros desafios.

Através da criação da LBI, percebemos meios legais para assegurar e promover em condições de igualdade o acesso a direitos fundamentais por parte das pessoas com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadã, pois ainda há pessoas que atualmente vivem as margens da sociedade que lutam por uma sociedade mais humana, inclusiva e igualitária.

E um dos passos fundamentais para a garantia de direitos das pessoas com deficiência é o acesso e permanência ao ensino regular com as devidas adaptações conforme a realidade de tais cidadãos. E além da adaptação é necessário a parceria entre os profissionais que trabalham na escola e do apoio da família para assim, desenvolver um trabalho coletivo e consistente que valorize cada ser em sua totalidade. A seguir iremos discorrer acerca das adaptações curriculares na sala regular de ensino conforme cada especificidade.

2.2 ADAPTAÇÕES CURRICULARES NO CONTEXTO DA SALA REGULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS

O Ensino Fundamental faz parte da educação básica e tem duração de 9 anos, sendo que esse é dividido em Ensino Fundamental I (1° ao 5° ano) e Ensino Fundamental II (6° ao 9° ano). Neste trabalho focaremos no Ensino Fundamental I, o qual a criança ingressa nesse nível a partir dos 6 anos de idade, conforme a LDB em seu artigo 32 e seus respectivos incisos:

Art.32.O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

- I- o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II- a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III- o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV- o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de

tolerância recíproca em que se assenta a vida social (Brasil, 2023).

Percebe-se que de acordo com os incisos, acima citados, que o Ensino Fundamental requer dos educandos a capacidade leitura, escrita, cálculo, formação de pensamentos e atitudes no meio social. E conforme as leis vigentes sobre educação, o processo de alfabetização deve ocorrer logo no início do Ensino Fundamental I, entretanto nem toda criança consegue ser alfabetizada em dois ou três anos.

Existem muitos fatores, que impossibilitam, muitas crianças serem alfabetizadas na faixa etária, estabelecida por lei como: inadequações metodológicas, pais analfabetos, dificuldades de aprendizagem, transtornos, falta de alimentação, e ausência de adaptações curriculares para pessoas com deficiência.

E pensando nesses muitos fatores iremos adentrar no processo de ensino e aprendizagem considerando as adaptações curriculares necessárias para o público da Educação Especial do Ensino Fundamental I que cabe ressaltar que são: educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Há autores como Anna Augusta Sampaio de Oliveira que abrangem o termo de “adequações curriculares”, ou seja, adaptação trata-se de flexibilidades curriculares, e conforme Oliveira (2008, p. 140), “as Adequações Curriculares são respostas educativas que devem ser dadas pelo sistema educacional para favorecer todos os alunos, possibilitando o acesso ao currículo, sua participação integral e o atendimento as necessidades educacionais especiais”. A autora ainda classifica essas adequações curriculares em duas:

- Adequações Curriculares de Grande Porte – cujas ações são de competência e atribuição das instâncias político-administrativas e dos sistemas de ensino de todos os âmbitos: municipal, estadual ou federal.
- Adequações Curriculares de Pequeno Porte – compreendem modificações menores, de competência específica do professor, uma vez que se concentram em ajustes no contexto da sala de aula (Oliveira, 2008, p. 140).

Trataremos das adaptações de Pequeno Porte, aquelas que correspondem ao trabalho pedagógico do professor dentro da sala regular de ensino, pois há quem diga que não é tarefa deste profissional realizar as adaptações de conteúdo, para o público-alvo da educação especial, porém sabemos que caso esse profissional não se debruçar sobre uma formação adequada e não se dispuser para pesquisar e criar meios de permanência de educandos na sala de aula que requeira adaptação, estará negando um direito desses sujeitos.

Sabemos que o professor exerce um papel fundamental no contexto da sala de aula, pois conforme o artigo 13, inciso III da LDB, cabe ao docente “zelar pela aprendizagem dos alunos”, diante disso cabe a ele desenvolver meios para que esses sujeitos possam de alguma forma

aprender algo significativo para suas vidas.

Mas para que o professor venha exercer e cumprir tal papel é necessário a colaboração de todos que fazem parte do processo educacional dos educandos. E a escola como um todo exerce uma forte influência no processo inclusivo, pois segundo Sousa et al (2017, p. 144),

A escola, instituição dotada de referenciais teóricos e práticos para a formação cidadã e profissional, deve se preocupar em elaborar medidas para incluir todos os aprendizes, independentemente da condição que estes carregam consigo. Neste sentido, a inclusão escolar ganha força não só como projeto institucional, mas social, pois mostra à sociedade que é possível vivenciar um contexto de igualdade de acesso aos direitos e de superação dos desafios individuais e coletivos.

Quando falamos em escola como espaço de inclusão, logo surge as barreiras, de como incluir tantos educandos com deficiência na sala regular de ensino, com tantos desafios a serem ultrapassados, com tantos profissionais sem formação adequada, com tantas carências e com tantos obstáculos. Mas bem sabemos que é possível existir uma escola inclusiva mesmo com as carências vistas em meio a sociedade a qual vivemos, pois a principal barreira a ser vencida é a da negação, negação de oportunidades, de acesso, permanência e adequações. Para incluir é necessário pensar no sujeito em sua totalidade, ou seja, em suas potencialidades e habilidades.

E de acordo com Sousa et al (2017, p. 145), “a adequação curricular começa com os objetivos de inclusão, os quais, se não pensados à luz das necessidades e habilidades do aprendiz, tornam-se mero objeto de reprodução nos discursos sobre as escolas inclusivas”.

Através das adaptações toda a turma ganha, pois, a partir do olhar mais humano do educador para o educando com deficiência os demais serão beneficiados, pois ele passa a pesquisar mais, trazer recursos manipuláveis que podem contribuir para o aprendizado de todos os que estão em volta. É um objetivo micro pensado para um grupo, mas quem ganha é o macro, o todo.

E quando falamos em Ensino Fundamental Anos Iniciais, principalmente nas turmas de 1º, 2º e 3º ano, as crianças estão ainda muito vinculadas ao lúdico e isso facilita as adaptações, isto é, pensar em propostas de ensino que favoreçam o que fascina e atrai os educandos trazendo para a sala objetos que façam parte do universo dos desses para que haja um vínculo maior e proposital rumo à aprendizagem. Acerca disso, achamos pertinentes adentrar não só nesses três anos de ensino, mas também até o quinto ano.

E pensando na escola pública, o educador pode ainda contar com a colaboração do professor de AEE, que atua além da sala de recursos multifuncional, esse profissional de AEE trabalha em coletividade e parceria com os demais profissionais da escola com o intuito de estimular a aprendizagem e permanência de pessoas com deficiência no espaço escolar, pois de

acordo com Nazário (2021), “o professor de AEE é um especialista em Educação Especial, porém não tem toda a responsabilidade pelo processo de Inclusão”.

O processo inclusivo deve ser feito em parceria do profissional do AEE com o professor e demais agentes do processo educativo, favorecendo assim um maior suporte aos educandos com deficiência da Educação Infantil até o Ensino Médio, o atendimento especializado deve ser realizado no contraturno de estudo do educando, de forma suplementar não substituindo a rotina pedagógica da sala regular, assim a proposta é que ele participe da sala regular de ensino e também da sala de recursos multifuncionais.

Os educandos que estão no início do Ensino Fundamental I devem ser atendidos e estimulados conforme suas necessidades específicas, com atividades que estimulem múltiplas habilidades. “Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, os/as estudantes estão vivendo mudanças importantes em seu processo de desenvolvimento, que repercutem em suas relações com o mundo e com os outros” (Brasil, Base Nacional Comum Curricular, 2018, p.181).

E é através dessa relação “ser e o meio” que as atividades devem ser elaboradas, e considerando o público diverso da Educação Especial os educandos com deficiência: física, intelectual, visual, auditiva e deficiências múltiplas. E quanto aos Transtornos Globais do Desenvolvimento podemos englobar os educandos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), mas vale ressaltar que há outros transtornos. E os educandos com Altas Habilidades ou superdotados que são aqueles que passam despercebidos no contexto da sala regular de ensino.

Para desenvolver uma atividade adaptada é necessário identificar primeiro: Quem é seu educando? Qual sua Necessidade Educacional Especial? Olhando para ele em sua totalidade, focando nas suas potencialidades e também nas suas possíveis limitações, ou seja, deve-se elaborar um Plano Educação Individualizado de Ensino - PEI.

Conhecendo-os que podemos criar estratégias, meios de participação e interação no processo de ensino e aprendizagem.

Uma estratégia de ensino, de adaptação e participação para inclusão de pessoas com deficiência física, intelectual e visual considerando a faixa etária e o ano escolar das séries iniciais do Ensino Fundamental I, é trabalhar com materiais manipuláveis de fácil acesso e que estejam relacionados com a vida e com o meio que a criança vive.

Destacamos como exemplo, no componente curricular de Língua Portuguesa uma das habilidades que devem ser exploradas do 1º ao 5º ano conforme a BNCC é a habilidade “(EF15LP03) Localizar informações explícitas em textos” (Brasil, BNCC, 2018). E para trabalhar com textos partiremos da leitura do Paradidático da literatura infantojuvenil “Você

Troca?” de Eva¹⁵ Furnari, o qual iremos propor algumas atividades adaptadas que podem ser trabalhadas com algumas deficiências, pois através desse livro podemos abranger uma diversidade de temas e conteúdos como: rimas, animais, relações afetuosas, diversos tipos de trocas, brincar com as palavras, abordagem sobre as características das personagens e sobretudo da criatividade infantil, imaginação simbólica.

E pensando na deficiência física, por exemplo, um tetraplégico com perdas das funções motoras inferiores o professor pode explorar nas adaptações em cima das imagens, pois em cada página há imagem que pode ser lida pelo professor juntamente com o educando e após a leitura levantar questionamentos sobre o que ele está vendo atrelando com alguma situação da vida cotidiana, como: em qual situação você acha que um gato pode estar contente? (explorando a oralidade e a imaginação simbólica), a criança pode dizer inúmeras respostas e através dessas podem ser desenvolvidas outras atividades que envolvam outras habilidades.

Para os educandos com deficiência intelectual do nível leve ao moderado o professor que estiver trabalhando com o texto do paradidático na sala de aula e explorando tal habilidade pode adaptar o material, ao invés de focar só no texto escrito ele pode conduzir o educando a fazer uma leitura da imagem, para que a criança descreva os detalhes de cada figura, e logo após escrever os nomes dos animais, fazer atividade de correspondência entre imagem e palavra escrita. E pode ser feito jogo de pareamento utilizando os personagens do livro.

Considerando uma adaptação para o deficiente visual, pode ser criada uma textura na atividade, ou seja, fazer algo mais prático e palpável para que ele sinta, explorando e aguçando os outros sentidos. O uso de recursos imagéticos ajuda bastante no processo de ensino e aprendizagem de todos os educandos. Pois de acordo com Val e Ferras (2009, p.4), partindo da premissa de que imagens são ícones carregados de significados, absorvemos que o mundo é imagético e nós temos a vida dirigida por esses textos não verbais que disciplinam, sugerem, mandam, ampliam e organizam a vida em sociedade.

E além dos livros paradidáticos podemos realizar outras adaptações em qualquer conteúdo ou atividade proposta. E pensando no componente curricular de matemática para trabalhar com deficientes auditivos no primeiro ano do Ensino Fundamental, podemos considerar a habilidade (EF01MA02) contar de maneira exata ou aproximada, utilizando diferentes estratégias como o pareamento e outros agrupamentos (Brasil, 2023).

Considerando essa habilidade, uma atividade interessante é trabalhar os números

¹⁵ Eva Funari é Formada em Arquitetura, é escritora e ilustradora de livros infantis desde 1980. Tem mais de 50 livros publicados no Brasil e em países da América Latina. Ao longo de sua carreira recebeu diversos prêmios, entre eles, o Jabuti de melhor ilustração em 1991.

apresentando de 1 a 10, utilizando os dedos das mãos e objetos para contagem e apresentando imagens das quantidades em Libras, posteriormente realizar o jogo do pareamento quantitativo, isto é, colocar alguns objetos manipuláveis no chão ou na mesa como peças do material dourado, tampas de garrafas etc., com o intuito de fazer a contagem e logo em seguida colocar rolinhos com as imagens dos números abordados para que o educando coloque determinada quantidade de objeto na frente do rolinho conforme a quantia indicada.

Os materiais concretos manipuláveis são de grande relevância considerando o nosso público-alvo, pois podemos utilizar como recurso didático e sem grandes custos e além disso as atividades de matemáticas quando forem elaboradas e auxiliadas por tais recursos devem conforme Farias, Azeredo e Rêgo (2016, p.85):

[...] estar voltadas não apenas para o desenvolvimento dos conteúdos específicos da matemática, mas também de capacidades que enriquecerão a formação geral do aluno, auxiliando-o a:

- a) ampliar sua linguagem formal e, como consequência, facilitar a comunicação de ideias matemáticas;
- b) desenvolver estratégias de resolução de problemas e de planejamento de ações, mediadas pelo material;
- c) estimular sua capacidade de realizar estimativas e cálculos mentais;
- d) utilizar métodos de investigação científica e a notação matemática;
- e) estimular sua concentração, raciocínio, perseverança e criatividade;
- f) promover a troca de ideias, em atividades em grupo;
- g) estimular sua compreensão de regras, sua percepção espacial, sua capacidade de discriminação visual e a formação de conceitos.

Isto é, esses materiais trazem muitos benefícios para a turma como um todo e não apenas para o educando com deficiência auditiva, pois os estimula serem educandos participativos.

Agora levando em conta as adaptações necessárias para os educandos com TEA, é necessário investigar o que chama atenção da criança, estabelecer uma rotina diária com o que vai ser desenvolvido todos os dias na sala de aula, conversar com a família para saber os interesses ou que pode desregular para algum comportamento inadequado. É importante saber se a criança tem acompanhamento extraescolar por uma equipe multidisciplinar, identificar o nível de suporte para procurar estabelecer uma comunicação mais precisa.

Conforme Fonseca e Ciola (2014, p.04), os Transtornos do Espectro do Autismo (TEA) trazem por definição um grupo de desordens que fazem com que o desenvolvimento do indivíduo seja por rotas diferentes das usuais e tipicamente esperadas, em especial nas áreas de comunicação, interação social e áreas restritas de interesse.

Pensando nessas possíveis rotas diferentes, temos que primeiro estabelecer uma comunicação com os educandos com TEA no contexto da sala regular de ensino onde há muitos distratores, que podem dificultar o processo de aprendizagem. Considerando essa realidade, o

primeiro passo a ser feito é criar um quadro de rotina (com o horário de chegada até saída e o que acontece nos horários). Expondo através de imagem cada passo a ser seguido na rotina que deve ficar exposto na sala para que o educando veja passo a passo do que acontecerá enquanto ele estiver na escola. E quanto as atividades, essas devem ser adaptadas considerando a realidade partindo de uma conversação com a família procurando saber se a criança verbaliza, o que ela consegue fazer para então desenvolver algo que seja interessante, atrativo e que tenha resultados satisfatórios para o desenvolvimento acadêmico.

Se caso o professor estiver trabalhando em sala com o paradidático da Eva Furnari é importante que a criança tenha acesso ao livro assim como os demais educandos, e escolher uma página específica para explorar com o tal, como por exemplo: nas páginas 18 e 19 do livro têm imagens que podem ser trabalhadas questões de alimentação e tipos de roupas além disso podem ser trazidas questões do cotidiano e essas podem ser o tema de uma aula a qual todos os educandos participem.

E pensando nos educandos com altas habilidades ou superdotação é necessário um apoio do professor da sala de AEE nas orientações do que pode ser desenvolvida com esses educandos, logo nas séries iniciais do Ensino Fundamental para que o que for trabalhado na sala de aula não fique enfadonho para ele, pois em sua maioria estão um passo à frente do que está sendo trabalhado em sala.

Conforme os estudos de Renzulli (1986) sua teoria abrange que o comportamento do superdotado está entrelaçado em um conjunto de 3 traços que são: a habilidade acima da média, o comprometimento com a tarefa e a criatividade. Na habilidade acima da média envolve um conjunto de atributos de elevados níveis de pensamento abstrato, raciocínio verbal e numérico, ou seja, o processo de informação ocorre de maneira rápida e eficiente.

No comprometimento com a tarefa a pessoa superdotada apresenta persistência e intensa dedicação em realizar algo prático e eficaz. A criatividade está relacionada a fluência de ideias e curiosidades no gosto pelos desafios.

Considerando esses três traços, cabe o professor desenvolver atividades que estimule seu educando, e uma metodologia que pode ser a realizada na sala de aula é a metodologia de Projetos o qual os educandos são convidados a exporem suas ideias com temas específicos, a partir daí uma criança superdotada pode colocar em prática sua criatividade, comprometimento com a tarefa e sua habilidade acima da média.

E como já foi citado várias vezes aqui o paradidático de Eva Furnari, o tema pode ser retirado do próprio nome do livro “Você troca?”, considerando que o público seja educandos do primeiro ao quinto ano, a abordagem deve considerar a idade/série. O tema deve ser algo de

relevância como: Você troca? Brincar com um brinquedo feito de material reciclável por um celular de última geração? Ou até sugerir que as crianças criem os personagens da história para fazer uma exposição.

As crianças deverão seguir as orientações da professora, como: faça um questionário com perguntas referentes ao tema para as crianças de outras turmas, depois iremos fazer um levantamento e análise das respostas e expor brinquedos feitos de materiais recicláveis e imagens dos celulares de última geração e por fim questionar os educandos o que acharam da experiência de serem pesquisadores.

Isto é, as adaptações podem ser feitas com os materiais que tem na própria sala de aula e o meio escolar pode ser utilizado como instrumento de participação e interação e espaço de inclusão ao desenvolver tal proposta.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa é de natureza bibliográfica, que de acordo com Gil (2002, p.44), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. E considerando os objetivos pode ser classificada como exploratória, que conforme Gil (2002, p. 41), seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilita a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado. Para atingir os nossos objetivos o nível de pesquisa pode ser considerado exploratório quando nos propomos a desenvolver nossas ideias e sugestões de atividades adaptadas. E conforme o estudo essa se caracteriza por uma abordagem qualitativa.

Por ser de natureza bibliográfica procuramos para a nossa fundamentação teórica livros, materiais em sites de artigos acadêmicos que tivessem autores que tratassem do tema e nos fundamentamos sobretudo nas leis sobre educação e educação inclusiva em vigor. Dentre os quais podemos citar alguns sites como: site do planalto com as leis vigentes sobre educação e educação inclusiva, portal MEC, LBI¹⁶, repositório da UFRN, livros como: Intervenções Psicopedagógicas na instituição: reflexões e práticas, o qual utilizamos o como base o artigo sobre adaptação curricular, o livro sobre Matemática no ensino Fundamental: considerações teóricas e metodológicas, citamos ainda Paulo Freire com Pedagogia do Oprimido, o artigo de Oliveira sobre Adequações curriculares na área da deficiência intelectual: algumas reflexões e

¹⁶ Lei nº 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão (LBI), tem como objetivo assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

tantos outros que nortearam as nossas discussões sobre o tema abordado.

Após as leituras sobre o tema trabalhado, partimos para a abrangência dos possíveis sujeitos alvo dessa pesquisa com o intuito de pensar para quem destinar tal estudo, que no caso o público da educação especial na perspectiva das adaptações de pequeno porte, ou seja, educandos do Ensino Fundamental anos iniciais, isto é, crianças de 6 a 10 anos e para professores de sala regular de ensino.

Depois que pensamos no público e no cenário envolvido (o espaço escolar da sala regular), partimos para realizar as sugestões de adaptações (em anexo com descrição) utilizando como base o paradidático “Você Troca?” de Eva Furnari, pois é um paradidático de linguagem simples, com muitas imagens e acessível que pode ser encontrado nas escolas e também na internet, o qual elaboramos 9 (nove) atividades que servem para ser exploradas com educandos público-alvo da educação especial.

Procuramos utilizar nas adaptações materiais acessíveis e recicláveis, como :rolos de papeis, tampas de garrafas, palitos de picolés, material dourado feito de emborrachado, papelão, linha de algodão, caroços de feijões, papel crepom, peneira usada, fios de vassoura, papeis e imagens impressas que todo professor da sala regular ou da sala multifuncional pode obter.

Elaboramos as seguintes sugestões de atividades adaptadas tomando como base o Paradidático “Você Troca?”, de Eva Furnari:

1-Atividade de Pareamento de quantidade para trabalhar com educandos com deficiência auditiva, a qual abrangemos números e quantidades, utilizando materiais como: rolos de papeis para colar as figuras das mãos com o sinal em Libras, palitos de picolés, tampas de garrafas e material dourado feito de emborrachado. Todo esse material serve como base para que o professor da sala regular possa até contar com os educandos quantos personagens tem na história e representar utilizando os materiais citados.

2- Atividade para trabalhar com deficiente visual, explorando as imagens em alto relevo-conforme as imagens e as frases correspondentes, aqui tomamos como base para desenvolver tal atividade a imagem que traz um homem comendo tutu com feijão, então colamos feijões dentro do prato para que a criança sinta o alto relevo e identifique os grãos. E colocamos papel crepom amassado na outra imagem que rima com “Tutu com Feijão”, que é a do tatu de calção.

3-Rotina para educandos com TEA- nessa rotina utilizamos materiais de fácil acesso como: emborrachado, imagens impressas conforme a criança irá fazer no contexto escolar. Vale salientar que é necessário mostrar a criança passo a passo do que irá ser feito em determinado momento, isso conforme a realidade de cada um, por exemplo: ao chegar na sala o que for feito deve ser sinalizado como a leitura de um paradidático, depois uma atividade e assim, por

consequente.

4-Jogo de Pareamento de alguns animais do paradidático- para trabalhar com educandos com deficiência intelectual, no livro há vários animais e nessa sugestão utilizamos as imagens impressas do gato, sapo e do pato, a qual colocamos em cima de um tabuleiro de papel filipinho preto, mas pode ser feito com papelão para que as crianças venham manipular com facilidade. Após o jogo de pareamento outras atividades podem ser exploradas que estimulem a oralidade, escrita, leitura, concentração e atenção.

5-Atividade de nomeação das figuras para ser desenvolvida com educandos com deficiência física como por exemplo de um cadeirante, à qual será utilizada um tabuleiro de papelão com imagens de 3 (três) animais de um lado e os seus respectivos nomes colados num círculo de papel em palitos de picolés para que a criança possa manipular as plaquinhas com os nomes.

6- Atividade de Ligar- que pode ser feita com toda a turma da sala regular, essa pode ser feita em cima de um tabuleiro de papelão, com as imagens dos animais de um lado e seus respectivos nomes do outro. E para ligar a criança pode usar uma linha de lã de algodão ou até um lápis para que a coordenação motora seja estimulada e além da coordenação outras habilidades podem ser trabalhadas como: atenção, concentração e leitura.

7- Estímulo da criatividade- que pode ser trabalhada com educandos com altas habilidades ou superdotação, isto é, oportunizar situações que tais educandos possam desenvolver sua criatividade a partir dos personagens do livro “Você troca?”. Os educandos podem ser convidados a criar personagens da história utilizando materiais recicláveis, como por exemplo: o leão pode ser feito de uma peneira que não está sendo mais utilizada, papéis para fazer os olhos, sobrancelhas, o pelo pode ser feito de linha de algodão, o bigode pode ser feito de fios de vassouras. Nessa atividade as crianças podem fazer uma exposição e convidar toda a escola para participar.

8- Formação de frases a partir da imagem- Atividade para toda sala regular, nessa o educando pode desenvolver sua criatividade, escrita e leitura.

9- Atividade de descrição escrita a partir da imagem, ou seja, é uma atividade que estimula a produção da escrita criativa e interpretação daquilo que a criança está vendo, essa pode ser feita com toda turma da sala regular, conforme a realidade dos envolvidos em tal processo de ensino e aprendizagem.

Conforme o desenvolver das sugestões das atividades pudemos analisar que as adaptações de pequeno porte podem ser feitas utilizando recursos manipuláveis de acesso a todos e que essas proporcionam muitos benefícios para quem recebe e para quem faz, assim

como abrangeremos no próximo tópico sobre os resultados.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conforme as pesquisas realizadas percebemos o quão é importante para a sociedade como um todo quando há adaptações mesmo sendo as de pequeno porte como aqui foi destacado, pois todos ganham com tal atitude e é uma das maneiras de derrubar as barreiras existentes partindo de uma que pode ser a mais grave, a barreira atitudinal.

Quando o profissional que está na sala de aula regular se nega a fazer uma adaptação de um conteúdo para um educando com Necessidades Educativas Especiais - NEE¹⁷ ele está negando aquele ser, desconsiderando-o como ser pensante, atuante e reflexivo, ou seja, ele está criando uma barreira conforme sua atitude em não realizar algo de direito.

Diante dos estudos realizados verificamos que o público alvo da educação especial nas escolas públicas do Brasil tem atualmente um apoio especializado como uma sala de recurso multifuncional um profissional de Atendimento Educacional Especializado que pode contribuir com o professor de sala regular de ensino no processo de orientação de como podem ser feitas as atividades adaptadas e além disso há um apoio no contraturno escolar, ou seja há mais possibilidades de acesso e permanência de tais educandos no contexto escolar.

Mas sabemos que apesar de muitas escolas terem essas salas multifuncionais o professor deve fazer as adaptações necessárias, considerando a realidade de cada educando procurando enxergar cada um em sua totalidade, reconhecendo-os como sujeitos de direitos e deveres que precisam de uma atenção especial, pois são capazes de aprender conforme os estímulos que lhe são propiciados e que a escola tem forte influência no desenvolver das pessoas com deficiência.

E procurando estabelecer a relação professor-adaptações-pessoas com deficiências verificamos que atualmente há vários relatos informais que os professores não querem realizar as adaptações alegando não saber ou sentir dificuldade em realizar. Porém, ao apresentar um trabalho como esse com algumas propostas de adaptações percebe-se que não é algo surreal, que não exige a compra de materiais de alto padrão e custeio. Infelizmente enquanto durar o pensamento do “não sei fazer”, sem antes tentar, os educandos serão prejudicados, com atrasos no desenvolvimento cognitivo.

¹⁷ Consideram-se estudantes com Necessidades Educativas Especiais (NEE) aqueles que, por apresentarem determinadas condições específicas, podem necessitar de um conjunto de recursos educativos particulares, durante todo ou parte do seu percurso escolar, de forma a facilitar o seu desenvolvimento acadêmico, pessoal e socioemocional. Disponível em: <https://fct.ualg.pt/necessidades-educativas-especiais>. Acesso em: 2023.

Não podemos fechar os olhos diante de tanta ignorância no meio profissional, pois se levarmos em consideração o contexto histórico da educação inclusiva atrelada a educação especial no Brasil há muitos avanços, principalmente da década de 90 para os dias atuais. Porém, é necessário que a partir da formação acadêmica universitária os futuros profissionais da educação venha ter noção do que seja inclusão, educação especial e adaptação.

O processo de adaptação requer de quem faz responsabilidade, respeito pelo ser em sua totalidade, valorizando as potencialidades e procurando superar as dificuldades. Pois quando ocorre tudo isso, temos ganhos significativos para e com as crianças público da educação especial, pois através das adaptações corretas percebe-se de quem recebe maior entrosamento, autonomia e interesse em participar do processo de aprendizagem. De maneira geral todos ganham quando há um trabalho coletivo e eficaz. Pois, para o professor favorece ao conhecimento do educando quanto aos seus avanços e retrocessos, suas dificuldades e potencialidades, para o profissional de AEE, propicia coletividade e parceria com o professor de sala regular, para a escola possibilita a oportunidade de mostrar que a inclusão se faz a partir dos laços de colaboração.

5 CONCLUSÃO

Diante da temática abordada, percebemos o quão é importante enfatizar sobre a inclusão, a educação especial e o seu público, e sobre as adaptações curriculares de pequeno porte, pois é um tema de grande relevância para a sociedade, pois quando todos tem acesso as informações necessárias sobre seus direitos, facilita o processo de inclusão.

Aqui procuramos adentrar nas adaptações de pequeno porte, ou seja, aquela que ocorre dentro da sala de aula a qual o professor que deve realizar, mas que conta com o apoio do profissional do AEE. O nosso objetivo geral de enfatizar acerca das adaptações curriculares no contexto da sala regular de ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental, foi alcançado.

Os nossos objetivos específicos também, pois procuramos fazer um levantamento histórico da educação e sobretudo da educação especial inclusiva no Brasil; abordar a adaptação de pequeno porte no contexto da sala regular; e exemplificar algumas adaptações de conteúdo para pessoas com deficiência: física, visual, auditiva, intelectual, transtorno do espectro do autismo e altas habilidades ou superdotação.

Através da pesquisa bibliográfica encontramos alguns autores que tratam do tema “adaptação” e do processo histórico da educação inclusiva no Brasil, o qual ocorreu lentamente e só viemos a ter resultados a partir de 1990, principalmente com a Declaração de Salamanca

em 1994, a qual promulgava o direito à educação para todas as crianças.

E considerando tal direito que também é expresso no artigo 4º da LDB de 1996 e levando em conta o público da educação especial a lei ressalta no inciso III o atendimento educacional especializado que deve ser gratuito e preferencialmente na rede regular de ensino.

O artigo 4º e o inciso citado acima devem ser atrelados aos princípios da ministração do ensino no artigo 3º, logo no inciso I que é bem explícito sobre a igualdade de condições para acesso e permanência na escola. Essas condições devem ser garantidas como um todo para as pessoas com deficiência, e a permanência advém das atitudes que deverão ser tomadas no contexto escolar e sobretudo dentro da sala de aula.

Não dá para definir que determinada escola é inclusiva só pelo fato de a pessoa com deficiência estar matriculada, é necessário criar meios de permanência, e um desses meios é adaptação curricular de conteúdos que de acordo com a realidade deve ser feita assim que houver necessidade iniciando na educação infantil e se estender as demais fases e etapas da educação escolar.

Nesta pesquisa procuramos atrelar as adaptações curriculares de pequeno porte, aquela feita pelo professor em sala de aula, ao Ensino Fundamental I, que equivale do 1º ao 5º ano, a qual as crianças estão iniciando o processo de alfabetização e letramento e é de fundamental importância ofertar as adaptações para as crianças, pois é nessa fase que vão surgindo as maiores dificuldades na leitura e escrita.

No decorrer do texto fomos dando sugestões de como essas adaptações podem ser feitas conforme o público-alvo da educação especial, e tomando como base para as adaptações em Língua Portuguesa para o 1º ao 5º ano abrangendo as deficiências físicas, intelectual e visual o paradidático “Você Troca?”, nesse o professor pode extrair vários temas partindo por exemplo da leitura em voz alta, leitura de imagem, relações afetuosas e criatividade.

Para a deficiência auditiva tomando como base o componente curricular – matemática o qual o professor pode trabalhar com materiais manipuláveis e concretos, utilizar objetos recicláveis para explorar os números e quantidades.

E pensando nos educandos com TEA, sugerimos começar pela rotina exposta dentro da sala, com horário desde a entrada até a saída da criança e junto colocar o que vai ser desenvolvido. As atividades para esse público podem variar conforme a realidade de cada um, mas deve-se levar em consideração que os enunciados devem ser curtos, objetivos e com clareza.

Para os educandos com altas habilidades o ideal é desenvolver meios que propiciem o estímulo da criatividade como projetos, utilizar a metodologia de projetos com esse público

favorece o empenho, a dedicação e motivação para estar dentro da sala de aula, pois através das pesquisas a serem feitas eles poderão mostrar suas altas habilidades.

Vale salientar que estamos tratando de sugestões que podem ser desenvolvidas com outros materiais, livros, temas, projetos etc. Isto é, a adaptação deve ser feita considerando a realidade, o meio social e cultural, o educando como um todo, pois não adianta apenas colocar a imagem que tem no livro para a criança pintar e deixar ela de lado enquanto desenvolve algo de maior abrangência. É necessário ter um olhar humano, acolhedor e profissional, pois cada ser é único.

Portanto, conforme os estudos realizados podemos obter os seguintes resultados quanto ao processo de adaptação realizado pelo professor da sala regular no ensino fundamental I atrelados ao apoio do profissional de AEE: adaptação possibilita ao professor conhecer mais seu educando, seus avanços e retrocessos, seu potencial e suas limitações; favorece ao educando autoestima, autonomia para mostrar o que sabe, participação e interação; a parceria professor regular com o do AEE oportuniza apoio, contribuição e colaboração; e para a escola oportuniza mostrar que a inclusão se faz a partir dos laços de colaboração, envolvimento e crédito de que todos os seres humanos podem aprender, mas que isso depende de estímulo e garantia de acesso e permanência no contexto escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Declaração de Salamanca: sobre Princípios, Políticas e Práticas na área das Necessidades Educativas Especiais. 1994 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso: 21 ago. 2023.

BRASIL. Lei De Diretrizes e Bases da Educação Nacional, N° 9394 De 20 De dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 21 ago. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm Acesso em: 24 ago. 2023.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular- BNCC. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br> Acesso em: 30 ago. 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 4/2009. Diretrizes operacionais da educação especial para o atendimento educacional especializado na educação básica. Brasília: Ministério da Educação, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf Acesso em: 24 ago. 2023.

FARIAS, Severina Andréia Dantas de. AZEREDO, Maria Alves de. RÊGO, Rogéria

Gaudencio do. **Matemática no ensino fundamental: considerações teóricas e metodológicas.** João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2016.

FONSECA, Maria Elisa Granchi. CIOLA, Juhana de Cássia Braptistella. **Vejo e aprendo: fundamentos do Programa TEACCH o ensino estruturado para pessoas com autismo.** 1° ed. Ribeirão Preto – SP: BOOK TOY, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17° ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FURNARI, Eva. **Você troca?** 2°ed. – São Paulo: Moderna,(Coleção Girassol), 2022.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** – 4 ed. – São Paulo: Atlas, 2002.

LIMA, P.A. **Educação Inclusiva e igualdade social.** São Paulo: AVERCAMP. 2006, p. 24.

MAZZOTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas.** – 3 ed. – São Paulo: Cortez, 2001.

NAZÁRIO, Claudia Roberto. S de M. **Articulações entre docentes do atendimento educacional especializado e da sala de aula nos anos finais do ensino fundamental: tecendo redes de diálogo e colaboração.** Tese de doutorado, PPGED/UFRN, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/44636>. Acesso em: 30 ago. 2023.

OLIVEIRA Ana, A. Adequações curriculares na área de deficiência intelectual: Algumas reflexões OLIVEIRA, A; OMOTE, S; GIROTO, C. (org.). **Inclusão escolar: as contribuições da educação especial.** São Paulo: cultura acadêmica ed. Marília: Fundepe editora, 2008.

Portal acadêmico UAlg. **O que são necessidades educativas especiais (NEE).** Disponível em: <https://fct.ualg.pt/necessidades-educativas-especiais> Acesso em: 19 nov. 2023.

RENZULLI, J.S.**The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity.** In: RENZULLI, J.S.; REIS S. **The triad reader.** Connecticut: Creative Learning Press, 1986.

ROGALSKI, Solange Menin. **Histórico do surgimento da educação especial.** Revista de Educação IDEAU, vol. 5, n°12, julho de 2010.

SOUSA, Maria do Desterro Silva. PIRES, Thereza Sophia Jácome. PALITOT, Mônica Dias.

SILVA, Henrique Miguel de Lima. UCHOA, Sayonara Abrantes de Oliveira. **Adaptação Curricular: uma visão psicopedagógica frente às demandas de autismo na escola.** Intervenções Psicopedagógicas na Instituição: reflexões e práticas. PALITOT, Mônica Dias, PIRES, Thereza Sophia Jácome. SILVA, Henrique Miguel de Lima. (organizadores) – João Pessoa: Editora da UFPB, 2017.

VAL, R. M. G. FERRAZ, C.B.O. **A linguagem imagética na escola e no ensino de geografia.** 10° Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia. Porto Alegre, 2009.

ANEXOS

Paradidático que pode ser trabalhado vários temas e atividades com crianças com deficiência física, intelectual e visual. E com TEA e altas habilidades ou superdotação.



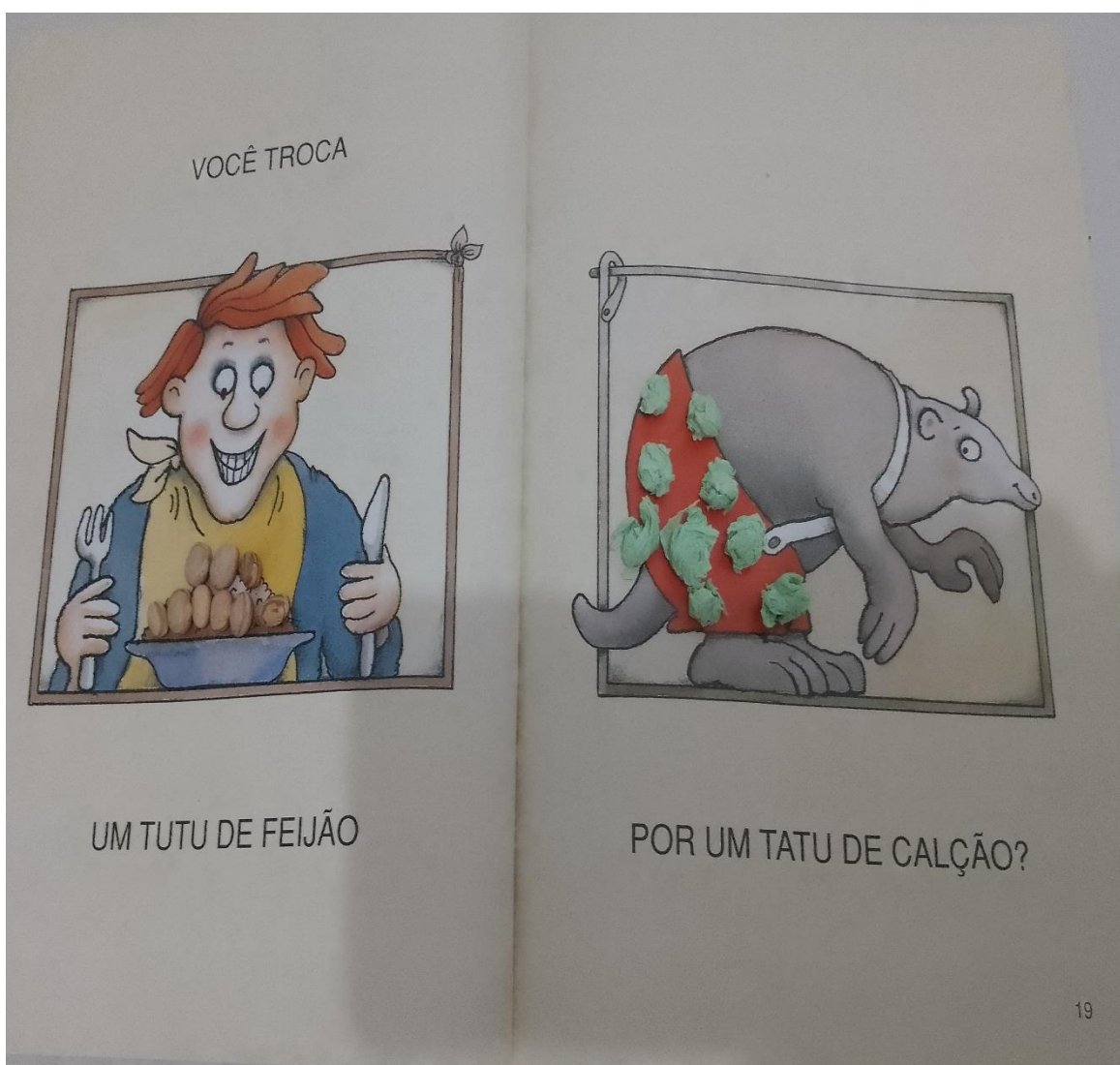
(Livro disponível nas bibliotecas das escolas públicas e na internet.)

1-Materiais que podem ser utilizados com educandos com deficiência auditiva. Atividade de pareamento de quantidades.



(Produzido pelas pesquisadoras em um dos módulos do curso da Especialização em Serviço de Atendimento Educacional Especializado: ampliando a pesquisa, fortalecendo a prática - UFPB)

2-Atividade para trabalhar com deficiência visual – imagem em alto relevo para as partes específicas.



Pode ser utilizado diversos materiais para fazer o alto relevo no próprio livro para que a criança ao tocar sinta a diferença, estimulando assim a percepção tátil.

3-Rotina para criança com TEA.



Esta rotina foi feita com emborrachado, folhas impressas das atividades a serem desenvolvidas, aqui trata-se de algo simples que pode ser mudado de acordo com a realidade. Primeiro tem a leitura do Paradidático, depois a Atividade 1, momento do lanche, brincar, banheiro e por último a saída (que pode ser para casa ou ter direito a dar uma volta pelo pátio após a conclusão do que for solicitado a criança).

4-JOGO DO PAREAMENTO DE ALGUNS DOS ANIMAIS QUE APARECEM NO LIVRO. Este jogo pode ser trabalhado com crianças com Deficiência Intelectual.



O jogo é composto por 3 animais: pato, gato e sapo, mas podem ser imagens de outros personagens do livro “Você Troca?”, de Eva Furnari. No primeiro contato as crianças verão as imagens e separar um animal de cada e depois realizar os pareamentos, verbalizando que animal é, quais suas características, onde vivem, se tem em sua casa, caso quisesse ter um qual seria e em seguida pode produzir frases.

5-NOMEAR AS FIGURAS. Pode ser trabalhado com os deficientes físicos, cadeirantes por exemplo.



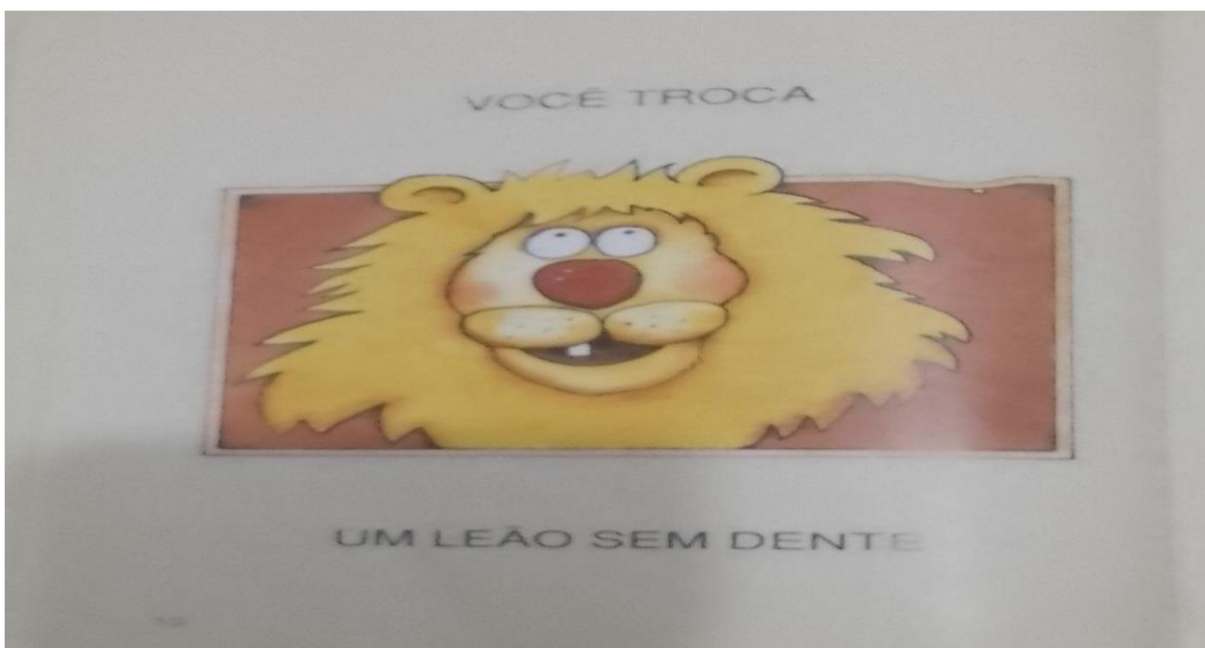
Nesta atividade pode ser utilizado um tabuleiro de papelão, plaquinhas utilizando palitos de picolé para apresentar os nomes e as imagens impressas e coladas em um papel mais grosso que o A4. O profissional mostra a plaquinha com o nome do animal e pede para criança mostrar qual é, depois faz ao contrário a criança pega a figura e vai associar ao nome. Nesta atividade pode ser trabalhada as cores.

6-ATIVIDADE PARA LIGAR. Pode ser utilizada por todos da turma regular.



Nesta Atividade pode ser utilizado um papelão como tabuleiro, fios de algodão para fazer a ligação palavra/figura, palitos de picolé com plaquinhas para locomoção, exemplo de trocas de placas para explorar a atenção e concentração.

7-Atividade para trabalhar com educandos com altas habilidades, isto é, a criação de um dos personagens da história utilizando materiais recicláveis.

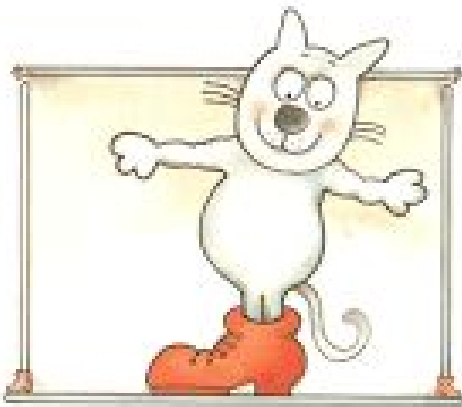


Exemplo de um leão feito com peneira usada, lã, pedaços de fio de vassoura, e papéis. Estímulo para a criança criar e expor.

8-ATIVIDADE DE FORMAÇÃO DE FRASES A PARTIR DA IMAGEM QUE PODE SER TRABALHADA COM TODA SALA REGULAR



O É



O TEM UMA



A VESTE UM

9-ATIVIDADE DE DESCRIÇÃO ESCRITA A PARTIR DA IMAGEM - pode ser aplicada para toda turma da sala regular.



POR UM DRAGÃO OBEDIENTE?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS: A UTILIZAÇÃO DE TIRINHAS E QUADRINHOS NO DEBATE SOBRE INCLUSÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Anderson Wagner Alves da Silva¹⁸

Edileuza Maria França da Silva¹⁹

Elizângela Martins dos Santos²⁰

RESUMO

Este estudo teve o objetivo de analisar o uso de tirinhas e quadrinhos, especificamente as tirinhas do “Armandinho”, no trabalho com a temática da Inclusão, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, buscamos conhecer um pouco sobre a história da pessoa com deficiência com o passar dos anos; reconhecer as leis que garantem o acesso e a permanência dessa população nos espaços escolares e as novas possibilidades de atuação do professor/professora. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, bibliográfica com análise de fontes imagéticas, por meio das quais selecionamos e analisamos algumas produções do cartunista Alexandre Beck, considerando a temática da Inclusão. Ao todo foram analisadas cinco tirinhas. Circulam em nosso país, palavras, frases e canções de cunho capacitista e preconceituosas. Essas manifestações são oriundas da ideia de que existe um padrão normal a ser seguido pela sociedade e tudo que não se encaixa nesse padrão estabelecido por alguns/algumas é considerado anormal. Essa dura realidade historicamente instituída, atualmente faz com que um grupo de pessoas se sinta superior a outro, promovendo atitudes de discriminação que se apresentam como parte da cultura de nossa sociedade. As tirinhas selecionadas, como uma nova forma lúdica de abordar o assunto, mostram o quanto precisamos cada vez mais discutir as questões relacionadas ao preconceito, capacitismo e inclusão em todos os ambientes, em

¹⁸ AUTOR. Especialista em Atendimento Educacional Especializado – AEE (UEPB). Especialista em Educação Infantil (UEPB). Especialista em Gênero e Diversidade na Escola –GDE (UEPB). Especialista em Psicopedagogia (FIS-RJ).Graduado em Pedagogia (UEPB). Professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental nos municípios de Cabedelo-PB e Santa Rita-PB.

¹⁹ AUTORA. Especialista em Atendimento Educacional Especializado - AEE (UEPB), Especialista em ABA (CINTEP); Especialista em Libras (IFPB), Especialista em Psicomotricidade (Três Marias), Graduada em Pedagogia (UNAVIDA); Professora do Atendimento Educacional Especializado - AEE no Município de João Pessoa -PB.

²⁰ AUTORA. Especialista em Atendimento Educacional Especializado – AEE (UEPB).Especialista em Língua Portuguesa -Área de aprofundamento em Literatura Brasileira (UEPB), Especialista em Psicopedagogia (IESPA), Graduada em Letras – Língua Portuguesa (UEPB). Professora de Língua Portuguesa Anos Finais do Ensino Fundamental no município de Lucena –PB e Bayeux – PB.

especial nas escolas. Após análise do material consideramos que, trabalhar com tirinhas pode ser extremamente relevante para fomentarmos e iniciarmos discussões a respeito da inclusão de pessoas com deficiência em todos os espaços da sociedade. Observamos que os profissionais da educação podem utilizar diversos gêneros textuais, indo além do ensino tradicional, possibilitando uma abordagem mais lúdica, com enfoque na humanização e transformação social, combatendo o preconceito, dentro e fora dos espaços escolares.

Palavras-chave: ensino fundamental; inclusão; lúdico; tirinhas.

ABSTRACT

This study aimed to analyze the use of strips and comics, specifically the “Armandinho” strips, in working with the theme of Inclusion, in the Early Years of Elementary School. Thus, we seek to learn a little about the history of people with disabilities over the years; recognize the laws that guarantee the access and permanence of this population in school spaces and the new possibilities for the teacher to act. This is a qualitative, bibliographical research with analysis of image sources, where we selected and analyzed some productions by cartoonist Alexandre Beck, considering the theme of Inclusion. In total, five strips were analyzed. Words, phrases and songs of an ableist and prejudiced nature circulate in our country. These manifestations come from the idea that there is a normal pattern to be followed by society and everything that does not fit into this pattern established by some is considered abnormal. This historically established harsh reality currently makes one group of people feel superior to another, promoting attitudes of discrimination that are part of the culture of our society. The selected comic strips, as a new playful way of approaching the subject, show how much we increasingly need to discuss issues related to prejudice, ableism and inclusion in all environments, especially in schools. After analyzing the material, we consider that working with comic strips can be extremely relevant to encourage and start discussions about the inclusion of people with disabilities in all areas of society. We observed that education professionals can use different textual genres, going beyond traditional teaching, enabling a more playful approach, focusing on humanization and social transformation, combating prejudice, inside and outside school spaces.

Keywords: elementary education; inclusion; ludic; comic stri.

1 INTRODUÇÃO

A escola é a instituição responsável pela educação formal. As crianças, os/as jovens e adultos buscam este espaço, além de outros propósitos, para serem instruídos e assim adquirir conhecimentos que serão utilizados por/para toda a vida. Como instituição social, a escola é uma representação da sociedade, pois é nesse espaço que os mais diversos públicos se encontram e constroem relações sociais superficiais ou profundas. Por isso mesmo, torna-se o lugar primordial para discutir os mais diversos assuntos e fomentar discussões que serão levadas para outros locais, não ficando apenas entre seus muros.

Sabemos também que as crianças não nascem preconceituosas, elas são o tempo todo expostas a situações que vão colocando-as em uma cultura discriminatória, excludente e preconceituosa.

Enquanto docentes da Educação Básica (Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental) de escolas públicas municipais, passando por programas sociais como: Projovem Urbano e da Educação do campo, percebemos o quanto é importante tratarmos de questões que permeiam as relações sociais, sejam elas dentro ou fora do espaço educacional.

Ao percebermos que é através do processo de aquisição da leitura e da escrita que o ser humano percebe as relações sociais, se envolve com elas e emancipa o seu conhecimento, vimos no uso das tirinhas e quadrinhos, uma grande oportunidade de tratarmos de temas que deveriam fazer parte dos diálogos familiares, mas que por diversos motivos, não são contemplados. Desta forma, trazer para as salas de aulas assuntos voltados para a inclusão, faz parte do papel social da escola em fomentar a criticidade nos educandos.

A sociedade em que vivemos, foi construída culturalmente, com base em padrões de certo e errado, normal e anormal, típico e atípico. Desta forma, propagandas que são veiculadas pela mídia, músicas tocadas nas rádios, sempre estão recheadas de palavras, conceitos e frases capacitistas, entre elas podemos citar: “Fingir demência”, “Eu pensei que você fosse normal”, “Que coitadinho, ele tem deficiência”, “Que mancada!”, “Dar uma de João sem braço”, entre outras, fazem com que as crianças internalizem que a deficiência é uma anormalidade e passem a coisificar as pessoas com deficiência.

Por debater assuntos que estão presentes na sociedade, a escola torna-se a mais importante das instituições educativas na construção de um conhecimento emancipador. Desta forma, carrega para si o desafio de se tornar inclusiva. Dialogar sobre inclusão em qualquer espaço, nos traz reflexões sobre o direito à igualdade e também sobre o direito à diferença, fomentando uma sociedade livre de qualquer tipo de preconceito e que cumpra com o que rege a Constituição da República Federativa do Brasil em seu Título II, Capítulo I, Dos Direitos e

Deveres Individuais e Coletivos, que traz em seu Art. 5º “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (CF. 1988).

Por mais homogêneas que possam aparentar ser, as sociedades partem de um pressuposto multicultural, ou seja, não existe em um país, em uma nação, indivíduos que se comportem da mesma forma, professem a mesma religião e possuam os mesmos interesses políticos ou sociais. Nós somos diferentes em nossa essência.

De acordo com Santos,

Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades (1995, p. 09).

O preconceito contra a pessoa com deficiência no Brasil é algo bem marcante. Todo adulto, deficiente ou não, certamente, tem alguma lembrança de situações preconceituosas que viveu ou que presenciou na escola ou em qualquer outro espaço da sociedade. Essa relação de poder que coloca as diferenças como algo inferior parte do princípio de que existe o “normal”, e se existe o “normal”, o que não segue esse padrão de normalidade e considerado anormal, fora de um padrão que não é aceito pela sociedade. Precisamos compreender que as diferenças não podem ser vistas como desigualdades e, sim, como uma expressão do direito de ser livre e viver em plenitude, tendo acesso a todos os espaços e gozando das mesmas oportunidades.

Em 1990, foi promulgada a Declaração de Jomtien sobre a Educação para Todos. Nesse documento, vários países firmam o compromisso com a Universalização da educação, de modo que essa passa a ser um direito de todas as pessoas.

A Declaração de Jomtien é considerada um dos principais documentos, em nível mundial, tendo como um dos objetivos: fornece diretrizes para que sejam formuladas políticas públicas voltadas para a inclusão da pessoa com deficiência nos sistemas educacionais.

No ano de 1994, a Declaração de Salamanca, traz em seu corpo teórico, princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais, tornando-se um marco na luta pelos direitos das pessoas com deficiência.

Ao firmar compromisso para tornar as escolas brasileiras mais inclusivas, através da Declaração de Salamanca, o Brasil passar a fomentar discussões para a criação de políticas públicas voltadas para uma educação inclusiva, sempre partindo do princípio de que as escolas deveriam se reorganizar para atender a todas as pessoas, sejam elas com deficiência ou não,

construindo assim um espaço de convivência com a diversidade.

Dois anos após firmar compromisso com a Declaração de Salamanca, no ano de 1996 é instituída a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), que no Capítulo V, art. 58 diz, “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”.

No ano de 2001, temos as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, norteando as escolas de como organizar seus espaços e profissionais para o atendimento das pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, ratificando ainda mais o compromisso da sociedade brasileira com uma educação inclusiva.

Documentos como: a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2009) e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI, 2015), norteiam a educação inclusiva no Brasil e o direito da pessoa com deficiência a frequentar as salas de aula da escola regular, assim como exercer o direito de ir e vir em todos os espaços da sociedade, visando sua plena cidadania.

Entendemos que as referidas leis acima foram promulgadas. No entanto, o que se espera é que essas leis sejam implementadas. Em outras palavras, que sejam cumpridas por todos os estabelecimentos de ensino e por toda a sociedade, para que possamos assim diminuir o preconceito e as atitudes discriminatórias ainda tão presente em nossa sociedade.

Sabemos que trabalhar a temática da inclusão nas escolas esbarra em alguns entraves, muitas vezes, postos pela própria instituição de ensino, que ao coordenar o planejamento das aulas não propõem discussões e atividades (para os discentes) que evidenciem a problemática da inclusão escolar, esquecendo que, questões que tratem da inclusão de pessoas com deficiência na sala de aula regular e em todos os espaços da sociedade, devem ser trabalhadas em todo o currículo escolar. Em outros casos esbarramos na falta de informação de pais/mães e até de alguns/algumas profissionais que ao conhecerem pouco sobre práticas de inclusão, privam seus alunos e suas alunas de terem acesso a esse vasto e rico conhecimento que, precisamos lembrar, é uma pauta de toda a sociedade brasileira.

Considerando tal contexto, passamos a nos questionar: como trabalhar com práticas pedagógicas inclusivas no ambiente escolar de maneira lúdica e informativa, especialmente com crianças nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, através de tirinhas e quadrinhos? Diante dessa inquietação vislumbramos a possibilidade do uso de tirinhas e quadrinhos como ferramentas de auxílio na fomentação de discussões e debates que possam contribuir para a formação de cidadãos/cidadãs críticos/críticas, participativos/participativas e conscientes da

luta pela inclusão das pessoas com deficiências em todos os espaços da sociedade.

O presente trabalho tem como objetivo analisar o uso de tirinhas e quadrinhos, especificamente as tirinhas do “Armandinho”, no trabalho com a temática da Inclusão nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto, realizamos uma pesquisa exploratória e bibliográfica, onde analisamos a importância das tirinhas do Armandinho no debate sobre atitudes inclusivas em sala de aula, com o intuito de identificarmos novas formas de utilização desse recurso visual em sala de aula.

Desta feita, o presente artigo está dividido em cinco partes. Na primeira, trazemos para o/a leitor/leitora um pouco sobre como a pessoa com deficiência era vista historicamente pela sociedade. Na segunda parte, tratamos da inclusão nos currículos, planos e planejamentos escolares. Na terceira parte trazemos novas possibilidades de atuação na prática pedagógica do/da educador/educadora. Na quarta parte, trazemos uma reflexão sobre a inclusão e as tirinhas do Armandinho, e por fim, as considerações finais.

Esperamos contribuir para que professores/professoras, profissionais da educação e a quem mais interessar, visualize o uso desses recursos visuais, particularmente as tirinhas e quadrinhos, como um grande aliado no debate de temas que estão postos em nossa sociedade. No nosso caso, ajudem nas discussões de temáticas ligadas a Inclusão, para que assim situações de preconceito e capacitismo sejam combatidas no espaço escolar e fora dele, contribuindo para a criação de uma sociedade justa que valorize e respeite a diversidade de seu povo.

2 A PESSOA COM DEFICIÊNCIA AO LONGO DA HISTÓRIA

Desde a civilização A.C (Antes de Cristo), na Antiguidade, as pessoas que não pertenciam a nobreza eram todas classificadas como sub-humanas ou desnecessárias, o mesmo acontecia com as pessoas com deficiência. Bastava a pessoa ter alguma deficiência física ou mental, ser cega ou surda para ser abandonada, “jogada” a própria sorte, ficando à espera da morte. Isso tudo acontecia porque essas pessoas fugiam dos padrões que eram cultuados na época.

De acordo com Martins,

Nas sociedades primitivas, considerando as difíceis condições de vida, a necessidade de deslocamento constante e a dependência da natureza para a alimentação, abrigo e sobrevivência, era comum a eliminação dos membros fracos, velhos, doentes, gravemente feridos e também as pessoas deficientes. Este extermínio decorria do fato de não poderem participar das atividades coletivas voltadas para a sobrevivência material, assim como para a defesa pessoal e da comunidade (2022, p. 07).

Na bíblia há diversas passagens onde as pessoas com deficiências eram abandonadas a própria sorte, pois muitos acreditavam que essas pessoas seriam amaldiçoadas por deuses.

Em Roma, as crianças eram preparadas para a guerra desde o nascimento. Pela prática social da época, a criança que nascesse “defeituosa” era abandonada para morrer, ficavam expostas em rios, florestas ou no deserto. Essa técnica era chamada de exposição.

Ainda de acordo com Martins,

Na Roma antiga, os patriarcas, em decorrência do poder que lhes era atribuído enquanto *paterfamilias*, com base na Lei das XII Táboas, eram autorizados a matar ou abandonar seus filhos recém-nascidos que apresentassem defeitos, havendo, porém, uma exigência a ser cumprida: a de apresentá-los a um grupo de cinco pessoas, que deveriam atestar a sua anormalidade (2022, p. 07).

Se fizermos um paralelo com os dias atuais, vemos pessoas com deficiências, sendo expostas aos mais diversos constrangimentos, principalmente nas ruas, parques, praças e nos transportes coletivos. Todos esses lugares, muitas vezes, sem as mínimas condições de acessibilidade.

Com o surgimento do cristianismo veio a ideia de que todos e todas eram filhos de Deus: mulheres, pessoas que eram escravizadas e pessoas com deficiências. Essa mudança de comportamento tem uma explicação lógica: “Os milagres realizados por Jesus em suas peregrinações”, quando ele curava as pessoas com deficiências. E enfatizava que: “todos eram filhos de Deus, sua imagem e semelhança”. Assim, essas pessoas não poderiam ser consideradas sub-humanas ou abandonadas à sua própria sorte, praticamente aguardando a morte. Foi também nessa época, de acordo com a sociedade vigente, que as pessoas com deficiência possuíam uma alma. A partir daí, essas pessoas passaram a ser compradas pela nobreza com a função de “divertir” os convidados e convidadas nas festas. As demais que não serviriam a nobreza viviam da caridade das pessoas da época.

Segundo Martins,

No entanto, devido à perfeição divina, não era admitida nos ritos do templo coisa alguma que apresentasse alguma imperfeição, desde os animais apresentados como oferta aos sacerdotes que ministravam as cerimônias, pois se considerava que tudo aquilo que não era perfeito se opunha à santidade, representava a impureza, o pecado (2022, p. 09).

Na atualidade, continuamos presenciando situações parecidas. As pessoas com deficiências que não conseguem alguma oportunidade de serem reconhecidas por suas

potencialidades, são, muitas vezes, vistas em sinais, e em ambientes inóspitos e insalubres. E, em muitas situações, são escondidas em “cativeiros” por suas próprias famílias.

Ainda, numa tentativa de estabelecer uma linha do tempo em relação as pessoas com deficiência, constatamos que a igreja católica foi crescendo e ganhando terreno político. A sociedade que antes era constituída pela nobreza e o povo, ganhou uma nova classe, o clero. Uma classe que já nasceu com um poder e tanto. Eles detinham o poder de excomungar as pessoas e ainda definir quem ia e quem não ia entrar no “Reino dos Céus”. Para as pessoas com deficiência, nessa época, não houve mudança nenhuma.

Aos poucos, com a propagação dos ideais cristãos, passam a ser vistas como *criaturas de Deus*, ou seja, como *filhos de Deus*, que possuíam alma, com base na propagação de valores cristãos relativos ao amor ao próximo, à compaixão e à tolerância com os necessitados (Martins, 2022, p. 11).

A inquisição, no século XIII, foi criada pela igreja para torturar e até matar aqueles e aquelas que apresentassem alguma ameaça ao seu poder. Já para as pessoas com deficiências a igreja possuía documentos que “ensinavam” a reconhecer sinais em pessoas que estavam possuídos ou possuídas pelo demônio. E quais pessoas eram levadas as fogueiras e a forca? As pessoas com deficiências, principalmente as pessoas com alguma deficiência mental, se fossem mulheres, eram consideradas bruxas e acabavam sendo queimadas vivas em fogueiras.

A Reforma Protestante (Martim Lutero) fez com que uma ala da igreja católica se rebelasse contra alguns desmandos e absurdos propostos pela mesma. E assim foi fundada uma nova religião: o Protestantismo. E, no que isso mudou a vida da pessoa com deficiência? Mas uma vez... em absolutamente nada. Muito pelo contrário, continuaram sendo perseguidas, torturadas e mortas. Se na inquisição essas pessoas eram consideradas hereges e endemoniadas, na Reforma Protestante elas eram “vista por Deus” para pagar os pecados da humanidade. A pessoa com deficiência transformou-se no “bode” expiatório para pagar pelos pecados do mundo.

Enfatizamos que, até onde vimos, a sociedade não fez outra coisa, a não ser discriminar, abandonar, tortura e matar as pessoas com deficiência. No princípio não eram considerados seres humanos, depois foram consideradas hereges e endemoniadas. Isto é, pessoas escolhidas para serem castigadas por Deus. Como se não bastasse foram abandonadas como pedintes. E agora, com seriam tratadas no século XVIII? Com confinamento e isolamento.

Com o avanço e promulgação de uma série de leis em torno da temática, alguns direitos foram garantidos, tais como: o braile e a língua de sinais. Mas, não apenas, pois ainda podemos contar com o empenho da ciência em tentar entender, prevenir e facilitar a vida das pessoas com

deficiência, mas ainda nos questionamos: será que a sociedade finalmente deixou o preconceito e a discriminação de lado? Parece que não, pois, o preconceito e a discriminação ainda estão nas entranhas de nossa sociedade, basta a gente olhar nas ruas, nos prédios e, até nas escolas, que não facilitam o acesso para as pessoas com deficiência. Os asilos, hospitais e internatos criados para manter essas pessoas bem longe de suas famílias e dos olhos da sociedade, e como se não bastasse, vemos também a discriminação no mercado de trabalho e nas escolas.

Já estamos no século XXI e ainda nos questionamos, por que essas coisas acontecem? Será o reflexo de toda essa estrutura arraigada de preconceito, discriminação? Não podemos esperar mais para reescrever uma nova história, o que precisamos é unir forças, enquanto profissionais da educação e sociedade civil, para lutarmos por uma sociedade realmente inclusiva.

3 A INCLUSÃO NOS CURRÍCULOS, PLANOS E PLANEJAMENTOS ESCOLARES

Para cumprir com todas as funções que lhes são delegadas, a escola precisa construir bases sólidas e comprometidas com o/a cidadão/cidadã que quer formar. O Projeto Político Pedagógico da escola é um documento extremamente importante para entendermos a identidade e o comprometimento da instituição de ensino com a sociedade. É nesse documento que conhecemos o Currículo, os Planos e Planejamentos, ou seja, qual a intencionalidade da escola para com seus alunos, alunas e a sociedade.

De acordo com Veiga,

A proposta pedagógica da escola busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade (2002, p. 12).

Nesse sentido, entendemos que a forma como a escola organiza seu currículo, planos e planejamentos de seus professores e professoras, tem relação direta com o seu Projeto Político Pedagógico foi pensado/organizado. A visão de mundo que receberá esse/essa discente será totalmente ligada à concepção de sociedade que possui a instituição. Por isso, é tão importante que questões como: preconceito, racismo, homofobia, machismo, pessoas com deficiência, inclusão e outras, sejam contempladas nos projetos políticos pedagógicos das escolas e conseqüentemente, nos currículos e planejamentos de seus professores e professoras.

Durante muito tempo, a palavra currículo, na educação, esteve ligada a lista de

conteúdos que deveriam ser ensinados na escola. Mas, podemos constatar que o conceito de currículo escolar vai além disso.

De acordo com Silva,

O currículo é o espaço em que se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político. É por meio do currículo que certos grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua “verdade”. O currículo representa, assim, um conjunto de práticas que propiciam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais. O currículo é, por consequência, um dispositivo de grande efeito no processo de construção da identidade do/da estudante (2019. p. 15).

Nesse sentido, entendemos que o currículo é a viabilização e concretização dos temas a serem tratados pelos educadores e educadoras, principalmente, é aquilo que se espera ser ensinados pelos/pelas mesmos/mesmas em suas aulas. É também através do currículo escolar que assuntos importantes como: diversidade, inclusão, preconceito, racismo e gênero devem ser incluídos nas aulas para serem debatidos nas salas, desconstruindo séculos de preconceitos e de uma cultura heteronormativa e segregadora, que por anos, desvalorizou e marginalizou as minorias.

Nosso país como uma nação diversa, deve incentivar e garantir em suas escolas, uma educação livre de preconceitos e que valorize todas as pessoas sem distinção. A educação como um direito universal, e as escolas como instituições provedoras da educação formal, devem assegurar as crianças, jovens e adultos métodos, currículos e práticas que assegurem a aprendizagem e o desenvolvimento integral dos/das educandos/das. De acordo com a LDBEN, capítulo V, da Educação Especial, em seu Art. 59 diz: “Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades”.

Apesar da LDBEN e dos documentos oficiais ressaltarem a importância de práticas, métodos, recursos educativos para que as adaptações do currículo escolar sejam garantidas, o que vemos na realidade são instituições que pouco valorizam essas práticas tentando impor padrões que julgam ser o certo e o adequado para seus/suas discentes, padrões alicerçados na normatividade e homogeneidade, corroborando ainda mais para situações de preconceito e práticas excludentes em todos os ambientes educacionais ou não.

A escola como representação da sociedade deve contemplar em seus planos, atividades que combatam discriminação e contribuam com a inclusão. Os professores e professoras como os/as profissionais que trabalham diretamente com os alunos e alunas devem planejar aulas com

assuntos e discussões que coloquem em pauta o respeito pela pluralidade e diversidade. Ainda de acordo com a LDBEN, em seu Art. 59-A diz:

- I - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- III- professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
- IV- educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
- V- acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Temos o planejamento como a ação que antecede o trabalho pedagógico. De acordo com Vasconcellos “Planejar é antecipar mentalmente uma ação a ser realizada e agir de acordo como previsto” (2012, p. 35). Então, planejar é criar possibilidades, metas e objetivos para alcançar algo, funcionando como um meio de programação das ações do/da docente, o planejamento está intimamente ligado aos processos avaliativos. Alguns autores dividem o planejamento escolar em: planejamento educacional, curricular e de ensino.

Os planejamentos e as atividades desenvolvidas para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental devem estar centrados em transformar as crianças em protagonistas de suas próprias aprendizagens e para que isso ocorra, os planejamentos e as práticas educacionais precisam se fundamentar e levar em consideração os interesses desses alunos e alunas que muitas vezes precisam se ver representados nas aulas e discussões propostas pelos/pelas docentes.

De acordo com Libâneo,

O planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social. A escola, os professores e os alunos e alunas são integrantes da dinâmica das relações sociais; tudo o que acontece no meio escolar está atravessado por influências a sociedade de classes. Isso significa que os elementos do planejamento escolar – objetivos, conteúdos, métodos – estão recheados de implicações sociais, têm um significado genuinamente político (2013, p. 246).

O planejamento como um guia de orientação do professor e da professora, deve ser flexível e dinâmico. As atividades propostas para serem desenvolvidas pelos/pelas discentes em sala de aula devem conter características e ligação com a vivência de cada aluno e aluna. A linguagem em quadrinhos e as tirinhas, por serem um gênero textual bem presente na vida das

crianças e dos adolescentes torna-se, um forte aliado do/da docente para instigar a reflexão e o pensamento crítico, abordando temas que sempre estão em discussão na sociedade.

4 NOVAS POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO

A ludicidade tem um papel muito importante no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança desde os seus primeiros anos de vida. Na Educação Infantil, os jogos e as brincadeiras devem fazer parte de todo o currículo, pois são os eixos que estruturam toda essa etapa, tão importante do desenvolvimento humano.

De acordo com Borba (2007),

A experiência do brincar cruza diferentes tempos e lugares, passados, presentes e futuros, sendo marcada ao mesmo tempo pela continuidade e pela mudança. A criança, pelo fato de se situar em um contexto histórico e social, ou seja, em um ambiente estruturado a partir de valores, significados, atividades e artefatos construídos e partilhados pelos sujeitos que ali vivem, incorpora a experiência social e cultural do brincar por meio das relações que estabelece com os outros – adultos e crianças (p. 33-34).

Ao mesmo tempo, a criança ao adentrar no Ensino Fundamental não deixa de ser criança. Os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, após Lei da antecipação da escolaridade (Lei nº 11.274/2006), precisam incluir em sua proposta pedagógica o brincar atrelado as suas ações. Entendemos assim, que o lúdico, às brincadeiras, jogos e a diversão, são um suporte tão importante, metodologicamente, a ser utilizado nas aulas substituindo práticas “engessadas” e tradicionais. Enfatizamos também, que o processo de transição da criança que está na Educação Infantil para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental pode ter na ludicidade um pilar extremamente necessário, pois, a forma de aprender da criança dos Anos Iniciais ainda está fortemente atrelada ao brincar e essa atividade não pode ser esquecida ao longo do seu desenvolvimento e aprendizado.

Ainda de acordo com Borba (2007),

Nesse contexto, é importante indagarmos: nossas práticas têm conseguido incorporar o brincar como dimensão cultural do processo de constituição do conhecimento e da formação humana? Ou têm privilegiado o ensino das habilidades e dos conteúdos básicos das ciências, desprezando a formação cultural e a função humanizadora da escola? (p. 34 – 35).

As tirinhas são um recurso visual com uma escrita simples, que trazem grandes significações, podendo trazer para a criança diversão e aprendizado ao mesmo tempo. Recheadas de um caráter crítico e social, as tirinhas, mesmo surgidas no século XIX, conversam

quase que instantaneamente com os alunos e alunas do nosso século. Suas críticas e reflexões não pararam no tempo, pelo contrário, foram acompanhando o avanço da sociedade tornando-se um gênero textual necessário para fomentar debates e levar nossos/nossas discentes a reflexão e a crítica. Transformando-se em um importante recurso para trazer a ludicidade às salas de aula.

Desde o seu surgimento, no século XIX, as tirinhas e os quadrinhos sempre tiveram um teor crítico em relação às situações que permeavam a sociedade. Com seu forte discurso político, esse gênero textual sempre utilizou da linguagem informal, chegando mais próximo de seus leitores, para mostrar o descontentamento da população, seja com a política, ou com questões que se fazem presentes na sociedade.

De acordo com Bide Luyten,

Em todas as áreas temos, portanto, a possibilidade de encontrar os quadrinhos. O que importa, porém, é de onde vem essas histórias e quem as escreve, pois elas são excelentes veículos de mensagens ideológicas e de crítica social, explícita ou implicitamente. (1985. p.07)

Foi a partir da década de 40 que surgiram os primeiros quadrinhos chargísticos, como o Pogo do Walt Kelly e famoso o Peanuts do Charles Schulz. Essas tirinhas traziam consigo não só o entretenimento e diversão, mas também, a necessidade de contestar, criticar e opinar sobre os acontecimentos contemporâneos.

Em 1963, a personagem Mafalda, criada pelo cartunista Quino, tornou-se célebre entre seus/suas leitores/leitoras, sempre com críticas a assuntos do cotidiano da humanidade e da situação política mundial, tornando-se assim um dos quadrinhos mais famosos não só na Argentina, país de origem de seu criador, mas na Europa e em toda a América Latina.

Em 1869, Ângelo Agostini publica na revista vida fluminense “As aventuras de Nhô quim”, colocando o Brasil entre os pioneiros na publicação dos quadrinhos. Entre a primeira publicação no Brasil até os dias atuais, percebemos o quanto os quadrinhos foram se modificando, mas sempre trazendo críticas e reflexões para seus/suas leitores/leitoras. Ainda de acordo com Bide Luyten “Um povo que tiver consciência de sua história, suas raízes, seja em que campo for: literatura, cinema e, mesmo, quadrinhos, saberá, com muito maior precisão, traçar o futuro” (1985, p. 63).

Assim, mesclando elementos visuais com uma linguagem narrativa, as tirinhas e as histórias em quadrinhos possuem atrativos que se tornam grandes aliados no processo de ensino-aprendizagem dos/das estudantes em sala de aula.

Possuindo um aspecto lúdico, esse recurso apresenta possibilidades de ajudar a trazer para o espaço escolar uma crítica política, refletir sobre a sociedade e ainda educar para a cidadania. Procurando imitar a fala cotidiana, esse gênero textual utiliza recursos verbais e não-verbais, em que muitas das vezes, não se faz necessário o uso de palavras para entendermos a mensagem que quer passar para seus/suas leitores/leitoras.

Vemos assim nas tirinhas e quadrinhos, um grande recurso para ser utilizado nos espaços escolares, com o objetivo de despertar a imaginação, aguçar a curiosidade e discutir questões sobre inclusão, colaborando para quebra de estereótipos e preconceitos delegados as pessoas com deficiência.

No ano de 2010, na cidade de Santa Catarina, Alexandre Beck desenhou sem muitas pretensões, um personagem que interagiu com pernas gigantes (seus pais), ganhando as páginas de um jornal de grande circulação na cidade. A princípio, os personagens dos pais, que eram representados por pernas gigantes, não apareciam nos quadrinhos pela falta de tempo do cartunista, mas, com o passar dos dias e a grande aceitação de seus leitores que estavam mais interessados nas críticas sociais feitas pelo garoto, tornou-se marca registrada das tirinhas.

O personagem virou um grande sucesso e só ganhou o nome de “Armandinho” através de um concurso feito pelo mesmo jornal onde a tirinha era publicada. O autor justifica o nome de Armandinho ressaltando que sua criação está sempre “armando” alguma coisa. Podemos perceber isso nas “sacadas” inteligentes que o garoto de cabelos azuis tem sempre ao se deparar com algo considerado errado.

Em novembro de 2012, com a criação da página no Facebook, o personagem ganhou o Brasil e ficou conhecido em todo o território nacional. Com o grande número de fãs e o grande compartilhamento das tirinhas nas redes sociais, esse sucesso, fez com que fossem editados mais de dez livros com as principais tirinhas.

Formado em agronomia e comunicação social, o criador do Armandinho, utiliza das “tiradas” infantis para fazer críticas e assim levar seus leitores e leitoras a reflexão sobre temas que sempre estão em pautas na sociedade. Sendo muito comparado ao cartunista Quino, criador da Mafalda.

Por discutir em suas tirinhas assuntos relacionados às questões sociais as tirinhas do Armandinho tornam-se subsídios fundamentais para fomentar discussões e debates em sala de aula.

5 REFLETINDO SOBRE INCLUSÃO ATRAVÉS DAS TIRINHAS DO ARMANDINHO

Buscamos realizar uma pesquisa bibliográfica que se deu através da visitação de sites, principalmente à página do Facebook, onde estão disponíveis as tirinhas para consulta pública. Segundo Fonseca,

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao/a pesquisador/a conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (2002, p. 32).

Sendo uma pesquisa bibliográfica, desenvolvida com material já elaborado, pretendemos com a mesma contribuir para que mais profissionais da educação tenham conhecimento e utilizem as referidas fontes como subsídios em suas aulas.

Ao realizarmos uma busca pelo Facebook, local onde as tirinhas do Armandinho são divulgadas, logo nos deparamos com assuntos que tratam de preconceito, racismo, religião e da Inclusão como um todo. Para análise neste artigo, selecionamos cinco tirinhas postadas pelo autor na página pública do Facebook. Essa seleção foi feita considerando o critério de relevância com o tema do nosso trabalho. Abaixo, analisaremos o conteúdo e as potencialidades que a abordagem desse gênero textual pode representar em atividades que levem em consideração a temática da Inclusão.

O personagem Armandinho dialoga com vários personagens, entre eles, crianças cadeirantes, surdas, com Transtorno do Espectro Autista (TEA), entre outras. É nas relações com esses personagens que se destaca a maioria das tirinhas com conteúdo focado na Inclusão.

IMAGEM 1: TIRINHA ALEXANDRE BECK 3456/20



Fonte: Página do Facebook "Armandinho".

Em uma primeira tirinha selecionada por nós (Beck 3458/2020), temos a representação de uma conversa entre Armandinho e duas crianças, uma das crianças faz uso de cadeira de rodas para sua locomoção. As três crianças estão em frente de uma escada. Visualizamos o seguinte diálogo: “Rampa”? enfatiza uma das crianças. E continua: “Ora, são só uns degraus!”. “Deixa de ser preguiçoso!”. Neste mesmo momento percebemos as reações de Armandinho e da outra criança incrédula. A conversa entre as personagens, mostrada nesta tirinha, retrata dois problemas bem presentes na sociedade.

O primeiro estrutural (acessibilidade) e o segundo retrata a falta de empatia de algumas pessoas que não percebem que a falta acessibilidade interfere em um dos direitos fundamentais para se viver em sociedade. O direito de ir e vir.

Segundo Oliveira,

Acessibilidade é uma condição que possibilita a transposição das mais diferentes barreiras ou entraves para uma efetiva participação das pessoas nos diversos âmbitos da vida social. A acessibilidade tem, portanto, ligação direta com os processos mais fundamentais de inclusão social (social e escolar) (2022, p. 105).

Enfatizamos que a acessibilidade, nos mais variados espaços, não é destinada apenas às pessoas com deficiência. Um espaço acessível facilita a vida de todos e todas em uma sociedade. A acessibilidade é um direito que garante que toda pessoa possa viver de forma independente e com autonomia. Quando o espaço não é acessível, está se negando direitos, direitos a cultura, ao lazer, ao trabalho, ao esporte, a educação e etc.

A acessibilidade é fundamental para a inclusão. Não há como se falar em inclusão sem se falar em acessibilidade em todas as esferas de nossa sociedade.

IMAGEM 2: TIRINHA ALEXANDRE BECK 3569 /2020



Fonte: Página do Facebook “Armandinho”.

Em outra tirinha (3569/2020), Armandinho conversa com seu pai (enquanto vemos ao fundo uma criança cadeirante jogando futebol) que diz: “Por que não joga com ele? ... ele é um

menino igual a você, filho!” “Ficou doido?”! Responde Armandinho. “Não é mesmo...Olha ali!”. “Ele joga muito melhor do que eu!”. Esse diálogo entre Armandinho e seu pai, traz para o debate questões relacionadas ao Capacitismo.

De acordo com Oliveira,

Capacitismo pode ser entendido como ações, expressões e experiências que implicam exclusão, discriminação e negação de direito às pessoas com deficiência. O capacitismo não é algo simples de se identificar, não existe um manual que contemple tudo para evitar ser capacitistas. Às vezes, atitudes e ações discriminatórias são construídas socialmente com tal força que podem se tornar uma força invisível capaz de tolher sonhos de uma criança, porque ela pensa que algo nela ou no corpo dela não está de acordo com o que a sociedade espera ou considera como normalidade (2022, p. 12).

Entendemos que o Capacitismo é um desrespeito a Diversidade, pois quando questionamos se pessoas com deficiência são ou não capazes de realizar atividades do dia a dia pelo simples fato de possuírem uma deficiência, estamos sendo capacitistas. Como a maioria das opressões, o Capacitismo também é estrutural. Sendo assim é preciso que ações de enfrentamento sejam realizadas, para que toda a sociedade passe a enxergar a pessoa em primeiro lugar e não sua deficiência.

Assim, enfatizamos que, um dos melhores e mais importantes espaços para combater atitudes capacitistas é a escola, nela encontramos diversos atores sociais que contribuirão para o enfrentamento a situações capacitistas.

IMAGEM 3: TIRINHA ALEXANDRE BECK 3567/20



Fonte: Página do Facebook “Armandinho”.

Na terceira tirinha escolhida por nós, Beck (3567/2020), observamos duas crianças, Armandinho e um amigo, e o seguinte diálogo: “Eu não “sofro” de Asperger! Diz a criança que está conversando com Armandinho. E continua: “Tudo bem que eu vejo as coisas de uma forma um pouco diferente... mas eu soffro é do preconceito dos outros!”.

A síndrome de Asperger é uma classificação antiga para um tipo de Autismo leve. A

pessoa com Asperger, possui características como: isolamento social, a falta de interesse em se relacionar ou interagir com outras pessoas, possui interesses restritos, estereótipias, e hiperfoco em determinados assuntos. Por se tratar da forma leve do Autismo, a maioria das pessoas que são diagnosticadas com essa síndrome, faz uso da linguagem verbal, ou seja, falam.

Em 2013, de acordo com a quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), a síndrome de Asperger passou a fazer parte do Transtorno do Espectro Autista (TEA).

De acordo com Oliveira,

O DSM-5 define o TEA como um transtorno do neurodesenvolvimento, que faz parte de um grupo ou conjunto de condições com início no período do desenvolvimento. Todos esses transtornos se manifestam frequentemente muito cedo (antes da criança ingressar na escola, por exemplo). As características que fazem parte desse grupo de transtorno do neurodesenvolvimento implicam prejuízos sociais, acadêmicos e profissionais se esses sujeitos não tiverem o apoio que precisam (2022, p. 36-37).

Outro fato que chama atenção, quando lemos a tirinha, está na seguinte frase: “Eu não “sofro” de Asperger!” ... “mas eu sou do preconceito dos outros!”. Percebemos nesta frase o quanto a pessoa com TEA é estigmatizada pela sociedade e o quanto ainda precisamos lutar para que barreiras atitudinais sejam rompidas e que todos/todas as pessoas possam viver em uma sociedade que respeite as especificidades de cada ser humano e que seja realmente inclusiva.

Ainda de acordo com Oliveira,

A acessibilidade atitudinal ajuda a extinguir todos os tipos de atitudes preconceituosas ou discriminatórias que, porventura, possam impedir o desenvolvimento das potencialidades da pessoa com deficiência. A acessibilidade é a que impulsiona todas as demais dimensões. Sem a acessibilidade atitudinal, mesmo que sejam garantidos os direitos das pessoas com deficiência em legislações específicas, a efetivação deles ainda permanecerá como desafio nas mais distintas áreas, com destaque para educação (2022, p. 107-108).

IMAGEM 4: TIRINHA ALEXANDRE BECK 2999/19



Fonte: Página do Facebook “Armandinho”.

Na quarta tirinha, (Beck 2009/19), temos a presença de três crianças, entre elas está Armandinho. Observamos o seguinte diálogo: “É língua portuguesa, ignorante!”. Diz uma das crianças. E continua: “Língua brasileira não existe!”. É quando a outra criança responde: “Existe a língua brasileira de sinais, a LIBRAS... mesmo que alguns ainda ignorem isso...”. Após responder, a criança dá as costas e sai caminhando, enquanto Armandinho vê toda a situação como uma expressão de descontentamento.

A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), é a língua utilizada pela comunidade surda no Brasil. No ano de 2002, a Lei de nº 10.436, oficializou a LIBRAS como importante meio de comunicação e expressão. Essa lei garante à comunidade surda, o respaldo necessário para serem atendidos pelos serviços públicos. E diz em seu artigo 1º,

É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados. Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual- motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (Brasil, 2002).

Percebemos ao ler todo o corpo desta lei, o quanto ela está diretamente ligada aos direitos das pessoas surdas no ambiente escolar. As escolas precisam ter professor de LIBRAS ou instrutor, tradutor ou intérprete nas salas que se fizerem presentes alunos/alunas com deficiência auditiva ou surdos/surdas. Desta forma, nenhuma escola pode se negar a matricular um aluno/aluna surdo/surda, e se assim o fizer, estará infringindo a lei. Pois sabemos que o apoio educacional a pessoa com deficiência perpassa todos os níveis, etapas e modalidades da educação, se estendendo ao longo de sua vida. As práticas pedagógicas direcionadas para esse público também precisam estar de acordo com as suas peculiaridades, respeitando sua cultura e sua vivência.

Segundo Paulo,

Os conhecimentos acerca das peculiaridades da educação bilíngue de surdos são indispensáveis na orientação das práticas pedagógicas dos profissionais envolvidos nas escolas direcionadas a essa comunidade. Assim, cabem as instituições de ensino a apropriação de conhecimentos teóricos, metodológicos e estratégias que incluam recursos específicos para um desenvolvimento eficaz no processo ensino-aprendizagem, rompendo paradigmas excludentes (2022, p. 17).

As práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem produzidas na escola, precisam estar totalmente interligadas a cultura de toda e qualquer criança. Levar em consideração o ambiente que ela vive, suas especificidades, cultura e com quais pessoas se relaciona é fundamental para

se construir bases sólidas de um desenvolvimento sadio e de uma aprendizagem que irá direcioná-la para o resto de sua vida.

Tratar de questões que leve em consideração a inclusão e a diversidade no ambiente escolar é um dos papéis mais importantes da escola. Isso deve estar em sua base, e também nos documentos produzidos pela mesma, na sua identidade, deixando claro qual o seu papel social e que cidadão/cidadã quer entregar para a sociedade.

De acordo com Libâneo,

A educação – ou seja, a prática educativa – é um fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária à existência e ao funcionamento de todas as sociedades. Cada sociedade precisa cuidar da formação dos indivíduos, auxiliar no desenvolvimento de suas capacidades físicas espirituais, prepará-los para a participação ativa e transformadora nas várias instâncias da vida social. Não há sociedade sem prática educativa nem prática educativa sem sociedade (2013, p. 15)

IMAGEM 5: TIRINHA ALEXANDRE BECK 3278/19



Fonte: Página do Facebook “Armandinho”.

Na quinta tirinha (Beck 3278/2019), temos a representação de um adulto e Armandinho. Onde a criança diz: “Na escola a gente convive com gente de todo tipo!”. “A gente aprende a ouvir. A respeitar as diferenças...” “e tem quem não ache isso importante!”.

Em uma sociedade tão plural como a nossa, aprender a conviver com as diferenças é primordial. Mostrar para nossos alunos e alunas, através das tirinhas, a importância de respeitar cada ser humano do jeito que ele é, faz parte da sua função social. Conscientizá-los e conscientizá-las sobre a importância da criação de políticas públicas que diminua essa desigualdade de acesso aos espaços públicos é extremamente importante para termos uma sociedade justa e igualitária. Assim a educação é pilar fundamental na busca por essa sociedade que tanto almejamos.

Segundo Libâneo,

A educação é um conceito amplo que se refere ao processo de desenvolvimento unilateral da personalidade, envolvendo a formação de qualidades humanas – físicas, morais, intelectuais, estéticas – tendo em vista a orientação da atividade humana na sua relação com o meio social, em determinado contexto das relações sociais (2013, p. 21).

Nessa perspectiva, a criação de políticas públicas foi um grande marco de reparação para pessoa com deficiência. A partir delas, espaços foram se abrindo para que assim conseguissem ingressar nas universidades, no serviço público e nos demais setores da sociedade.

Mas, como é apresentado na tirinha, a falta do entendimento da importância de se debater a inclusão por parte de algumas pessoas, faz com que as oportunidades oferecidas para as pessoas com deficiência não sejam iguais as dadas as pessoas sem deficiência.

É preciso reconhecer que o preconceito e o capacitismo existem e está enraizado nas estruturas da nossa sociedade nos fazendo entender que precisamos cada vez mais combater atitudes e práticas discriminatórias, que até pouco tempo eram consideradas naturais.

A utilização das tirinhas do Armandinho com suporte pedagógico em sala de aula poderá ajudar o professor e a professora a conscientizar seus educandos e educandas. De uma forma lúdica, esse recurso irá possibilitar ao docente fomentar a criticidade e a reflexão, contribuindo para que tenhamos uma sociedade onde todos e todas sejam respeitados em sua integralidade, sem preconceitos e discriminações.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o término da pesquisa, percebemos o quanto é importante trabalharmos temáticas que contemplem a Inclusão em todas as etapas, níveis e modalidades da Educação Básica. Esta pesquisa se propôs analisar o uso de tirinhas e quadrinhos, especificamente as tirinhas do “Armandinho”, no trabalho com a temática da Inclusão nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Ao analisarmos as tirinhas do Armandinho, percebemos o quanto esse material está “recheado” de uma crítica social, sempre com o objetivo de levar as pessoas a refletirem sobre temas que permeiam a sociedade e que devem sempre ser debatidos por todos/todas. A escola como um espaço multicultural, onde observamos nitidamente uma representação da sociedade, pois é nesse ambiente que as diferentes ideologias se encontram, diferentes religiões, crenças,

etnias, gêneros, precisa promover discussões e diálogos que leve seus/suas discentes a refletirem. Assim, encontramos nas tirinhas do Armandinho esse suporte que despertará de forma lúdica a criticidade tão necessária nos dias de hoje.

Trabalhar com práticas pedagógicas inclusivas no ambiente escolar de maneira lúdica e informativa, especialmente com crianças nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, através de tirinhas e quadrinhos, torna-se fundamental, pois além de despertar a curiosidade, estaremos trabalhando com uma linguagem mais informal. Linguagem esta, bastante utilizada pelas mesmas em seu dia a dia, fazendo com que os temas abordados aproximem-se de suas realidades.

Analisar o uso de tirinhas e quadrinhos, especificamente as tirinhas do “Armandinho”, no trabalho com a temática da Inclusão nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, traz uma nova perspectiva para o/a professor/professora, pois, amplia as possibilidades de discussão acerca de temas que até então são colocados à margem e, na maioria das vezes, ficam de fora dos planejamentos e das discussões pedagógicas no ambiente escolar.

Diante do exposto em todo o texto, reconhecemos que este trabalho é apenas um breve estudo sobre o uso das tirinhas e quadrinhos nas discussões sobre Inclusão, porém muito útil, para que possamos ratificar o quanto debates sobre preconceito e capacitismo são importantes em salas de aulas em todas as etapas da educação. São através dessas discussões que apresentamos para a criança uma visão mais ampla do contexto social da qual faz parte e assim garantir que a mesma cresça e propague um discurso inclusivo para as próximas gerações.

Esperamos também que este estudo possa colaborar, para que todos/todas interessados na temática, em especial, professores e professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, possam refletir sobre como o uso de tirinhas e quadrinhos podem contribuir em fomentar no educando/educanda reflexões acerca das discussões sobre inclusão, preconceito e capacitismo. Transformando suas relações sociais e o ambiente em vive em um espaço acolhedor para todos e todas.

REFERÊNCIAS

BECK, Alexandre. **Tirinhas do Armandinho**. Facebook. Disponível em: <https://www.facebook.com/tirasarmandinho/>

BORBA, Ângela Meyer. **O brincar como um modo de ser e estar no mundo**. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. (Orgs.). **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, p. 33 –

45.

BIBE-LUYTEN, Sônia M. **O que é História em quadrinhos**. Editora brasiliense s.a, 1ª edição, 1985. 2ª edição, 1985.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. 9394/1996.

BRASIL, Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Diário Oficial da União, 5 out. 1988.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília. Casa Civil, 1988.

BRASIL, Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a **Lei Brasileira de Inclusão** da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: decreto legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008: decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.

Declaração Mundial de Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. **Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais, 1994, Salamanca (Espanha)**. Genebra: UNESCO, 1994.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. UNESCO. **Educação para todos**: o compromisso de Dakar. Dakar, Senegal: UNESCO, 2000.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. **Aspectos sócio históricos e políticos da Educação Especial**. Especialização em Serviço de Atendimento Educacional Especializado. Ampliando a Pesquisa e Fortalecendo a Prática. UFPB, 2022/2023.

Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica / Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP, 2001.**

OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de. **Educação especial**: formação de professores para a inclusão escolar. São Paulo. Contexto, 2022.

PAULO, Joseliton Francisco Sousa de. **O AEE e a Surdez ou Deficiência Auditiva**. Especialização em Serviço de Atendimento Educacional Especializado. Ampliando a Pesquisa e Fortalecendo a Prática. UFPB, 2022/2023.

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008. BRASIL. Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009.

SANTOS, B. S. **Entrevista com professor Boaventura de Souza Santos**. Disponível em: <http://www.dhi.uem.br/docentes/jurandir/jurandirboaven1.htm>, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do

currículo. 3ª ed. ;12ª reimp. – Belo Horizonte: Autêntica editora, 2019.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento:** Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político Pedagógico-Elementos metodológicos para elaboração e realização. 7ª ed. – São Paulo: Libertad, 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org.) **Projeto político-pedagógico da escola:** uma construção possível. 14ª edição. Papyrus, 2002.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA E INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Clenilza Gomes Bezerra²¹

Valdilenilza Virgulino de Sousa Tomaz²²

RESUMO

Este trabalho expõe o relato de experiência sobre a aplicação de uma sequência didática em uma sala de aula da Educação Infantil, no município de João Pessoa-PB. O objetivo foi apresentar a sequência didática como possibilidade de inclusão de crianças com deficiência na sala de aula regular. de ensino. A experiência ocorreu em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), da prefeitura Municipal de João Pessoa-PB. A investigação, de base qualitativa, abarcou orientações teóricas sobre a política nacional de educação inclusiva, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e o processo ensino aprendizagem baseado na teoria sociointeracionista de Vygotsky (1998). As etapas da sequência didática foram elaboradas de acordo com Dolz e Noverraz (2004). Os instrumentos utilizados para a análise descritiva foram as atividades realizadas pela professora e aplicadas junto às crianças, registros em fotos e vídeos das aulas e o planejamento e anotações da professora. Os resultados evidenciaram que a sequência didática se mostrou um recurso adequado para a inclusão de crianças com deficiência na sala de aula regular. A análise permitiu concluir que as crianças conseguiram interagir e participar ativamente na construção do conhecimento, por meio da diversidade de modos de apresentação das atividades propostas ao longo da sequência didática. Entende -se que o tema contribui para o aprofundamento dos estudos sobre práticas e metodologias de ensino quanto a inclusão efetiva de crianças com e sem deficiência no contexto escolar.

Palavras-chave: educação inclusiva; teoria sociointeracionista; sequência didática; desenho universal para a aprendizagem.

ABSTRACT

²¹ AUTORA. Especialista em Serviço de Atendimento Educacional Especializado – AEE (UEPB). Pedagoga pela Faculdade Nossa Senhora de Lourdes-FNSL. Professora da Educação Infantil pela Prefeitura Municipal de João Pessoa-PB.

²² AUTORA. Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba-UEPB. Especialista em Serviço de Atendimento Educacional Especializado – AEE (UEPB) Pedagoga-UEPB; Professora dos anos Iniciais do Ensino Fundamental - Prefeitura Municipal de João Pessoa-PB.

This work presents an experience report on the application of a didactic sequence in an Early Childhood Education classroom, in the city of João Pessoa- PB. The objective was to present the didactic sequence as a possibility for including children with disabilities in the regular classroom. The experience took place in a Municipal Early Childhood Education Center (CMEI), in the city hall of João Pessoa-PB. The qualitative-based investigation covered theoretical guidelines on the national inclusive education policy, the Universal Design for Learning (UDL) and the teaching-learning process based on Vygotsky's (1998) socio-interactionist theory. The stages of the didactic sequence were prepared in accordance with Dolz and Noverraz (2004). The instruments used for the descriptive analysis were the activities carried out by the teacher and applied to the children, photo and video of the classes and the teacher's planning and notes. The results showed that the didactic sequence proved to be an appropriate resource for the inclusion of children with disabilities in the regular classroom. The analysis allowed us to conclude that the children were able to interact and actively participate in the construction of knowledge, through the diversity of ways of presenting the activities proposed. It is understood that the topic contributes to the deepening of studies on teaching practices and methodologies regarding the effective inclusion of children with and without disabilities in the school context.

Keywords: inclusive education; sociointeractionist theory; didactic sequence; universal design for learning.

1 INTRODUÇÃO

Enquanto idealizadoras deste estudo, somos bastante diferentes; naturalidades diferentes, hábitos e realidades distintas, mas com algo em comum: somos pedagogas, atuamos na Rede Regular Municipal de Ensino e sentimos as mesmas angústias e inseguranças em relação à inclusão de crianças com deficiência na sala de aula. Fomos preparadas no curso de graduação e nas formações continuadas para atender estudantes que, supostamente tinham faixa-etárias semelhantes, objetivos e comportamentos idênticos e se adaptariam ao currículo escolar sem grandes dificuldades. No entanto, em nossas vivências observamos que tem aumentado consideravelmente o número de matrículas de alunos com algum tipo de necessidade específica na sala regular de ensino, decorrente do reconhecimento legal da diversidade no processo de aprendizagem dos estudantes, o que reverbera no aumento dos desafios aos

professores de sala regular de ensino.

Esse reconhecimento legal tem sido pauta de muitos debates nas políticas educacionais contemporâneas, apesar das lacunas para sua efetivação. Foi a partir dessa realidade concreta e da nossa vivência atual, enquanto alunas de um curso de pós-graduação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), em Educação Inclusiva, que se deu a produção deste artigo. As nossas impressões e reflexões analíticas ocorridas ao longo do curso, bem como as nossas vivências em sala de aula, nos impulsionaram a perceber que um dos principais entraves para a exclusão escolar é a falta de flexibilidade curricular baseado no modelo educativo humanista tradicional, que reforça as aptidões individuais e descarta a diversidade e o contexto imediato dos estudantes.

Reconhecendo esses limites e dialogando com a possibilidade concreta do uso de sequências didáticas como componente favorável no processo de inclusão, lançamos como questionamento para este estudo: Como a utilização de sequências didáticas pode promover a inclusão de crianças com deficiência na rede regular de ensino? Como forma de responder à pergunta, optamos por desenvolver e apresentar um relato de experiência com uso de sequências didáticas, como possibilidade de participação e inclusão de todos os estudantes na construção do processo ensino aprendizagem para a concretização de uma experiência colaborativa e igualitária.

Nesse contexto, partimos de uma breve análise do cenário atual na educação brasileira em relação ao processo de inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial. A proposta de Educação para Todos, promulgada pela Constituição Federal Brasileira (1988), colocou em pauta uma discussão que envolve a garantia de acesso e atendimento com qualidade para os estudantes com deficiência na rede regular de ensino, entretanto, para provocar mudanças na realidade brasileira e se aproximar de uma premissa ideal, uma gama de demandas precisa ser revista e modificada. O fato é que o cenário real da vida cotidiana compõe-se de, estruturas arquitetônicas inacessíveis, professores carentes do domínio de conhecimento para atender às demandas do público alvo da educação especial, ausência efetiva de políticas públicas inclusivas e currículos “engessados” que potencializam as barreiras ao ensino e aprendizagem desses estudantes.

Em face desse cenário, que urge por mudanças emergentes, compreendemos que a educação inclusiva não cabe no paradigma tradicional da educação, requer modelos diferenciados das propostas curriculares existentes. Essa proposta diferenciada deve partir das experiências dos estudantes, respeitando suas especificidades e contextos sócio-históricos como propõe Vygotsky(1998). Dessa forma, é fundamental pensar nesse contexto e considerar as

questões supracitadas fazendo uma interlocução teórico-prática para que efetivamente professores e alunos sejam protagonistas na construção de uma nova prática que corrobore em processos educacionais menos excludentes.

Partindo das percepções quanto ao atual cenário da Educação Especial Inclusiva, observamos surgir a proposta do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). De acordo com Rankins (2019), o DUA consiste em um conjunto de possibilidades estratégias, técnicas, materiais flexíveis- que busca ampliar a aprendizagem de alunos com ou sem deficiência. Não se trata de uma preferência pedagógica ou modelo a ser seguido, mas, sim, uma ênfase na necessidade de auxiliar os educadores e demais profissionais a adotarem modos de ensino e aprendizagem adequados, de modo que, ao invés de se pensar numa adaptação específica para um aluno em particular, o planejamento do professor seja elaborado considerando formas diferenciadas de apresentação de um mesmo tema para beneficiar todo o grupo de estudantes na compreensão dos conteúdos ensinados.

Acreditamos que o primeiro passo para organização do tempo pedagógico é elaborar um bom planejamento. De acordo com Vasconcelos (1995), o planejamento deve ser entendido como um instrumento capaz de intervir em uma situação real e transformá-la. Nesse sentido, o estabelecimento de objetivos claros auxilia o professor a elaborar atividades importantes, que possam garantir diversas aprendizagens. Para tanto, é necessário conhecer bem todos os alunos, suas necessidades, avaliar e registrar constantemente os avanços dos estudantes, com a possibilidade de redimensionar o trabalho pedagógico do professor para que seus objetivos sejam alcançados. Desse entendimento justifica o lugar que ocupa o trabalho com sequências didáticas, como um importante recurso que favoreça a articulação com os componentes curriculares e os eixos de ensino, a partir de uma prática interdisciplinar, levando em consideração princípios sociointeracionistas, democráticos e equânimes. Foi precisamente nessa ideia que se respaldou a decisão de elaborar e aplicar uma sequência didática em uma turma de educação infantil em um Centro Municipal de Educação (CMEI) no município de João Pessoa-PB, juntamente com o relato de experiência da professora da turma acerca do desenvolvimento da aula.

Na Educação infantil a preocupação central é que o professor garanta a aprendizagem integral da criança. A proposta de professores de Educação Infantil em relação a educação de crianças pequenas deve estar contextualizada com a normatização da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB (1996), da Base Nacional Comum Curricular, BNCC (2018) e dos demais documentos oficiais que regem essa ação, sempre pautados na construção da identidade e da autonomia das crianças. Sendo assim, essa pesquisa surgiu tendo como tema: Sequência

didática e inclusão de alunos com deficiência: relato de experiência na Educação Infantil, focando na experiência exitosa do trabalho realizado com sequência didática. Temos como objetivo geral: apresentar a sequência didática como possibilidade de inclusão de crianças com deficiência na sala de aula regular de ensino. Desta maneira, este são os específicos: discutir as contribuições da sequência didática como instrumento metodológico para a inclusão dos estudantes com deficiência; Relacionar a sequência didática com os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) como prática pedagógica de inclusão escolar. Desta forma, neste texto apresentamos a sequência didática como possibilidade de organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil que favoreça a inclusão de todas as crianças com ou sem deficiência, em uma perspectiva sociointeracionista.

Para tanto, apresentaremos inicialmente um breve histórico da Educação Especial no Brasil e um resumo da legislação vigente acerca dessa temática, no segundo momento, traremos uma reflexão acerca do desenvolvimento e aprendizagem das crianças a partir da perspectiva histórico-cultural de Vygotsky(1998), enfatizando o Desenho Universal para Aprendizagem como alternativa para atender a todos os estudantes, em seguida, abordaremos aspectos importantes da organização do trabalho com sequência didática e discutiremos a experiência de uma professora de educação infantil com o tema folclore brasileiro, a partir do gênero textual lendas e, por fim, apresentaremos nossas considerações acerca da temática.

Para nortear o nosso estudo, apresentamos uma breve síntese da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão. A publicação do documento que trata acerca da Política Nacional de Educação (Brasil, 2008), representa um avanço significativo no campo das políticas públicas em Educação Especial, justificada por dois aspectos em particular: 1º) Empenha a afirmação dos direitos humanos como universais e independentes - negados ao longo da história da educação especial no Brasil- tendo como eixo a construção de uma sociedade igualitária, que respeite as diferenças individuais e que contribua na consolidação de uma cultura democrática ; 2º) compreende a educação especial e a sua organização escolar na perspectiva da educação inclusiva tendo como fundamento a defesa do direito de todos os estudantes- com e sem deficiência , estarem juntos, aprendendo e participando do contexto escolar, sem nenhum tipo de discriminação.

Os aspectos apresentados pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão contribuem na redefinição da função e da especificidade da educação especial nos sistemas de ensino brasileiros, exigindo uma nova configuração dessa modalidade de ensino, que supere a fragmentação do ensino para o alunado da educação especial, no sentido de atuar de forma colaborativa ao ensino comum. O diagnóstico da Educação Especial envolve a

avaliação das necessidades e habilidades individuais dos alunos com deficiência, para identificar os recursos e apoios necessários para sua aprendizagem. Isso pode incluir avaliações psicopedagógicas, médicas e outras avaliações específicas. É importante contar com profissionais especializados nesse processo.

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva normatiza, no Artigo IV o objetivo dessa política :

“Garantir o acesso de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação à educação regular; promover a participação e a aprendizagem desses alunos em igualdade de condições com os demais; fomentar a formação de professores para atuar na educação inclusiva; estimular a articulação entre os diferentes níveis e modalidades de ensino para garantir o atendimento educacional especializado; assegurar o acesso a recursos de acessibilidade e tecnologias assistivas; promover a inclusão social e a valorização da diversidade nas escolas.” (Brasil, 2008).

Tais objetivos visam promover uma educação inclusiva, que respeite e valorize as diferenças, garantindo oportunidades iguais de aprendizagem para todos os alunos. Nesse contexto, para o atendimento de todas as crianças com deficiência na sala regular de ensino, na perspectiva inclusiva, o dispositivo normativo (Brasil, 2008), que garante o direito da escolarização dos estudantes público-alvo da educação especial, também se referem aos serviços de apoio especializado que devem ser implementados para a efetivação da inclusão escolar, assegurando, não apenas a sua inserção numa sala de aula, mas o acesso ao conhecimento e a aprendizagem. Sendo assim, uma escola inclusiva requer, entre vários aspectos, um olhar diferenciado para a elaboração do currículo escolar para atender as necessidades, capacidades e interesses de todos os estudantes. Para avançarmos nessa discussão, nos propomos a apresentar a sequência didática como alternativa pedagógica que favoreça a inclusão e a colaboração para a aprendizagem de todas as crianças na perspectiva sociointeracionista de Vygotsky e nos pressupostos do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Nesta seção serão situados os principais referenciais teóricos e os conceitos principais mobilizados para realizar o estudo.

2 DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Os registros históricos nos mostram que vem de longo tempo a resistência à inclusão das pessoas com deficiência. Em um primeiro momento elas eram simplesmente ignoradas, evitadas e até abandonadas. Em um segundo momento se deu a segregação. Santiago (2001) afirma que, nesse período, a inserção das pessoas com deficiência nas escolas não as livrava do

isolamento, pois eram colocadas em classes localizadas em locais improvisados isolando-as do convívio com as demais. Nesse contexto, essas pessoas eram totalmente dependentes e medicalizadas. Após um longo período de lutas pela sensibilização da sociedade, aos poucos foram sendo apresentadas condições favoráveis às pessoas com deficiência.

Um marco histórico que merece destaque nas lutas pela conquista dos direitos dessas pessoas foi a Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações em 1948, a qual afirma em seu artigo 1º, que, “ todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos”. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade “. (Brasil, 2002). A partir da proclamação desse documento disseminou-se gradativamente, uma nova visão a respeito das pessoas que apresentavam deficiência e da denominada Educação Especial para direcionar ações educativas a este público, baseadas no paradigma da Integração.

Nessa perspectiva, as pessoas com deficiência passaram a ser vistas como possuidoras de certas capacidades, ainda que muito limitadas, em que predominava um olhar de “tutela” no que diz respeito aos “excepcionais” (denominação dada às pessoas com deficiência nesse período), havendo claramente uma prática social de exclusão e capacitismo em relação a esse público na medida em que se propunha a “ protegê-los”.

A educação inclusiva evoluiu como conceito e proposta institucional, especialmente com os avanços provocados por dois importantes encontros internacionais em prol dos direitos humanos e, portanto, pelo reconhecimento do valor humano das pessoas com deficiência e o reconhecimento dos seus direitos. Estes encontros foram: a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, e a Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em Salamanca-Espanha, de onde surgiu o importante documento, a Declaração de Salamanca.

No contexto brasileiro, a Constituição Federal de 1988 prevê a educação como direito de todos, com foco no pleno desenvolvimento da pessoa, no exercício da cidadania e na qualificação para o trabalho. Com base nesse parâmetro, políticas de inclusão foram criadas para garantir esse direito. Esse princípio constitucional é referendado pelo Art. 206, I, que prevê “[...] igualdade e condições para o acesso e permanência na escola” e o Art. 208, III, refere-se exclusivamente ao atendimento a pessoas com deficiência e garante “[...] o atendimento especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Nesse sentido, Mazzotta (2005) advoga que:

“[...]a defesa da cidadania e do direito à educação das pessoas com deficiência é

atitude muito recente em nossa sociedade. Manifestando-se através de medidas isoladas, de indivíduos ou grupos, a conquista e o reconhecimento de alguns direitos. “ (p. 15).

Nesse percurso, a educação inclusiva foi, aos poucos, sendo delineada com alguns retrocessos, mas também com muitas conquistas e avanços. Cabe-nos lembrar que a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nº 9394 de 1996 trata, especificamente no capítulo V, da Educação Especial definindo-a como Modalidade de Educação Escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para pessoas com necessidades especiais, perpassando todos os níveis de ensino. Prieto (2006, p. 8) alerta que “ nessa reorganização é fundamental não mudar o ensino especial de lugar, introduzindo-o nas salas de aula de ensino regular, como frequentemente acontece.” Corroboramos com essa perspectiva visto que, esse tipo de prática proporciona a inclusão, faz surgir as diferenças e enriquece o ambiente escolar de forma a proporcionar uma aprendizagem favorável a todos os educandos envolvidos nesse meio.

Nessa perspectiva, com o propósito de incluir as pessoas com deficiência, em 6 de julho de 2015, foi sancionada a Lei No. 13.146 “[...] destinada a assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à inclusão social e cidadania.” (Brasil, 2015).

O Art. 2º da referida lei considera a pessoa com deficiência

“[...] aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.”

Reforça-se neste artigo da lei que pessoas com deficiências intelectuais ou comportamentais também devem receber condições de inclusão assim como os cadeirantes, por exemplo, para os quais são garantidos os direitos de acesso aos ambientes escolares e sociais, bem como, a necessidade dos poderes público e privado garantirem a inclusão das pessoas com TEA e Deficiência Intelectual em salas de aulas com apoio de pessoal especializado para tal.

Nesse sentido, a LBI reitera o compromisso constitucional e traz a conceituação de discriminação por motivo de deficiência sendo “toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais das pessoas com deficiência.” (Brasil, 2015). Esse tipo de discriminação também pode ser denominado capacitismo que consiste no preconceito em relação a capacidade de um ser humano enxergar as pessoas com deficiência como anormais e incapazes. O Estatuto reafirma o caráter de direito

inegociável, especificamente sobre a educação, no art. 27, onde preconiza que: “a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.” (Brasil, 2015).

O documento prevê, ainda, o aprimoramento dos sistemas educacionais, visando à garantia de condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena dos estudantes com deficiência na escola comum. Essa perspectiva corrobora com os princípios do desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). A LBI define o DUA, no Art. 3º, como: “II- desenho universal: concepção de produtos ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidades de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva.”(Brasil, 2015).

É importante ressaltar que, embora tenha aumentado consideravelmente o número de alunos com deficiência na rede regular de ensino e acrescido muito à flexibilização na legislação e nas políticas de inclusão, o processo de inclusão continua sendo delineado a cada dia, sendo necessário o engajamento de toda a comunidade escolar, família e sociedade em geral pois a inclusão é responsabilidade de todas as pessoas.

3 DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA HISTÓRICO CULTURAL EM VYGOTSKY E O DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM (DUA) COMO ALTERNATIVA PARA ATENDER TODOS OS ESTUDANTES

Entendemos, a partir da perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1997) que as relações sociais e as mediações que nelas perpassam são marcadas pelas condições concretas que determinam a vida dos sujeitos. Portanto, no processo de desenvolvimento e aprendizagem é preciso considerar o sistema complexo de posições e papéis estabelecidos nas relações sociais, visto que, a posição social do sujeito remete a um lugar marcado no qual há uma expectativa de ações/conduas a ele associadas. Para Vygotsky (1998), o desenvolvimento infantil não acontece de maneira linear, gradual e cumulativa, mas num processo dialético no qual fatores internos e externos se entrelaçam e impulsionam as transformações nas funções psíquicas elementares e superiores a partir de saltos e revoluções qualitativas, com evoluções e involuções na adaptação ativa ao meio que resulta do choque real entre o organismo e o meio social.

Dessa maneira, o autor enfatiza que o desenvolvimento infantil se dá em dois planos, na

dimensão biológica (natural) e na dimensão cultural (social), que são interdependentes na constituição única do ser humano. Nessa linha de raciocínio o desenvolvimento humano social e biológico relaciona-se com as experiências vivenciadas pelo indivíduo ao longo da sua vida. Como afirma Vygotsky (1998), a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança, conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um processo de desenvolvimento e, essa ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem.

Nessa perspectiva, para Vygotsky(1998), o processo de aprendizagem promove o desenvolvimento e o aprendizado cria possibilidades de desenvolvimento, concretizando o desenvolvimento que já estava em potencial. Nesse sentido, podemos compreender que a aprendizagem e o desenvolvimento humano exigem a observância de determinadas condições, quer socioculturais, quer neurobiológicas, ou seja, a relação entre o meio e a hereditariedade, portanto, para a perspectiva histórico cultural a mediação é um fator primordial no processo de aprendizagem e conseqüente desenvolvimento, logo, o desenvolvimento de todas as pessoas, independente de terem ou não um laudo que identifique uma deficiência, depende das situações de aprendizagem que lhes são oportunizadas. Por conseguinte, Vygotsky(1998), considera as lesões orgânicas, cerebrais, perdas sensoriais e alterações cromossômicas como deficiência primária enquanto que, se relacionam com a deficiência secundária as restrições nas interações sociais e a ausência de mediação necessária para o acesso à aprendizagem.

Assim, concordamos com VYgotsky (1997), quando indica que não é a deficiência que traça o destino da criança, mas a maneira como ela é significada culturalmente. Portanto, o papel da escola deve ser de mediar a aprendizagem e o desenvolvimento das pessoas com deficiência eliminando as barreiras que impedem a aprendizagem, sempre considerando as características individuais dos estudantes e ,especialmente , suas potencialidades. vale ressaltar, por outro lado, que a realidade presente nas escolas é de um discurso inclusivo que não condiz com a prática da maioria dos professores , visto que para o atendimento qualitativo dessa população é necessário flexibilizar recursos, metodologias e o currículo escolar.

Diante dessa realidade, a escola precisa desenvolver modos de facilitar aos estudantes com deficiência o acesso ao currículo regular, todavia, considerando que a maioria dos currículos são inflexíveis e têm dificuldades em adaptar-se às diferenças individuais, temos que reconhecer que estão nestes, e não nos estudantes as deficiências de acesso. Portanto, devemos corrigir os currículos, não os estudantes.

Para Pletsch, Souza e Orleans (2017) , são inúmeras as barreiras para efetivação da inclusão, em especial a falta de acessibilidade adequada ao currículo escolar e argumentam que

“ [...], a diversificação curricular nos parece um aspecto central para efetivar a inclusão e a escolarização de pessoas com deficiência. “ (p. 270). Nessa perspectiva, O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), surge como possibilidade de acesso para todos os estudantes considerando todos os aspectos da aprendizagem.

De acordo com Rankins (2019) O termo “Desenho Universal” tem sua origem na área da arquitetura com a proposta de construção de prédios ou outros ambientes físicos acessíveis a todos, ou seja, sem barreiras para as pessoas com deficiência ou algum outro tipo de dificuldade. Para o mesmo autor , de forma semelhante, o Desenho Universal Para a Aprendizagem (DUA) passou a ser utilizado com o intuito de remover as barreiras que impedem o conhecimento, propondo metodologias, estratégias e modos de apresentação do conhecimento de variados modos que seja acessível a todos os alunos. Para Rankins (2019), O DUA baseia-se em pesquisas na área de Neurociências sobre como o ser humano aprende, e por isso não é aplicado apenas no caso de pessoas com deficiência, e sim a todos os alunos que têm diversidade de interesses, de comportamentos, de conhecimentos ou na forma como aprendem. Rankins (2019) ainda pontua que, o planejamento de ensino com foco nos princípios do DUA se baseia primordialmente na flexibilidade e versatilidade, de modo que, um mesmo conteúdo seja ensinado e avaliado de diferentes formas e que o professor encontre diversos meios de despertar o interesse de seus alunos pelo tema que estiver sendo abordado.

De acordo com o Nacional Center On Universal Design for Learning (2014) a flexibilidade curricular deve existir dentro de três princípios: Engajamento (propósito de cada conteúdo - O porquê aprender), Representação (diferentes opções de apresentação/compreensão - O que aprender) Ação e expressão (diversidade na avaliação - Como o aluno irá expressar o que aprendeu). Considerando esses três princípios, o professor deve estruturar suas atividades de apresentação de conteúdo de forma criativa, utilizando recursos diversificados - lúdicos, artísticos e tecnológicos visto que, o uso de tais ferramentas viabiliza a incorporação de novos conhecimentos e torna a aprendizagem viável e significativa.

Desse modo, Rankins (2019), afirma que “ É imprescindível salientar que o DUA vem somar à área da Educação Especial, uma vez que visualiza os indivíduos de maneira única e se propõe a pensar nas suas peculiaridades.” (p. 3). Nesse sentido, o DUA pode ser um aliado em potencial para o favorecimento da inclusão escolar, pois converge em um objetivo comum: auxiliar os educadores na eliminação das barreiras à aprendizagem, para além dos processos de adaptações dos currículos e das práticas docentes a partir da demanda específica das pessoas com deficiência, com base em três princípios. Os princípios do DUA são: múltiplas formas de acesso à informação e conhecimento, isto é, o “ o quê ” da aprendizagem; as várias maneiras de

abordar tarefas estratégicas, isto é, “ o como “ da aprendizagem; e as várias maneiras de tornar-se e permanecer engajado no aprendizado, isto é, o porquê “ da aprendizagem . (Kempfer; Bock; Gesser; Nuernberg, 2018) . Portanto, os princípios do DUA coadunam aos da perspectiva educacional inclusiva, na medida que, possibilita uma flexibilidade na maneira de apresentação das informações aos estudantes ampliando as oportunidades de aprendizagem .

A partir das reflexões supracitadas, optamos por elaborar e aplicar uma sequência didática em uma turma de Educação Infantil considerando que, a organização do ensino por meio de sequências didáticas auxilia o professor no planejamento de situações que facilitam a construção do conhecimento por parte de todos os alunos, por meio de atividades articuladas, em um tempo variável, dependendo da necessidade individual e/ou coletiva de todos os estudantes, conforme discutimos a seguir.

4 SEQUÊNCIA DIDÁTICA E INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA

Para Dischinger (2009), a inclusão é um movimento mundial que condena toda forma de segregação e exclusão. Ela implica em uma profunda transformação nas escolas, uma vez que envolve o rompimento de atitudes de discriminação e preconceitos, de práticas de ensino que não levam em consideração as diferenças e de barreiras de acesso, permanência e participação dos alunos com deficiência nos ambientes escolares. “Na escola inclusiva, todos devem sentir-se bem vindos acolhidos e atendidos em suas necessidades específicas.”(Dischinger, 2009, p. 21). Em se tratando do currículo escolar na perspectiva da inclusão, que atenda às necessidades de todos os estudantes, uma das formas indicadas para articulação de estratégias de ensino aprendizagem, segundo Zabala (1998), é o uso de sequências didáticas como ferramenta pedagógica.

A sequência didática se constitui como estratégia educacional que possibilita organizar o trabalho pedagógico de forma lúdica, permite a criação de zonas de desenvolvimento proximal- termo utilizado por Vygotsky (1998), e possibilita o estabelecimento de relações entre o conhecimento prévio e as novas aprendizagens de todas as crianças. Para Zabala (1998, p. 18), sequência didática é “ um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais , que têm um princípio e um fim, conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos.” O tempo destinado às atividades que compõem a sequência didática é flexível, dependendo das necessidades e características do grupo. Desse modo, o autor enfatiza que a organização do trabalho pedagógico com foco em sequências didáticas potencializa a significância das aprendizagens e favorece que os professores dêem

atenção à diversidade. Essa perspectiva considera a aprendizagem como uma construção individual e demanda motivação, interesse, envolvimento e um planejamento alinhado com os conhecimentos prévios e interesses dos alunos e as habilidades previstas para cada ano escolar.

Zabala (1998) aponta a sequência didática também como possibilidade efetiva para inferir pistas que dialoguem com conceitos já apresentados aos estudantes e acrescentar novos conhecimentos. Nesse contexto, o planejamento do professor deve atender a critérios que considerem a relevância das atividades propostas- que estejam adequadas ao nível de desenvolvimento de cada um- favorecimento da auto-estima, motivação, autoconceito, autonomia e a possibilidade de criar Zonas de Desenvolvimento próximo e intervir.

De acordo com Vygotsky (1998), os adultos (ou pares mais desenvolvidos) devem auxiliar na direção e organização da aprendizagem de uma criança até que ela possa aprender e internalizar o aprendido. Essa orientação é eficaz para ajudar as crianças a atravessarem a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) , isto é, a lacuna entre o que elas já são capazes de fazer e o que não estão totalmente prontas para fazer sozinhas. Desse modo, com a orientação correta, as crianças conseguem êxito na realização de uma tarefa que não conseguiriam ter autonomia para realizar sem auxílio. Durante o trabalho em conjunto, a responsabilidade pela direção e pelo monitoramento da aprendizagem, gradualmente, passa para a criança e conduz à aprendizagem autônoma.

Nesse sentido, dialogando com Vygotsky (1998) as propostas de trabalho com uso de sequências didáticas propostas por Zabala (1998) conduzem a uma análise crítica do planejamento pedagógico com atenção ao nível real de desenvolvimento de cada aluno que permita reconduzir progressivamente as atividades e a mediação necessária para a realização das atividades serem possíveis, porém, desafiadoras a todos. Com esse processo, é notável a construção sistemática da aprendizagem das habilidades previstas, possibilita um alto grau de interesse e participação dos estudantes, especialmente por parte daqueles que têm alguma necessidade específica, dado que, são avaliados individualmente e instigados a participar do processo de construção do conhecimento e perceberem seus potenciais diferentemente do ensino que utiliza um currículo "engessado" e não respeita as individualidades. Salientamos que, o modelo de sequência didática a ser adotado pelo professor depende do seu objetivo didático. Assim, o modelo de sequência que optamos em utilizar foi embasado na proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), com o objetivo de trabalhar com o gênero textual narração- mais especificamente com foco em lendas do folclore brasileiro- a partir da exposição de vídeos e produção de desenhos das crianças, por implicar em aproximações com a prática observada. A abordagem de sequência didática proposta por esses autores visa promover a aprendizagem

significativa dos alunos por meio de um planejamento estruturado e progressivo de atividades por meio de um determinado gênero textual, oral ou escrito.

Nesse sentido, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) definem uma série de etapas sequenciais que possibilitam aos alunos o desenvolvimento de habilidades linguísticas e de comunicação, que em síntese se estruturam da seguinte forma:

- As atividades têm início com a **apresentação da situação** que visa levar os estudantes a compreender a necessidade de aprendizagem do gênero textual a ser estudado, bem como, possibilita motivar a participação de todos e a construção de uma representação da situação de comunicação que será realizada na produção final
- Em seguida, solicita-se uma **produção inicial**- seja oral, escrita, com imagem, etc, com o objetivo de diagnosticar o conhecimento dos alunos a fim de orientar as atividades posteriores;
- As etapas seguintes são compostas por **módulos** articulados que almejam a construção de determinadas habilidades previstas pelo professor para a turma. Nesse percurso, o professor pode avaliar os avanços dos estudantes, coletivos e individualmente, e analisar a necessidade de retomar ou ampliar alguns tópicos que estavam previstos inicialmente, de modo a contribuir com uma aprendizagem significativa;
- Para finalizar, após o trabalho desenvolvido com os módulos, com foco no gênero textual em pauta, o aluno é convidado novamente para a situação de produção individual. Nesse momento, são realizados os encaminhamentos e orientações para a **produção final**, revelando assim, uma aferição dos conhecimentos construídos ao longo dos módulos.

Assim, mesmo planejado previamente, o modelo de sequência didática supracitado deve ter um caráter flexível, de modo a permitir a incorporação de outras atividades ao longo dos módulos, caso alguns conhecimentos precisem ser revisados ou aprofundados. Como também, é uma importante ferramenta para inclusão de crianças na educação infantil, visto que proporciona a integração entre os diversos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e a articulação com os campos de experiência propostos pela BNCC (Brasil, 2018).

De acordo com Reis (2021) “ a sequência didática oportuniza ao professor desenvolver atividades que contemplem as necessidades do seu educando . Uma vez que esta possibilita suporte ao trabalho e direcionamento estruturado de atividades que visam sanar as dificuldades

de aprendizagem do discente.” (Reis, 2021 p. 73).

5 METODOLOGIA

A pesquisa teve como objetivo geral apresentar a sequência didática como possibilidade de inclusão de crianças com deficiência na sala de aula regular de ensino em uma turma de Educação Infantil, no município de João Pessoa- PB. Em relação à metodologia, temos como enfoque epistemológico, a fenomenologia, concebida enquanto movimento filosófico que tem como objetivo analisar o fenômeno a partir de sua totalidade, de maneira direta, sem a intervenção de conceitos prévios que possam defini-lo. A abordagem fenomenológica descreve as peculiaridades internas e externas de uma vivência ou experiência, cuja essência está no seu significado que pode ser captada pela percepção do investigador desprendido de pressuposições e influência de teorias. Dessa forma, é possível “descobrir as estruturas essenciais e o relacionamento de um fenômeno [...] como os atos da consciência, os sentimentos, os desejos e as vontades” (Moreira, 2002, p. 67-68). Acerca da modalidade da pesquisa, definimos a abordagem qualitativa pela sua amplitude e rigor na construção do conhecimento, não a contrapondo ao enfoque quantitativo, mas quando necessário, utilizamo-las de modo inter-relacionado. Essa escolha justifica-se pela preocupação em apresentar a sequência didática como possibilidade de inclusão de crianças com deficiência na sala de aula regular de ensino. Como menciona Richardson et al. (1999, p. 80);

Os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos.

Em relação a pesquisa de campo, foi realizada em um Centro Municipal da Educação Infantil (CEMEI) localizado na Rua Carlos da Costa Gomes, S/N, Bairro Ernesto Geisel, João Pessoa- PB. O referido Centro Municipal possui matriculados atualmente um total de 282 crianças, a partir dos 6 meses aos 5 anos de idade, tendo 28 crianças do público-alvo da Educação Especial. A pesquisa foi realizada a partir da elaboração, aplicação e avaliação de uma sequência didática na turma do Maternal 1 B com crianças na faixa etária de 2 anos e 6 meses, com o total de 25 crianças matriculadas na turma, das quais, 5 são público-alvo da Educação Especial. Duas dessas crianças apresentam diagnóstico que as caracterizam como pessoa com deficiência e, portanto público-alvo da Educação Especial, sendo, uma com autismo

e a outra com síndrome de Down, as outras três, por apresentarem comportamentos atípicos para a faixa-etária, estão em processo de triagem/avaliação clínica por apresentarem comportamentos que tem chamado a atenção da Instituição e da família, porém, em nenhum momento estas crianças deixaram de realizarem as vivências pedagógicas de acordo com suas habilidades e seus potenciais.

Como forma de preservar a identidade dos estudantes, atribuímos aos mesmos nomes fictícios, que serão explicitados nos resultados e discussões, sendo estes: Rebeca, Miguel, João, P. H., R.C. e Ruthe. Quanto aos instrumentos da pesquisa para obtermos as informações, optamos pela observação participante, realizada pela professora da turma e registros escritos, fotos e vídeos a partir das atividades desenvolvidas ao longo da sequência didática, além dos registros e planejamento da professora da turma.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A sequência didática pode figurar como um valioso recurso pedagógico para a inclusão de crianças com deficiência na rede regular de ensino. Conforme já explicitado ao longo desse trabalho, criamos uma sequência didática baseada nos pressupostos de Schenuwly e Dolz (2004), com o objetivo de proporcionar a inclusão de crianças em uma sala regular de ensino. De acordo com os autores, denominamos sequência didática porque todas as atividades precisam estar relacionadas e funcionarem como uma espécie de escada em que cada degrau representa um nível de evolução, que vai progredindo até atingir o objetivo final.

Nessa perspectiva, para que a sequência didática seja pertinente e atenda às diferenças dos estudantes, precisa conter algumas etapas, seguindo um grau crescente de dificuldades. A presente sequência foi desenvolvida em um CMEI localizado na Rua Carlos da Costa Gomes, S/N, Bairro Ernesto Geisel, João Pessoa-PB, contando com um total de 25 crianças com faixa-etária de 2 anos e 6 meses, com o objetivo de propor atividades diversificadas que desenvolvam a linguagem, criatividade, auto estima, e interação das crianças, através do contato com diversas manifestações culturais.

Nesta seção apresentamos e discutimos as etapas da sequência didática realizada com a turma de Educação Infantil. As etapas foram organizadas em 5 (cinco) momentos que obedecem a seguinte ordem: **Produção inicial, primeiro módulo, segundo módulo, terceiro módulo e produção final** que serão denominados de momentos. Após a apresentação de cada um dos cinco momentos realizamos um diálogo com a literatura proposta ao longo deste trabalho.

Primeiro momento: A aplicação da sequência didática teve início a partir de uma breve

roda de conversa, na qual todos os alunos estavam dispostos sentados ao chão. Na sala era possível observar a disposição de recursos pedagógicos referentes à temática, a exemplo de livros, giz de cera, fantoches, papel ofício e cartazes. Como forma de despertar o interesse e envolver os alunos a professora informou que durante a semana seriam apresentadas várias histórias e personagens interessantes e que gostaria de contar com a participação de todas as crianças. Em seguida a monitora pedagógica, fazendo uso de um aparelho celular, inseriu a música Saci Pererê (TURMA DO FOLCLORE, 2019), para que os alunos ouvissem. Após a



Imagem cedida pela professora regente da turma observada, equivalente ao primeiro momento.

escuta da música, a professora realizou as seguintes perguntas: Essa música fala sobre quem? O que ele faz? Alguém conhece esse personagem? Como ele é? Ele existe de verdade ou não? Você já viu algum desses personagens? Na medida em que as perguntas eram realizadas foi possível observar que a maior parte dos alunos estavam atentos e participativos, a exemplo do momento em que três alunos conversavam sobre já terem visto o Saci Pererê. Nesse momento, a professora apresentou o fantoche do saci e solicitou que todos o manuseassem. Uma das alunas pegou de forma espontânea com entusiasmo o fantoche do Saci Pererê e verbalizou que o mesmo vive na mata. A professora ouviu todas as crianças e informou que o saci-pererê é um personagem que faz parte de histórias chamadas de lendas, que lendas são histórias criadas, inventadas pelas pessoas e fazem parte do folclore brasileiro. Para o aluno com Síndrome de Down o interesse pelo fantoche não aconteceu de maneira espontânea, de forma que foram realizados incentivos, por meio de brincadeiras, com todos os alunos, a fim de que o mesmo se sentisse mais envolvido na atividade e pudesse realizar o contato com o fantoche, o que aconteceu de forma gradativa, observando também um tempo menor de contato do aluno com o recurso. Em seguida, com os alunos sentados em círculo, a professora entregou aos alunos uma folha de papel ofício com a imagem do saci e solicitou que as crianças colorissem. Todas as crianças se envolveram muito com a atividade de pintura, ao mesmo tempo em que continuaram falando sobre as características do personagem.



Imagem cedida pela professora regente da turma, produção final-recontando a história do saci com uso de fantoche.

Esse primeiro momento desenvolvido pela professora compreendeu a situação **inicial** e teve como objetivo , apresentar a proposta da produção inicial- identificar características de personagens do folclore brasileiro- além de envolver os alunos na proposta e resgatar conhecimentos prévios do grupo. Como defende Reis (2021),“a dinâmica da sequência didática não é só a aprendizagem do estudante, mas também, desenvolver a sua socialização em/ou interação com outras crianças e com o meio escolar”. (Reis, 2021, p. 76). Para Schenuwly e Dolz (2004), é importante que os estudantes estejam cientes de tudo que envolve o processo da sequência, desde o tema escolhido até os resultados que o professor espera atingir. É papel do educador, portanto, justificar todas as escolhas e apresentá-las aos alunos, Essa forma de abordagem permite maior participação dos estudantes no próprio processo de construção do conhecimento, assim como contribui com informações ou conhecimentos que já possui.

Percebe-se que a professora iniciou as atividades apresentando a proposta de trabalho: Conhecer alguns personagens do folclore brasileiro. Dentro dessa proposta, solicitou que as crianças ouvissem uma música e assistissem a um vídeo com o personagem saci- pererê. Em seguida, a partir de questionamentos bem pertinentes, buscou identificar os conhecimentos prévios dos alunos e motivá-los a participar da aula e se interessar pelo tema. A partir da problematização levantada pela professora percebemos que as crianças ainda não compreendem que lendas não são histórias reais e que o personagem saci- pererê não existe de fato. Nesse momento, a professora contribuiu com a aprendizagem ao informar que lendas são histórias inventadas. Essa perspectiva corrobora com o pensamento de Vygotsky (1998) ao afirmar que um adulto ou pares mais desenvolvidos pode auxiliar no processo ensino aprendizagem , na medida que, direcione de forma correta a aprendizagem de crianças que ainda não conseguem compreender com autonomia determinados conceitos ou determinadas atividades. Esse processo conduz à autonomia e auxilia as crianças a atravessar a zona de desenvolvimento proximal (ZPD). Ademais, alguns elementos presentes no relato da professora, como a própria

disposição circular onde todas as crianças ficam frente a frente, possibilitam às crianças se perceberem em igualdade com os seus pares, professora e cuidadores, bem como, perceberem que as diferenças são respeitadas, conforme propõe a legislação, “ a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.” (Brasil, 2015, art. 27).

Outro ponto importante a ser destacado no relato da professora foi a diversidade de estratégias para apresentação do tema (por meio de roda de conversa, música, vídeo, fantoche e pintura), essa prática coaduna com o primeiro princípio do DUA que , de acordo com Rankins (2019),consiste em proporcionar múltiplos meios de envolvimento e engajamento, estimulando o interesse dos alunos e motivando-os para a aprendizagem, ou seja, a professora conseguiu explicitar o por quê da atividade e criou redes afetivas com as crianças. Foram contempladas diferentes formas de apresentação do conhecimento- como propõe o segundo princípio do DUA- pois cada pessoa aprende de maneira particular, ouvindo, lendo, escrevendo, pintando, etc. Nesse sentido, o DUA visa proporcionar uma maior variedade de opções para o ensino de todos, considerando a diversidade de sala de aula, valorizando como eles expressam seus conhecimentos e como estão envolvidos e motivados para aprender mais. Portanto, a primeira etapa da sequência didática foi desenvolvida satisfatoriamente e conseguiu atingir o objetivo de apresentar a temática às crianças, motivando-as a participar ativamente das próximas etapas.

Segundo momento: Iniciamos com uma breve conversa sobre a aula anterior, lembrando algumas características do personagem Saci pererê o gorro, a única perna e o seu inseparável cachimbo. Todos os alunos observaram atentamente o diálogo. Alice, uma das alunas muito falante, observando o fantoche do Saci falou de imediato a cor do gorro. Samuel, sorrindo, imitou o Saci incentivando os colegas a fazerem o mesmo, todos participaram com entusiasmo. Durante a conversa, já no espaço fora da sala de aula, foi solicitado para cada aluno realizarem a dobradura do gorro do Saci. A professora observou que durante a realização da atividade alguns alunos não conseguiram sozinhos, precisando de um apoio, principalmente os alunos Miguel e João, ambos com deficiência. No período da tarde foi apresentado a personagem da Iara através de uma boneca. Durante a roda de conversa, a professora perguntou: como se chama essa boneca? Rebeca de imediato responde que é a Iara a sereia. Onde ela vive? Novamente Rebeca verbaliza: - No Rio professora. O comentário de Rebeca chamou a atenção de todos os alunos. A professora solicitou que identificassem as partes do corpo da Iara. Os alunos ficaram em silêncio, porém Pérola verbaliza bem alto: _ Ela tem um rabo de peixe, (calda

de peixe), todos os alunos tiveram a mesma reação, sorriram, inclusive Miguel e João (os alunos com deficiência). Ainda em círculo foi mencionado que iriam realizar o desenho da Iara com tinta guache, utilizando uma das mãos e um dos pés de cada aluno como atividade do dia. Foi aplicada a tinta guache em uma das mãos e um dos pés das crianças. Após secar a tinta foram colocados os olhos, o nariz e a boca, no corpo, sempre com a orientação professora, das cuidadoras e ajudante da turma. A professora observou que todos participaram aceitando com satisfação a pintura da personagem.



Imagem cedida pela professora regente da turma, corresponde ao segundo momento - pintura com tinta guache.

No segundo momento, que corresponde ao **Primeiro módulo** da sequência didática, a professora retomou algumas informações acerca do personagem saci-pererê, mencionado na aula anterior, com o objetivo de motivar os alunos a participar das discussões. Foi possível perceber um envolvimento maior da turma, especialmente as crianças público alvo da educação especial. Houve um espaço para o diálogo e encaminhamentos da professora para a apropriação das crianças acerca das características do personagem em destaque, bem como, propiciar um retorno (feedback) ao conhecimento adquirido. Essa perspectiva relaciona-se com o segundo princípio do DUA de acordo com Rankins (2019) - Proporcionar múltiplos meios de ação e expressão- permitindo formas alternativas de expressão e de demonstração do que as crianças já aprenderam na aula anterior, ou seja, liberdade de como elas podem expressar suas aprendizagens, redes estratégicas. Pela fala dos alunos, podemos perceber que eles começaram a apresentar algum domínio sobre a finalidade do gênero textual narração/ lendas, identificando-a com histórias inventadas e personagens fictícios.

Durante a segunda parte da atividade, quando foi apresentada a personagem Iara, percebemos mais uma vez a perspectiva do DUA no modo de apresentação da atividade proposta onde a professora oferece opções para o uso da linguagem, inclusive da linguagem

corporal e possibilitou um grau notável de participação dos alunos. Foi possível, inclusive, ampliar a discussão quando a professora relaciona as partes do corpo da Iara com o corpo humano, possibilitando às crianças demonstrar imagem positiva de si e identificarem as partes do próprio corpo estabelecendo conexões com aprendizagens anteriores. Nesse sentido, dialoga com as colocações de Vygotsky (1998) quando o autor afirma que o sujeito aprende à medida que atribui significado a um objeto do conhecimento. Portanto, para que as aprendizagens aconteçam não basta apenas que todos sejam igualmente expostos a novas informações. Isso porque, segundo o autor, as aprendizagens não acontecem do mesmo modo para os alunos, ela tem relação direta com as relações sociais, interesses, ritmos, motivações e conhecimentos prévios de cada um. Assim, “ quando a distância entre o que se sabe e o que se tem que aprender é adequada, quando o novo conteúdo tem uma estrutura que o permite e há uma orientação adequada, as crianças ganham autonomia para tirar conclusões. (Vygotsky, 1998, p. 69). De modo semelhante, Zabala (1998) defende que “ o processo de atribuição de significado e motivação implica a contribuição por parte da pessoa que aprende , de seu interesse e disponibilidade, de seus conhecimentos prévios e experiências.” (Zabala,1998, p.63). Nesse sentido, a outra pessoa envolvida na relação de aprendizagem, nesse caso a professora e colegas, também exerce papel importante pois suas ações poderão despertar o interesse e a curiosidade em diferentes graus de intensidade e oportunizar práticas de intervenção importantes para o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades.

Terceiro momento: A professora iniciou a aula com todos os alunos sentados em círculo. Foi realizado algumas perguntas: “Vocês estão lembrados dos personagens folclóricos que viram nas aulas anteriores? Alguns alunos permaneceram em silêncio, porém R B, de imediato quebra o silêncio e responde. Eu lembro do Saci Pereira, ele tem uma só perna e o chapéu (gorro) vermelho, com a fala de R B, foi incentivo a participação de todos os alunos, Vitória lembra da Iara, que é uma sereia e que tem um rabo (calda), e fica no Rio cantando para os homens. Durante o diálogo foi apresentado mais um personagem folclórico, o Boto cor de rosa, através de fantoche. A professora pergunta: _ Vocês conhecem esse personagem? Onde ele vive? , todos os alunos voltaram a ficar em silêncio. A professora iniciou a história utilizando o fantoche, falou que a noite o Boto cor de rosa transformava- se em homem, saía de dentro do rio à procura das belas mulheres, depois voltava para o rio transformando-se novamente em Boto. Todos os alunos ficaram admirados com a transformação. Continuando o diálogo, a professora falou sobre o cuidado com a natureza principalmente dos rios. No decorrer foi apresentado uma garrafa com água contendo e glitter um pouco de corante azul,a professora entregou a cada aluno uma garrafa pet com água e corante e um Boto de EVA para que cada

aluno colocasse dentro das garrafas o Boto. Os alunos públicos alvo da educação especial ficaram felizes vendo o Boto dentro da garrafa. No segundo momento da atividade foi entregue a cada aluno um quebra cabeça no formato do Boto. Foi observado que durante a atividade alguns alunos realizaram sem dificuldades, porém os alunos públicos alvo da educação especial precisaram do apoio das cuidadoras. A professora concluiu que os alunos públicos alvo da educação especial realizaram as atividades propostas com êxito.

No terceiro momento, que equivale ao **segundo módulo** da sequência didática, a professora desenvolveu o trabalho com foco na oralidade instigando a participação das crianças. De acordo com Zabala (1998, p. 74) “ A motivação é a alma da sequência. Ou os alunos estão interessados ou a sequência se interrompe em alguma das fases.” Após retomar aspectos das aulas anteriores, a professora realizou a contação da história da lenda o Boto cor-de -rosa utilizando um fantoche. Esse modo de apresentação é muito pertinente em se tratando de inclusão de crianças com deficiência e se aplica ao segundo princípio do DUA que, de acordo com Rankins (2019), consiste em proporcionar múltiplos meios de representação, orientando o processamento da informação, a visualização e a manipulação. Essa perspectiva rompe com a ideia de desenvolvimento curricular único, com a ideia de aluno padrão e de ensino como transmissão pois possibilita a participação coletiva na construção do conhecimento e conduz à autonomia.



Imagem cedida pela professora regente da turma, equivale ao terceiro momento, montagem do quebra- cabeça Boto cor de rosa.

Observamos que, durante a contação da história e a retomada de características dos personagens das lendas apresentadas anteriormente, várias questões relacionadas ao tema são levantadas e discutidas coletivamente. Essa perspectiva possibilita ação do professor na Zona de Desenvolvimento proximal de acordo com Vygotsky (1998), visto que, foi possível examinar o que as crianças pensam, que dúvidas têm e que interpretações fazem acerca dos personagens apresentados nas aulas anteriores, bem como, percebeu-se a atenção da professora no momento

da montagem do quebra-cabeça, auxiliando, quando necessário, os estudantes com deficiência na realização dessa atividade. Desse modo, com a orientação correta, todas as crianças conseguiram êxito na realização de uma tarefa que não conseguiam realizar sem auxílio. Essa série de informações pode servir de diagnóstico para orientar o tipo de exemplos ou argumentos que é necessário oferecer a fim de que a construção do conhecimento seja realizado por todas e cada uma das crianças e o professor. Percebemos também, que a professora utilizou esse momento para conversar com as crianças sobre a necessidade de cuidarmos da natureza, ampliando mais uma vez a discussão e direcionando os alunos à conscientização acerca dos cuidados com o meio ambiente. Nesse contexto, foi possível desenvolver um trabalho interdisciplinar e contemplou outras áreas do conhecimento, além disso, o aprofundamento dessa discussão favoreceu a construção do conhecimento sobre o tema para que, ao final da sequência didática, os alunos recontem uma das lendas do folclore brasileiro apresentadas ao longo da semana.

Foi iniciado **o quarto momento** da sequência didática em um local externo da sala de referência. Ao chegarem no local, a professora solicitou que todas as crianças ficasse em círculo. Todos já sentados a professora perguntou: _ vocês lembram dos personagens folclóricos que viram nas aulas anteriores? todos responderam que sim. A professora falou: – Hoje vamos conhecer mais um, o Boi Bumbá. Em seguida apresentou a gravura do personagem. Todas as crianças permaneceram em silêncio. Durante o diálogo a professora colocou um vídeo. As crianças ficaram atentas ao que foi apresentado, P.H. muito atento logo falou que o Boi era o preferido do dono e que ele fugiu e foi achado dentro do rio muito doente, e que os índios o curou ficando bom. Observaram que o Boi voltou todo colorido e dançado, animando todos da fazenda. Terminando de assistir, a professora entregou a cada criança papéis coloridos em forma geométricas, o retângulo, círculo e triângulo. R.C, muito esperta, pronunciou bem claro os nomes de todas as gravuras como também as cores. As demais crianças, motivadas, fizeram a mesma coisa. A professora elogiou todas as crianças e todos ficaram felizes.



Imagem cedida pela professora regente da turma, corresponde ao quarto momento, atividade com o boi bumbá.

No quarto momento, que corresponde ao **terceiro módulo** da sequência didática, houve um aprofundamento sobre as características do gênero textual narração/lendas onde a professora apresenta uma gravura do personagem boi bumbá e dialoga com as crianças instigando a participação de todas e reconduzindo o discurso segundo as interpretações feitas. Nesse sentido, de acordo com o entendimento de Zabala (1998), o professor, exercendo o papel de mediador, precisa, no planejamento de suas atividades e na atuação em sala de aula, considerar “ os diferentes graus de conhecimento de cada menino e menina, identificar o desafio que necessitam, saber que ajuda requerem e estabelecer a avaliação apropriada para cada um deles a fim de que se sintam estimulados a se esforçar em seu trabalho.”(Zabala, 1998, p. 36). Além disso, através da atividade de montagem do personagem boi bumbá, foi possível mais uma vez fazer um trabalho interdisciplinar relacionando o tema trabalhado com um dos campos de experiência da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Traços, sons cores e formas (Brasil, 2018). Outro ponto importante que merece ser destacado foi a participação ativa da criança R. C. na identificação de todas as formas geométricas, imagens e cores, motivando os demais colegas a também participarem neste momento e atuando como mediadora na aprendizagem.

Quinto momento foi iniciado o 5º momento com a participação de todas as crianças inclusive o público alvo da educação especial. A professora informou que durante o dia iriam realizar uma atividade diferente. Solicitou que todos ficassem sentados em círculo, durante o período houve um breve diálogo. A história de hoje se trata de mais um personagem folclórica que se chama Curupira onde foi apresentado através de um fantoche e que todos iriam assistir a história desse menino diferente. Em seguida, colocou o vídeo e todas as crianças observaram

atentamente do que se tratava e ficaram admirados. A.M. de imediato pergunta: - Porque esse menino tem os pés para trás? E seus cabelos são cor de fogo? A professora respondeu que todos assistissem e que iriam entender o motivo dos pés para trás. Quando terminou o filme a professora perguntou. Do que mais gostaram? A.M. logo respondeu do menino, ele tem os pés para trás. Onde a história aconteceu? P. H. Respondeu: - na mata professora. E o que o personagem Curupira defende? _ É claro que é a mata professora, responde C. D. A.M continua perguntando: _ Porque o Curupira tem os pés para trás? Os pés dele estão do lado errado! A professora respondeu: _ Vocês viram que o Curupira anda com os pés para trás? é para que nenhuma pessoa descubra onde ele está. Depois de uma breve conversa a professora novamente fala. Nossa atividade vai ser diferente como falei para vocês. Vamos dividir a turma em dois grupos. O primeiro grupo vai ao pátio colher várias folhas e o segundo grupo vai colher alguns gravetos. Fazendo isso todos voltaram para sala de referência e realizaram a construção de uma floresta. A floresta que o Curupira defende. A professora permitiu que todas as crianças utilizassem a imaginação. Foi observado que as crianças público alvo da educação especial tiveram uma seletividade na aceitação da produção e na colheita dos produtos solicitados. Por fim, foi orientado o trabalho de produção final que consistiu em gravar um vídeo acerca de uma das lendas estudadas ao longo da semana. Esse trabalho foi apresentado individualmente, com uso de fantoches. Com essa participação foi encerrado o quinto e último momento da sequência didática.

Para finalizar a sequência didática, no quinto momento, que corresponde a **produção final**, a professora conversou com os alunos sobre o conhecimento desenvolvido ao longo da semana. Na descrição acima, percebemos que a professora estimulou os alunos a explicitar verbalmente os conhecimentos construídos ao longo da sequência didática e auxiliou o grupo a sistematizar tais conhecimentos orientando acerca da escolha dos fantoches e gravação dos vídeos recontando lendas do folclore brasileiro. Nota-se também, o enriquecimento do ambiente de aprendizagem, dos recursos e meios os quais foram utilizados ao longo da sequência didática, facilitando o processo de inclusão de crianças com deficiência na sala regular. Além disso, houve alternância nos modos de apresentação das lendas, de um trabalho com toda a turma, em grupos, dupla ou individual, organizados em círculo, dentro da sala de aula ou no pátio, por meio de vídeos, gravuras, músicas, etc. Sob essa perspectiva, atende ao modelo de sequência didática proposto por (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004), ao afirmarem que é muito importante propor atividades as mais diversificadas possível, dando, assim, a cada aluno a possibilidade de ter acesso ao conhecimento, através de diferentes vias, as noções e os instrumentos, aumentando, desse modo, suas chances de sucesso. Essa perspectiva está

totalmente relacionada com a teoria sociointeracionista de vygotsky (1998), bem como, corrobora com o terceiro princípio do DUA “ Proporcionar múltiplos meios de ação e expressão, permitindo formas alternativas de expressão e de demonstração do que os estudantes aprenderam, ou seja, liberdade de **como** eles vão expressar suas aprendizagens.” (Rankis, 2019, p. 13). Portanto, a forma que a sequência didática foi organizada pela professora teve como objetivo propor atividades diversificadas que desenvolvam a a linguagem, criatividade e interação entre as crianças, através do contato com diversas manifestações culturais a partir de lendas do folclore brasileiro, porém, não deixou de aprofundar conhecimentos importantes de outras áreas do conhecimento e buscou desenvolver de alguma forma a autonomia das crianças, levando em consideração o nível de aprendizagem e suas potencialidades individuais no momento de sua aplicação.

7 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Esse trabalho teve como objetivo apresentar a sequência didática como possibilidade de inclusão de crianças com deficiência na sala de aula regular da Educação Infantil no município de João Pessoa-PB. Após elaboração e aplicação de uma sequência didática em uma turma de Educação infantil, dividida em cinco momentos, embasada na proposta de sequência didática apresentada por Zabala (1998) e de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), e nos pressupostos do Desenho Universal para a aprendizagem (DUA) de Rankins (2019), avaliamos essa proposta como satisfatória no processo de inclusão escolar que atenda as necessidades de todos os estudantes. A opção por desenvolver um trabalho com sequência didática partiu do pressuposto que se trata de um instrumento eficaz em relação a organização do tempo didático com crianças pequenas, uma vez que, possibilita retomar conceitos, criar situações didáticas que possibilitem oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes, flexibilizar o tempo e realizar pausas avaliativas a fim de que se ajuste o processo de ensino aprendizagem. As impressões encontradas no percurso dessa pesquisa conduzem à conclusão que a inclusão de crianças com deficiência na perspectiva do Desenho universal para a Aprendizagem é fundamental para promover um ambiente educacional acessível e acolhedor, dialogando também com a legislação vigente na Educação Especial supracitada ao longo deste trabalho. Nesse contexto, diante da reflexão sobre a relação histórica e política entre educação e direitos das pessoas com deficiência no Brasil, destaca-se que, a nova compreensão sobre Educação Inclusiva, nas últimas décadas, tem sido considerada uma questão de direitos humanos, implicando a definição de políticas públicas educacionais e sociais que buscam viabilizar o direito das pessoas com

deficiência à aprendizagem, à convivência e à cidadania. Através da sequência didática foi possível proporcionar uma experiência enriquecedora para todas as crianças, respeitando suas diferenças e necessidades individuais. Destacamos também, o enriquecimento do ambiente de aprendizagem, dos recursos e meios os quais foram utilizados ao longo da sequência didática, facilitando o processo de inclusão de crianças com deficiência na sala regular. Sugerem-se novos estudos sobre a sequência didática como possibilidade de inclusão, visto que, a inclusão é um processo contínuo e desafiador, mas extremamente necessário e gratificante, que contribui para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Sendo assim, uma escola inclusiva requer, entre vários aspectos, um olhar diferenciado para a elaboração do currículo escolar para atender as necessidades, capacidades e interesses de todos os estudantes. Entendemos que o tema vai contribuir para o aprofundamento dos estudos sobre práticas e metodologias de ensino para professores que atuam na rede regular de ensino, quanto a inclusão efetiva de crianças com e sem deficiência no contexto escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10649909/inciso-iii-do-artigo-208-da-constituicao-federal-de-1988>. Acesso em: 17 de agosto. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 28 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL.. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

CAST. **Nacional Center On Universal Design for Learning**. 2014. Disponível em: <http://www.cast.org/udl/index.html>.

Declaração de Salamanca (1994). **Princípios, Políticas, e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2023.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michéle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o uso oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de letras, 2004, p. 95 -128.

DISCHINGER, Marta. **Manual de acessibilidade espacial para escolas: o direito à escola acessível** Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2009.

Genebra: OMS, 2002. ONU - **Organização das Nações Unidas. Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU.** Disponível em : <<http://www.onu-brasil.org.br/documentos/direitos-humanos>>.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **INCLUSÃO ESCOLAR, O que é? Por quê? Como fazer?**. 1º ed. São Paulo: Moderna, 2003. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-Teresa-Egl%C3%A9r-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf>.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér e PRIETO, Rosângela Gavioli. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos.** São Paulo: Summus. Acesso em: 05 nov. 2023.

MAZZOTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas.** São Paulo, Cortez, 1995.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa.** São Paulo: Editora Pioneira Thomson, 2002.

PLETSCH, M. D., SOUSA, F. F., & ORLEANS, L.F. 2017. **A diferenciação Curricular e o desenho universal para a aprendizagem como princípios para a inclusão escolar.** Revista Educação e Cultura Contemporânea. p. 246-281. <https://doi.org/10.5936/2238-1279.20170014>.

PRIETO, R. G. **Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil.** São Paulo: Summus, 2006.

RANKINGS, S. I. **Desenho Universal para a Aprendizagem e Educação Inclusiva. Uma Revisão Sistemática da Literatura Internacional.** 2019. Revista Brasileira de Educação Especial.p. 675-690. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000400009>.

REIS, R.F.S. Uso da Sequência Didática para Alunos com Autismo nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Possibilidade inclusiva na sala Comum de Ensino. In. **Educação Especial inclusiva em contexto: saberes em evidência.** SANTOS,B.S. (ORG.). Campina Grande: Editora Ampla, 2021.

RICHARDSON, R. J. Pesquisa social: **Métodos e Técnicas.** 3 ed. São Paulo: Atlas,1999.

VASCONCELOS. C. S. **PLanejamento: Plano de ensino aprendizagem e projeto educativo.** São Paulo: Libertad, 1995.

VYGOTSKY, L. LURIA, L. **Linguagem, desenvolvimento aprendizagem.** São Paulo: Ícone/EDUSP, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem.** Rio de Janeiro: Martins Fontes,

ZABALA, Antonio. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre, RS: Artmed,1998.

APÊNDICE

Imagens referentes ao documento sequência didática utilizada pela professora e que serviu como objeto de discussão para este estudo.

PLANEJAMENTO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA

TEMA: Folclore brasileiro - Aprendendo com o gênero textual lendas

PROFESSORA: Clenilza Gomes Bezerra

TURMA: Infantil 1 **FAIXA ETÁRIA:** 2 nos e meio a 3 anos de idade

TEMPO ESTIMADO: uma semana (14 a 18 de agosto de 2023)

OBJETIVO: Propor atividades diversificadas que desenvolvam a linguagem, criatividade, autoestima e interação das crianças através do contato com diversas manifestações culturais, possibilitando o reconhecimento da importância e valorização da cultura popular.

PRINCÍPIOS DO DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM (DUA):

1º PROPORCIONAR MÚLTIPLOS MEIOS DE ENVOLVIMENTO, ENGAJAMENTO;

2º PROPORCIONAR MÚLTIPLOS MEIOS DE REPRESENTAÇÃO;

3º PROPORCIONAR MÚLTIPLOS MEIOS DE AÇÃO E EXPRESSÃO.

PRODUÇÃO INICIAL Reconhecer os nomes dos personagens de algumas lendas do folclore brasileiro (a professora deverá fazer registros do conhecimento prévio dos estudantes sobre os personagens e as lendas- registro individual)

TEMPO ESTIMADO: Indeterminado-flexível

SEGUNDA-FEIRA (14-08-2023)

OBJETIVO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

(EI02EF04) Formular e responder perguntas sobre fatos da história narrada, identificando cenários, personagens e principais acontecimentos.

(EI02EO03). Compartilhar os objetos e os espaços com crianças da mesma faixa etária e adultos.

CAMPOS DE EXPERIÊNCIA: Escuta, fala, pensamento e imaginação

ATIVIDADE 1 RODA DE CONVERSA SOBRE OS PERSONAGENS DE ALGUMAS LENDAS DO FOLCLORE BRASILEIRO

ESTRATÉGIAS: colocar a turma em círculo sentada no chão em um local bem silencioso. Iniciar contando que ao longo dessa semana vamos aprender sobre várias histórias e personagens muito interessantes que talvez alguns já conheçam outros não, mas quer contar com a participação de todos para a realização das atividades. Quem quer participar ? em seguida colocar uma música para ouvirem coloca sem contato com imagens. (Música do saci pererê: turma do folclore). Após ouvir a música fazer as seguintes perguntas: essa musiquinha falava sobre o que? quem é esse personagem? Como ele é? o que ele faz? Alguém conhece outros personagens que parecem com esse? quais? como eles são? eles existem de verdade ou não? você já viu algum desses personagens por ai? explicar que esses personagens fazem parte de histórias chamadas lendas. Lendas são histórias criadas, inventadas pelas pessoas e fazem parte do folclore brasileiro. Vamos assistir agora um vídeo com as histórias desses personagens. Link: [Lendas do Folclore](#)

Continuar a conversa: Quais os nomes dos personagens que apareceram no vídeo? o que cada um faz? qual deles vocês mais gostaram? porque? qual você não gostou e por quê?

Apresentar imagens dos personagens das lendas que foram descritas no vídeo e pedir que as crianças escolham qual preferem para colorir.

A pintura pode ser feita com giz de cera, tinta a dedo ou lápis de pintar, como as crianças preferirem. Realizar a atividade de pintura da personagens livremente (com as cores que preferirem), com auxílio da professora, caso alguma criança necessite.

MATERIAIS NECESSÁRIOS: tv / tablet / computador e celular, folha ofício com imagens dos personagens do folclore impressos, cola colorida, giz de cera, lápis de pintar, hidrocor.

AVALIAÇÃO: Observar e registrar, através de fotos, vídeos e registros escritos, a participação das crianças nas atividades propostas, na interação com o grupo e autonomia.

TERÇA-FEIRA (15-08-2023)

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO:

(EI02CG05) Desenvolver progressivamente as habilidades manuais, adquirindo controle para desenhar, pintar, rasgar, folhear, dentre outros.

(EI02EO02) Demonstrar imagem positiva de si e confiança em sua capacidade para enfrentar dificuldades e desafios.

(EI03TS02)Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais.

(EI02EO03). Compartilhar os objetos e os espaços com crianças da mesma faixa etária e adultos.

CAMPOS DE EXPERIÊNCIA: CORPO, GESTOS E MOVIMENTO;O EU, O OUTRO E O NÓS; TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS

ATIVIDADE 1: DOBRADURA DO SACI

Iniciar a aula retomando o que foi discutido no dia anterior sobre o personagem saci pererê. Relembrar algumas características bem marcantes desse personagem que é o gorro vermelho, tem apenas uma perna e não larga o seu cachimbo. Dizer que uma das atividades do dia será fazer a dobradura do saci e convidar todas as crianças para assistirem o vídeo com o passo a passo na realização da dobradura. [LINKComo fazer - Dobradura do Saci |Folclore](#)
Distribuir o material entre as crianças e ir pausando o vídeo enquanto as orienta e as auxilia na dobradura.

MATERIAL NECESSÁRIO: Papel filipinho vermelho, marrom e preto, canetinhas.

ATIVIDADE 2 : lara (carimbo das mãos e dos pés das crianças)

ORIENTAÇÕES: Apresentar uma boneca representando a imagem da lara e indagar se as crianças conhecem, como ela se chama, onde vive, porque tem esse formato de corpo? o que a diferencia do corpo dos humanos, ir apontando para as partes do corpo da boneca enquanto solicita que as crianças identifiquem a mesma parte no seu corpo.

Atividade prática: Passe tinta guache na mão da criança e a oriente carimbar a mão na folha de papel sulfite. Desenhe os olhinhos, o corpinho e a boquinha da lara usando a criatividade de

TECNOLOGIA ASSISTIVA NA PRÁTICA ESCOLAR: PROMOVEDO RESPEITO E INCLUSÃO

Vânia Lima Quintino²³

Vilma Lúcia Urquiza Cavalcante²⁴

RESUMO

O presente trabalho aborda a Tecnologia Assistiva de Baixo Custo e sua aplicabilidade para a promoção de uma efetiva inclusão para as pessoas com deficiência. O estudo teve como objetivo descrever o que é tecnologia assistiva de baixo custo, além de relatar os benefícios destas tecnologias na vida prática e diária dentro da sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas do município de João Pessoa. Para isso foi utilizada a metodologia denominada relato de experiência, que se baseia na narração da vivência realizada no curso de especialização em Serviço de Atendimento Educacional Especializado: Ampliando a Pesquisa, Fortalecendo a Prática, da Universidade Federal da Paraíba. No módulo Tecnologia Assistiva, DUA e Comunicação Suplementar e Alternativa: Caminhos para acessibilidade na escola, os alunos cursistas aderiram à proposta de produzir tecnologias assistivas de baixo custo diante de suas realidades de trabalho, assim foi possível se ter a produção de diversos materiais, com diferentes aplicabilidades, a fim de tornar a prática docente mais inclusiva. Também foi utilizado o levantamento bibliográfico através de leis e decretos que garantem os direitos das pessoas com deficiência. Por fim, o relato de experiência mostrou-se importante para reafirmar que o professor é peça fundamental na inclusão, pois ao estar diariamente com os alunos ele consegue ter uma visão assertiva quanto às suas necessidades, sendo assim capaz de produzir tecnologias assistivas para auxiliá-lo em sua trajetória de vida em articulação aos discentes.

Palavras-chave: inclusão; tecnologia assistiva de baixo; relato de experiência; ambiente escolar.

ABSTRACT

²³ AUTORA Especialista em Serviço de Atendimento Educacional Especializado-AEE. Pós-graduada em Educação de Ensino Superior. Atendente Terapêutica na Empresa ABACARE.

²⁴ AUTORA Especialista em Serviço de Atendimento Educacional Especializado-AEE. Mestre em Geografia. Professora da EEEFM Professora Antônia Rangel de Farias.

This paper discusses Low Cost Assistive Technology and its applicability to promote effective inclusion of people with disabilities. The objectives of the study are to describe what Low Cost Assistive Technology is and to report on the benefits of these technologies in practical and daily life within the Specialized Educational Assistance (AEE) room in the municipality of João Pessoa. In order to achieve this, we used the methodology known as experience report, which is based on the narration of the experience carried out during the specialization course in Specialized Educational Services: Expanding Research, Strengthening Practice, at the Federal University of Paraíba. In the module Assistive Technology, DUA and Augmentative and Alternative Communication: Paths to School Accessibility, the course takers adhered to the proposal to produce low-cost assistive technologies in the light of their work contexts, so it was possible to produce various materials, with different applicabilities, in order to make teaching practice more inclusive. A bibliographic survey of laws and decrees guaranteeing the rights of people with disabilities was also used. Finally, this experience report was important in reaffirming that the teacher is a fundamental part of inclusion, as he or she has contact with the students on a daily basis and can have an assertive view of their needs, thus being able to produce assistive technologies to help them.

Keywords: inclusion; low cost assistive technology; experience report; school setting.

1 INTRODUÇÃO

A Tecnologia Assistiva é caracterizada como um conjunto de serviços e recursos que são fundamentais para a promoção da independência e qualidade de vida das pessoas com deficiência. Assim, ela é caracterizada por uma área do conhecimento interdisciplinar, em que os profissionais da educação devem atuar auxiliando na promoção da inclusão de seus alunos.

Esta tecnologia pode ser dividida em dois tipos de recursos, que são designados de alta tecnologia (ou alto custo) e baixa tecnologia (ou baixo custo). As denominadas de alto custo fazem uso de equipamentos sofisticados, como computadores e softwares, e são produzidos em escala industrial. Já a tecnologia de baixo custo é viabilizada de modo mais simples e individualizado, com materiais de fácil acesso à população, como madeira, potes plásticos, caixas e garrafas.

Partindo desta realidade, o presente trabalho descreve o que é tecnologia assistiva de baixo custo e quais os benefícios da mesma na vida prática e diária dentro da sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) no município de João Pessoa. Considera-se que

esta temática seja de suma importância para os educadores, pois conhecendo a tecnologia assistiva de baixo custo, produzindo e confeccionando os recursos, eles irão possibilitar para seus alunos realizar com autonomia as propostas escolares, promovendo uma inclusão mais efetiva.

A motivação para este trabalho surgiu durante a finalização do módulo “Tecnologia Assistiva, DUA e Comunicação Suplementar e Alternativa: Caminhos para acessibilidade na escola”, ministrado na especialização de Serviço de Atendimento Educacional Especializado: Ampliando a Pesquisa, Fortalecendo a Prática, da Universidade Federal da Paraíba.

Ao ver a produção de diversos recursos, foi forte o estímulo para levar às diversas comunidades escolares mais informações sobre a tecnologia assistiva de baixo custo, com a finalidade de ampliar a inclusão dentro das escolas e mostrar aos professores como as ferramentas utilizadas para a produção dessas tecnologias são parte do cotidiano deles.

Neste percurso acadêmico, contou-se com o auxílio de autores como Bersch (2017), Biazus (2019), Rieder (2019), Lopes (2019), Martins (2022), Mercado (2022) e Motta (2022) para embasar as discussões. Além disso, também se fundamentou com as leis e decretos que amparam as pessoas com deficiência.

2 CONCEPÇÕES ACERCA DAS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS

Os percursos trilhados pelas pessoas com deficiência rumo à integração nos âmbitos social, laboral e acadêmico permeiam uma trajetória histórica na qual não lhes é conferido protagonismo (Aranha, 2005). Na antiguidade, a estrutura social era dividida entre nobreza e população. À este último citado, cabia realizar a produção para os nobres sobreviverem, mas aqueles que apresentavam alguma incapacidade para as atividades laborais eram exterminados por meio do abandono ou ocupavam papéis vinculados a chacota popular, como o “bobo da corte” que, segundo Ribeiro:

[...] eram profissionais contratados para trabalhar nos palácios e tinham grande importância, pois eram únicos, podendo fazer paródias sobre o rei, revelando as fragilidades da condição humana. Também faziam previsões sobre o futuro e diziam o que não poderia ser dito (Ribeiro, 2022).

Na Idade Média, entretanto, existiam contradições. Por exemplo, se devia zelar pelas pessoas com deficiência por também serem filhos de Deus, mas quando eram apresentados comportamentos tidos como inapropriados pela igreja, deviam ir para fogueira (Moisés; Stockmann, 2020). A partir do século XVI, foi possível um novo olhar para as pessoas que

nasciam com alguma deficiência, vinculando-as à natureza orgânica, assim, os tratando por meio de alquimia, magia e astrologia, ao qual serviu, posteriormente, como auxílio nos avanços da medicina com relação às ações de tratamento do século seguinte (Aranha, 2005).

No quesito educacional, as ações foram mais lentas e tiveram início a partir do século XVIII. Já no século posterior (XIX), como explica Martins (2022), houve o modelo de ensino sistematizado, organizado pelo médico *Jean Marc Itard*, que ficou responsável por educar um menino selvagem, a fim de instruí-lo, retirando-o do diagnóstico de “idiotia” que havia lhe sido atribuído inicialmente.

Neste período também tiveram outros médicos que se influenciaram por Itard: um se chamou Edward Seguin (1812-1880), que “criou o método fisiológico de treinamento, que consistia em estimular o cérebro por meio de atividades físicas e sensoriais”. (Martins, 2022) e a outra era Maria Montessori, que trouxe grandes feitos para Educação Especial, como o seu

Programa de treinamento para crianças com déficits intelectuais, baseado no uso sistemático e na manipulação de objetos concretos. O método montessoriano foi um dos primeiros métodos ativos em que se buscava despertar o interesse por atividades intelectuais, motoras e sensoriais (Martins, 2022).

Em meados do século XX, novas leis, decretos, resoluções e convenções foram estabelecidas para que a inclusão ocorresse de modo efetivo. Como salienta Martins (2022):

Em 1975 a Assembleia Geral da ONU formulou a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, fazendo um apelo à ação internacional para assegurar que ela fosse utilizada como base comum de referência para a proteção de seus direitos, como os de quaisquer outras pessoas (Martins, 2022).

Neste contexto, destaca-se a Declaração de Salamanca (1994), que concebe as dificuldades humanas como uma realidade presente em nossa sociedade. Sob essa ótica, as pessoas com necessidades educacionais têm o direito a uma aprendizagem efetiva, a qual transcende os meros conteúdos acadêmicos, abrangendo também a socialização (Aranha, 2005; Nunes; Walter, 2020). Ademais, esse documento apresenta considerações relevantes para a comunidade escolar:

Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem, aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades (Brasil, 1994).

A educação voltada para o respeito às particularidades e necessidades do aluno traz consigo uma perspectiva inclusiva, pois, quando todos que compõem o espaço escolar

(diretores, porteiros, agentes de limpeza, cozinheira, coordenadores, professores e alunos) se movimentam para que a aprendizagem ocorra de maneira efetiva, o aluno com deficiência consegue pertencer e permanecer neste ambiente, que o fará avançar dentro de suas possibilidades e potencialidades. Entretanto, não basta apenas a escola cumprir com o que lhe cabe, como citado anteriormente. Por parte dos municípios, também é necessário garantir a matrícula dos alunos em escolas regulares e criar serviços que possam atender às necessidades educacionais especiais desses discentes.

Em 1999, aconteceu a *Convenção de Guatemala* e dois anos após foi promulgado no Brasil o decreto nº 3.956, que traz o apontamento no artigo II sobre como esta Convenção tem por objetivo prevenir, além de eliminar, todas as formas de discriminação contra pessoas portadoras de deficiência e assim proporcionar a sua plena integração à sociedade. Dessa maneira, visando à consecução dessa integração, cabe aos Estados determinadas responsabilidades, conforme apresentado no Quadro 1, de acordo com o artigo III do mesmo decreto. Este artigo é destinado a destacar o compromisso do país em assegurar a observância dos princípios estabelecidos pela convenção. Esse decreto, por conseguinte, fundamenta-se no fortalecimento da educação, visando garantir a promoção da inclusão e os direitos das pessoas com deficiência no âmbito educacional.

QUADRO 1 - OBJETIVOS REFERENTES AO ARTIGO III DA CONVENÇÃO INTERAMERICANA PARA A ELIMINAÇÃO DE TODAS AS FORMAS DE DISCRIMINAÇÃO CONTRA AS PESSOAS PORTADORAS DE DEFICIÊNCIA

1. *medidas das autoridades governamentais e/ou entidades privadas para eliminar progressivamente a discriminação e promover a integração na prestação ou fornecimento de bens, serviços, instalações, programas e atividades, tais como o emprego, o transporte, as comunicações, a habitação, o lazer, a educação, o esporte, o acesso à justiça e aos serviços policiais e as atividades políticas e de administração;*
2. *medidas para que os edifícios, os veículos e as instalações que venham a ser construídos ou fabricados em seus respectivos territórios facilitem o transporte, a comunicação e o acesso das pessoas portadoras de deficiência;*
3. *medidas para eliminar, na medida do possível, os obstáculos arquitetônicos, de transporte e comunicações que existam, com a finalidade de facilitar o acesso e uso por parte das pessoas portadoras de deficiência; e*
4. *medidas para assegurar que as pessoas encarregadas de aplicar esta Convenção e a legislação interna sobre esta matéria estejam capacitadas a fazê-lo.*

Essas determinações são de suma importância para a promoção de uma inclusão permanente, pois asseguram que pessoas com deficiência consigam transitar pelos espaços públicos e privados de maneira acessível. Ademais, que tenham seus direitos respeitados e cumpridos no meio social nos quais estejam desfrutando, como escolas, parques, trabalho, espaços para atividades físicas, dentre outros.

Em 2006, houve a discussão dos Direitos das Pessoas com Deficiência pela Assembleia Geral das Nações Unidas, e no ano seguinte foi assinada no Brasil. Este documento trouxe que

[...] uma concepção de inclusão que vem ao encontro das modificações atitudinais e do meio que circunscrevem a pessoa deficiente, o que reflete uma transformação no modo como essas pessoas têm sido percebidas ao longo da história e também respaldadas do ponto de vista legal (Polia, 2008).

Progredindo com novas ações, em 2003 surge o “Programa de Educação Inclusiva: direito à diversidade”, que visava a formação de gestores e educadores com o objetivo de transformar o sistema de ensino em um sistema educacional inclusivo, no qual garantiria a “todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à acessibilidade” (Martins, 2022). Esse programa foi importante, pois além de formar gestores e educadores inclusivos, visava apresentar uma nova realidade escolar, pois as pessoas com deficiência não devem ficar segregadas em um espaço, elas devem estar na escola e este local deve atendê-las de modo que estejam atentas às suas necessidades, oferecendo-lhes um ensino acessível e de qualidade. Assim, em 2015 também se tem a criação da Lei Brasileira da Inclusão

Que foi criada no intuito de procurar assegurar e promover, em igualdade de condições com as demais pessoas, o exercício dos direitos e liberdades consideradas fundamentais por pessoas que apresentem deficiência, visando a sua inclusão social e cidadania (Arantes, 2022).

Essa lei, enquanto dispositivo social, trouxe consigo a importância da mudança de postura social e educacional, pois era preciso que a escola se organizasse e estruturasse seu ensino para fins de respeito à diversidade do aluno que está inserido nela, como também para atentar-se a necessidade de que a sociedade questionasse o seu preconceito e capacitismo a fim de entender e respeitar as pessoas com deficiência. Neste mesmo período também ocorreu o Fórum Mundial da Educação, que trouxe o *Marco da Ação 2030*, em que visava uma educação de qualidade inclusiva e equitativa para todos (Rieder; Biazus, 2019).

2.1 A IMPORTÂNCIA DAS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Toda a realidade que configura a educação inclusiva e se organiza na execução de ações amparadas pelas leis têm como intuito impedir a segregação ou isolamento da pessoa com deficiência, além de garantir um ensino de qualidade com currículo apropriado, estratégias coerentes de aprendizagem, mudanças organizacionais e uso de quaisquer recursos o aluno necessitar para estar inserido adequadamente no ambiente escolar (Martins, 2022).

E se o objetivo é que a educação aconteça para todos, se tem como aliada fundamental a Tecnologia Assistiva, que se caracteriza como uma área de conhecimento interdisciplinar que se apropria de recursos, produtos, metodologias, estratégias, práticas e serviços, possibilitando independência e qualidade de vida aos que necessitam dela (Rieder; Biazus, 2019; Motta, 2022).

Se a Tecnologia Assistiva pode contribuir em diversos espaços, na escola não é diferente, pois ela é fundamental para apoiar os discentes e também fazê-los romper barreiras, pois trará mais autonomia para a realização das atividades propostas neste espaço (Mercado; Queiroz, 2022). Quando se é disponibilizado, por exemplo, um plano inclinado, uma carteira adaptada, um quadro de rotina e uma comunicação alternativa, esses itens agregarão na rotina do estudante, seja na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), como também na sala de aula que o aluno estiver matriculado (Mercado; Queiroz, 2022).

A tecnologia assistiva não deve estar restrita apenas a um ambiente, é necessário que os educadores que atendam o aluno dialoguem, buscando possibilidades para uma aprendizagem significativa para o mesmo, amparando em suas necessidades a partir de sua classificação, conforme se pode observar no quadro 2. Quando se usa o termo “tecnologia”, muitas vezes o que vem em mente são materiais altamente inacessíveis, mas, dentro da tecnologia assistiva há dois tipos de recursos que são denominados de “alta tecnologia” ou alto custo e “baixa tecnologia” ou baixo custo.

QUADRO 2 - DIVISÃO DE CLASSES PARA TECNOLOGIAS ASSISTIVAS

1. *Auxílio para a vida diária e prática;*
2. *Comunicação aumentativa e/ou alternativa;*
3. *Recursos de acessibilidade ao computador;*
4. *Sistemas de controle de ambiente;*
5. *Projetos arquitetônicos para acessibilidade;*
6. *Órteses e próteses;*
7. *Adequação de postura;*
8. *Auxílio de mobilidade;*
9. *Auxílios para qualificação da habilidade visual e recursos que ampliam a informação para pessoas com baixa visão ou cegas;*
10. *Auxílios para ampliação da habilidade auditiva e para autonomia na comunicação de pessoas com déficit auditivo, surdez ou surdo-cegueira;*
11. *Adequação em veículos e em ambientes de acesso ao veículo;*
12. *Esporte e lazer.*

(Portarias Interministeriais nº 362 e nº604 de 21/09/2021)

Fonte: Adaptado de Bersch (2017).

A alta tecnologia se caracteriza por equipamentos sofisticados, que fazem uso de computadores ou eletrônicos, como por exemplo, os vocalizadores, sistema de controle ambiental, impressora e a máquina de escrever em braile (Mercado; Queiroz, 2022) que são produzidos em escala industrial e desenvolvidos por profissionais especializados como “os educadores, engenheiros, arquitetos, designers, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, médicos, assistentes sociais, psicólogos, entre outros”. (Bersch, 2017). Por outro lado, os de baixa tecnologia, por sua vez, são feitos de maneira mais artesanal e individualizada, com materiais de baixo custo, como madeiras, papelões, revistas fotografias e materiais recicláveis (Motta, 2022).

3 CAMINHOS DA PESQUISA

Trata-se de um estudo descritivo, do tipo relato de experiência, que aborda a participação no módulo “Tecnologia Assistiva, DUA e Comunicação Suplementar e Alternativa: caminhos para acessibilidade na escola” de um curso de especialização em João Pessoa, no mês de abril de 2023. Este módulo integra o curso de Especialização em Serviço de Atendimento Educacional Especializado, realizado pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) em colaboração com os municípios de João Pessoa, Campina Grande e Patos durante os anos de 2022 e 2023.

O curso, composto por doze módulos e totalizando 360 horas, tem como objetivo

fornecer subsídios teóricos e práticos sobre o atendimento educacional especializado voltado para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e seus objetivos visam reduzir obstáculos e beneficiar o progresso das capacidades e conhecimentos dos estudantes atendidos. Cabe ressaltar que esta formação destinou-se aos professores de sala de recursos multifuncionais e salas de aula de ensino regular da educação básica.

João Pessoa é um município brasileiro que se encontra situado no litoral nordeste do país. Pertence à unidade federativa da Paraíba e desempenha o papel de sua capital, uma vez que abriga a sede do governo do estado e concentra suas atividades político-administrativas. Possui 210 km² de área, sendo uma das menores capitais brasileiras. Nesta capital, de acordo com o Censo Escolar 2023, foram matriculados na rede municipal de ensino 71.991 alunos, sendo que 3.797 apresentam algum grau de deficiência (auditiva, física, intelectual e visual), como também algum transtorno do neurodesenvolvimento.

O módulo “Tecnologia Assistiva, DUA e Comunicação Suplementar e Alternativa: Caminhos para acessibilidade na escola”, foi ministrado em 4 momentos 22, 29 /04/23 e 6 e 13/05/23, contando com uma carga horária de 30 horas. Nos dois momentos do mês de abril, foram trabalhados a teorização das Tecnologias Assistivas, Desenho Universal da Aprendizagem e Comunicação Alternativa e Suplementar, sendo que no terceiro momento a docente Andreza Aparecida Polia fez uma exposição de ferramentas que efetivamente incorporadas no ambiente escolar e familiar, promovem a independência do aluno e consequentemente traz qualidade de vida para o mesmo (Bersch, 2017). No último encontro, os discentes da turma composta com 25 alunos em duplas apresentaram sugestões de tecnologia assistiva de baixo custo que pudessem ser realizadas no seu ambiente escolar, promovendo uma melhoria no processo de aprendizagem e inclusão do aluno com deficiência.

A inclusão de estudantes com deficiência nas escolas regulares é uma realidade cada vez mais presente na sociedade atual. Com o avanço da tecnologia, a utilização de recursos de Tecnologia Assistiva tem se tornado uma importante ferramenta para garantir que esses alunos tenham acesso à educação de qualidade e sejam incluídos plenamente no ambiente acadêmico. Por isso, ao longo do curso foram desenvolvidas ferramentas pedagógicas de baixa tecnologia – que são conhecidas como materiais “[...] de fácil aquisição e fácil manuseio, como embalagens de plástico, pedaços de madeira, isopor, cartolina, algodão, retalhos de tecidos, fitas adesivas, linhas e cordas, dentre outros”. (Motta, 2022) – que pudessem atender a diversas deficiências, como a intelectual, visual e locomotiva, simultaneamente.

Assim, este artigo pretende explorar essa produção acadêmica coletiva, de modo a torná-

la acessível para docentes atuantes no ensino básico público. A fase de elaboração desses materiais contou experiências dos educadores dentro dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e salas do AEE. Porém, a hipótese aqui apresentada é de que eles podem ser aplicados dentro de salas de aula regulares nos Anos Finais e Ensino Médio, por mais que a realidade enfrentada seja diferente.

4 RELATO DE EXPERIÊNCIA

Durante as aulas do módulo “Tecnologia Assistiva, DUA e Comunicação Suplementar e Alternativa: Caminhos para acessibilidade na escola” ministradas pela professora Andreza Aparecida Polia no mês de Abril de 2023 foi possível que o grupo de especialização em Serviço de Atendimento Educacional Especializado: Ampliando a Pesquisa, Fortalecendo a Prática, da Universidade Federal da Paraíba, polo João Pessoa-PB pudesse conhecer sobre Tecnologia Assistiva.

Com essa temática, os alunos foram oportunizados a aprender sobre essa tecnologia, suas aplicabilidades nos ambientes nos quais atuam profissionalmente (salas de aula regular, sala de Atendimento Educacional Especializado e como atendentes terapêuticos clínicos e escolares) e também sua eficácia além destes espaços (Motta, 2022). Outro aspecto importante dentro da tecnologia assistiva é que a mesma pode ser desenvolvida com materiais de baixo custo, garantindo, assim, que a pessoa com deficiência obtenha sucesso em cumprir o currículo escolar fazendo uso de materiais econômicos, fato este previsto na Declaração de Salamanca (Brasil, 1994).

Partindo do pressuposto da importância da metodologia de Tecnologia Assistiva, após três encontros realizados, a professora sugeriu como atividade final de módulo, que as discentes em duplas desenvolvessem uma tecnologia assistiva de baixo custo e, após isso, fosse realizado a socialização com a turma. Durante a organização e confecção houve um momento de orientação realizado por meio de plataformas digitais (Google Meet e WhatsApp), onde foi possível descrever a tecnologia assistiva e delinear quais os materiais de baixo custo seriam viáveis para a confecção. Por fim, no quarto e último encontro desta turma, aconteceu a socialização das produções, em que se teve contato com materiais diversos de grande facilidade de desenvolvimento e aplicabilidade eficaz para cada necessidade encontrada por cada aluno.

Diante desta realidade citada anteriormente, as autoras observaram a necessidade de produzir um material que trouxesse essas produções de tecnologia assistiva de baixo custo para que outros profissionais pudessem conhecer estas práticas e suas eficácias, e assim ter mais

subsídio para auxiliar as pessoas com deficiência as quais lecionam ou atendem. Desse modo, as propostas foram mostradas da seguinte maneira: **1) nome do aluno; 2) tema; e 3) descrição da atividade e materiais.**

IMAGEM 1: ATIVIDADE DE PRANCHA DA ESCRITA DE NOME PRODUZIDO POR POR ADRIANA SOUZA, LETRAS INICIAIS POR ANA CLEIDE SILVA E GUARDA-HISTÓRIAS POR WILLIANE MACENA



Fonte: Acervo pessoal de Vânia Lima Quintino (2023).

4.1 PRANCHA DA ESCRITA DO NOME

- Material utilizado para que aluno se aproprie da escrita do seu nome.
- Prancha feita de papelão encapada com EVA;
- Foto impressa do aluno;
- Letras que compõem o nome do mesmo, impressa em formato maiúsculo coladas sobre o material de EVA;
- Espaço delimitado para a produção da escrita independente, feita com material plastificável para que possa ser reutilizada.

Este recurso torna-se muito importante para os alunos que ainda necessitam de aprimoramento da coordenação motora fina, mas que já têm conhecimento sobre letras. Como Motta (2022) salienta, este material é confeccionado dentro da temática específica trabalhada com o aluno, trazendo ao mesmo autonomia e segurança para realizar a proposta.

4.2 LETRAS INICIAIS

Após o conhecimento sobre a sequência alfabética, se torna viável a ampliação das atividades propostas, passando assim a demonstrar com imagens o que inicia com a letra explorada.

- Livro sensorial que traz o trem do alfabeto;
- Em cada vagão uma letra;
- No vagão há um compartimento que dentro sai fichas com imagens da letra inicial explorada.

Este tipo de material não é algo novo no ambiente escolar, Maria Montessori já o apresentava como uma proposta de atividade. Ao fazer uso deste livro é possível explorar e manipular objetos de diferentes texturas, proporcionando novas descobertas, ampliando o conhecimento sobre esta temática para assuntos futuros (Regatão *et al.*, 2021).

4.3 GUARDA-HISTÓRIAS

Trata-se de um guarda-chuva que se torna cenário para uma história infantil. É um recurso pedagógico com o objetivo de ler, contar e recontar uma história, atraindo a atenção dos alunos e ao girar o guarda-chuva, o cenário vai sendo modificado

- Ilustrado com a história “Os três porquinhos”;
- Utilizado para trabalhar essa temática com um aluno autista que necessita de muito suporte;
- Podendo explorar: diversas texturas, cores, quantidade, nomes dos personagens e animais.

Este instrumento é importante na utilização da comunicação suplementar e alternativa, pois possibilita a “aprendizagem dos estudantes com necessidades complexas de comunicação, podendo ser utilizada a CSA em todos os níveis e modalidades de ensino” (Mercado; Queiroz, 2022).

IMAGEM 2: ATIVIDADE DE SÍLABAS PRODUZIDO POR ANDERSON SILVA



Fonte: Acervo pessoal de Vânia Lima Quintino (2023).

4.4 SÍLABAS

É um livro que trabalha a formação de palavras, por meio do método silábico. O aluno constrói as palavras com as sílabas imantadas, o que possibilita a utilização diversa, ampliando o vocabulário do aluno e a escrita de novas palavras. Uma observação é que o material pode ser adaptado com impressão do professor e as sílabas podem ser plastificadas e coladas com velcro.

- **Material utilizado:** Livro com imagens, palavras e peças com as sílabas imantadas;

Esta proposta reafirma a importância de se planejar o ensino, pois só assim é possível conhecer as dificuldades da criança, para onde o educador deseja levá-lo no sentido de ampliação do conhecimento (Motta, 2022).

IMAGEM 3: ATIVIDADE DE ROTINA ESCOLAR PRODUZIDO POR CLENILZA BEZERRA, SUZANA CIRILO, JEAN BEZERRA E ODECILDA RODRIGUES



Fonte: Acervo pessoal de Vânia Lima Quintino (2023).

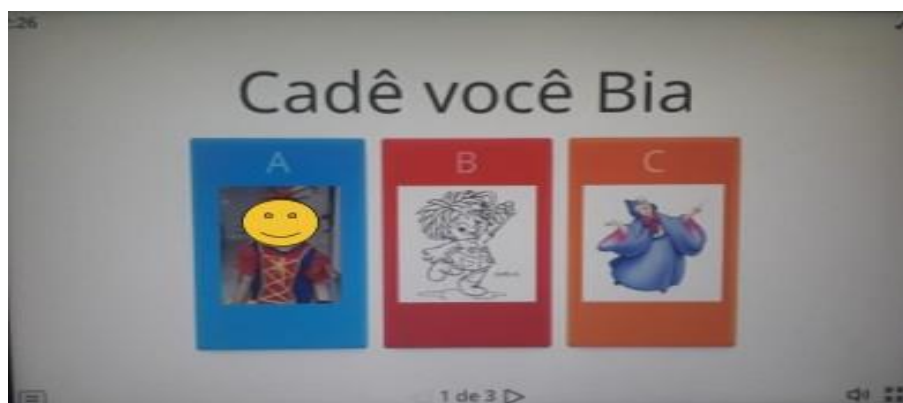
4.5 ROTINA ESCOLAR

Quadro organizado para ficar em um espaço visível da sala, auxiliando na rotina e previsibilidade das atividades da semanais realizadas pela turma.

- Pode ser feito como um banner (material plástico), cartolina ou folha A4 com as escritas digitáveis.

A organização da rotina visual é importante para todos os alunos que compõem a sala, pois, por meio dela, é possível que se compreenda todas as atividades realizadas dentro do espaço escolar (lanche, atividades do dia, hora do parque, almoço e jantar) (Lucena, 2017), o que auxilia em questões como a previsibilidade, para evitar frustrações e ansiedade.

IMAGEM 4: ATIVIDADE DE AUTORRECONHECIMENTO PRODUZIDO POR EDILEUZA SILVA



Fonte: Acervo pessoal de Vânia Lima Quintino (2023).

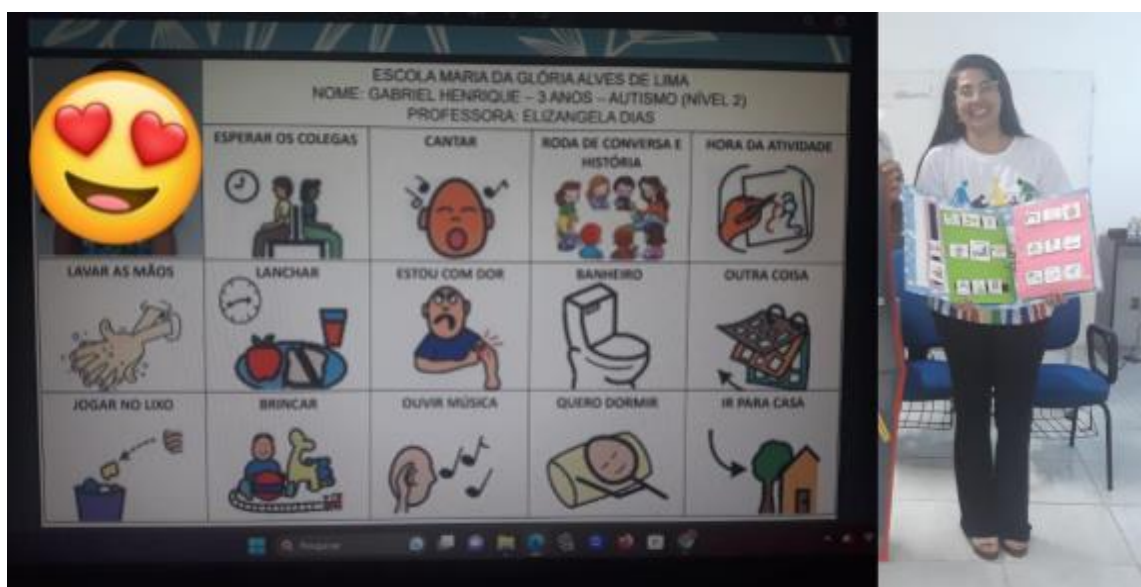
4.6 AUTORRECONHECIMENTO

Foram apresentadas três imagens de pessoas distintas, uma delas é a aluna. Ela deve clicar na sua foto toda vez que essa aparecer na tela do computador de modo aleatório. A ferramenta digital utilizada é importante para tornar o computador acessível a pessoas com deficiência, seja ela sensorial, motora e intelectual (Mercado; Queiroz, 2022).

- A atividade foi desenvolvida pela plataforma de jogos interativos digitais,

“*Wordwall*”. A mesma pode ser utilizada de maneira gratuita.

IMAGEM 5: ATIVIDADE DE COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA PRODUZIDO POR ELIZANGELA FERNANDES À ESQUERDA E JAILDES PAIVA À DIREITA



Fonte: Acervo pessoal de Vânia Lima Quintino (2023).

4.7 COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA

Material criado para promover a comunicação dos membros da escola com os alunos. Um foi feito com um fichário e outro utilizando um painel. A comunicação alternativa (CA) se faz necessária para pessoas sem fala, sem escrita ou que apresente defasagem em sua comunicação. A utilização das imagens são para ampliar o repertório comunicativo, fazendo com que a pessoa com deficiência consiga se comunicar nos diferentes espaços no qual transita (Bersch; Sartoretto, 2023).

- **Material impresso:** com imagens retiradas da internet e personalizado com a

foto do aluno.

IMAGEM 6: ATIVIDADE DE LETRA DO NOME PRODUZIDA POR EUGENIA LIMA E GARDÊNIA RAMALHO



Fonte: Acervo pessoal de Vânia Lima Quintino (2023).

4.8 LETRAS DO NOME

Com o brinquedo preferido do aluno, como os carrinhos, foi criada uma garagem para cada letra do seu nome, na qual ele tinha que estacionar os mesmos, para que, assim, começasse a codificar quais as letras necessárias para escrita do mesmo.

Na segunda proposta, foi apresentado um crachá com o nome da aluna para realizar o pareamento com letras móveis. Assim que foi demonstrado autonomia na proposta citada anteriormente, é abandonado o crachá e foi solicitado a formação do nome somente com as letras móveis. Por fim, iniciou-se a exploração da escrita do mesmo:

- **Material utilizado:** caixa de papelão, caixa de ovos, carrinhos plásticos, EVA, cola quente e letras móveis plásticas, tampinhas de garrafa em que se colou as letras e nome da aluna digitado em letra bastão.

Os dois recursos apresentados anteriormente, mostram a importância do planejamento da proposta educacional, como salientado por Motta (2022), pois cada educador tratou da proposta de maneira diferenciada, mas com o mesmo objetivo, o da decodificação das letras que compõem seu nome.

IMAGEM 7: ATIVIDADE DE PAINEL PSICOMOTOR PRODUZIDO POR POR ISRAEL SILVA



Fonte: Acervo pessoal de Vânia Lima Quintino (2023).

4.9 PAINEL PSICOMOTOR

O painel foi desenvolvido para explorar a coordenação motora fina, a fim de estimular a percepção espacial e visual do aluno.

- **Material utilizado:** Foi utilizado um tecido jeans e materiais de fácil aquisição como botões, zíperes, cadarços e tecidos de diferentes texturas.

Trabalhando a psicomotricidade dos alunos é possível aprimorar os movimentos simples para mais elaborados, levando a uma aprendizagem mais regular e fluente dentro do espaço escolar (Pessanha; Cordeiro; Pinto, 2015).

IMAGEM 8: OFICINA DE LIBRAS PRODUZIDO POR JOCELIA SILVA



Fonte: Acervo pessoal de Vânia Lima Quintino (2023).

4.10 OFICINA DE LIBRAS

Para inserção do aluno deficiente auditivo na turma foi realizada uma Oficina de libras iniciando com a temática “Materiais escolares”, em que os demais alunos aprenderam os sinais para se comunicar. Após essa oficina ampliou-se a necessidade de toda turma para aprender novos sinais, e assim criar fluência na comunicação dentro do ambiente escolar.

- **Material utilizado:** Foi impresso uma cartilha para a turma aprender.

IMAGEM 9: ATIVIDADE DE CORES PRODUZIDA POR JOSIANE SILVA, SÍLABAS E FORMAÇÃO DE PALAVRAS PRODUZIDA POR LILIA SANTOS E CONHECENDO UM ÁTOMO PRODUZIDA POR MÉRCIA CARVALHO



Fonte: Acervo pessoal de Vânia Lima Quintino (2023).

A produção deste material corrobora com os princípios fundamentais da Lei Brasileira de Inclusão (2015), pois quando se organiza o espaço para pessoa deficiente se sentir pertencente, leva a comunidade escolar a modificar seus comportamentos preconceituosos, passando a realizar uma inclusão permanente.

4.11 CORES

O aluno identifica e nomeia as cores por meio de um pareamento criado com rolos de papéis. Na confecção deste instrumento se viabiliza a primícia da Tecnologia Assistiva de baixo custo, que é adequar a proposta ao que realmente o aluno precisa para aquisição e generalização de novos assuntos (Motta, 2022).

- **Material utilizado:** Nesta proposta foi utilizado rolo de papéis recicláveis, tinta para pintar os mesmos, embalagem plástica para fixar os rolos e pegadores.

4.12 SÍLABAS E FORMAÇÃO DE PALAVRAS

O aluno já reconhece sílabas, o próximo passo é formar palavras utilizando as mesmas por meio de um material interativo feito com tampinhas.

- **Material utilizado:** Para essa proposta foi utilizado como base uma tampa plástica grande e anexado a ela os bicos de garrafas PET, em que o aluno rosqueadas as tampas onde estavam as sílabas feita de EVA para formar as palavras.

4.13 CONHECENDO UM ÁTOMO

Proporcionar para uma aluna que está no ensino médio interação com os assuntos trabalhados com sua turma. A professora priorizou o átomo e a partir dele foi extraindo diversos conteúdos, contemplando as grades curriculares de Matemática, Física e Química.

- **Materiais:** Foi utilizado bolas de isopor, tinta e fitas para realizar os sinais (mais e menos).

Estas duas propostas vêm compactuar com a proposta do Desenho Universal para aprendizagem (DUA), que busca diminuir as barreiras do ensino e aprendizagem do aluno que recebeu este material para aprender mais sobre as sílabas e também sobre o átomo (Mercado; Queiroz, 2022).

IMAGEM 10: ATIVIDADE DE COLMÉIA ALFABÉTICA PRODUZIDA POR LUCIANA SILVA E ORIENTAÇÃO ESPACIAL EM BRAILLE PRODUZIDA POR MARIA ELIZABETE SOUZA



Fonte: Acervo pessoal de Vânia Lima Quintino (2023).

4.14 COLMÉIA ALFABÉTICA

O material contempla a sequência alfabética, os sinais de cada letra em libras e também imagens do que inicia cada letra.

- **Material utilizado:** Proposta criada pela professora que produziu o jogo, imprimiu, plastificou e disponibilizou o arquivo para quem desejar.

Material totalmente inclusivo, trazendo uma proposta visual como se prioriza os atendimentos com pessoas com deficiência auditiva (Paulo, 2022), como também contemplando os demais alunos que compõem a turma.

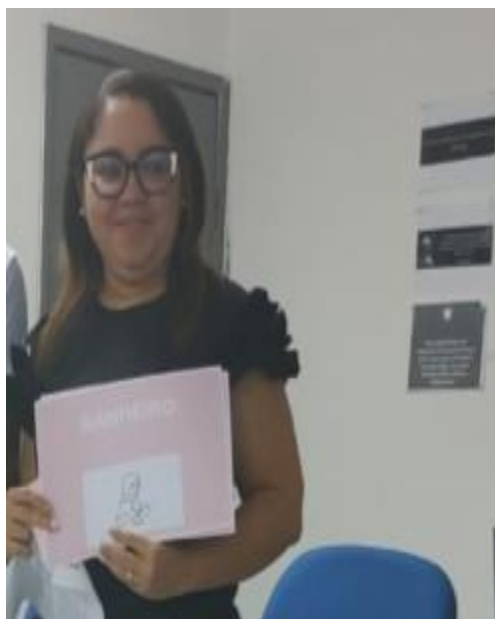
4.15 ORIENTAÇÃO ESPACIAL EM BRAILE

A professora criou um livro com a temática da orientação espacial para pessoa deficiente visual.

- **Material utilizado:** Fez o uso de papel canson e EVA na criação de cada conceito apresentado no livro.

Este livro trabalha um assunto muito explorado no ambiente educacional, que também pode ser viabilizado para quem é deficiente visual, e, também, traz à tona o Programa de Educação Inclusiva (2003) que garante escolarização para todos e acessibilidade da mesma (Martins, 2022).

IMAGEM 11: ATIVIDADE DE PLACAS PRODUZIDA POR ROSANGELA MELO.



Fonte: Acervo pessoal de Vânia Lima Quintino (2023).

4.16 PLACAS

Seguindo as normas da ABNT, o centro em que a aluna trabalha organizou as placas de sinalização predial, contendo libras e braille nas mesmas, tornando o espaço mais acessível.

- **Material utilizado:** As placas foram feitas com uma empresa contendo um material de maior durabilidade.

IMAGEM 12: ATIVIDADE SOBRE REGIÕES DO BRASIL PRODUZIDA POR VANDERLEIA SANTO E CÍRCULO DE DIÁLOGO PRODUZIDO POR VALDELENILZA TOMAZ



Fonte: Acervo pessoal de Vânia Lima Quintino (2023).

Estes materiais auxiliam na funcionalidade, acessibilidade, mobilidade das pessoas, independente de sua deficiência (Bersch, 2017).

4.17 CÍRCULO DE DIÁLOGO

É uma ferramenta da justiça restaurativa que possibilita abordar qualquer temática com vistas a debater acerca de algum conteúdo ou tentar resolver conflitos e eliminar barreiras nos relacionamentos, foi criada por Kay Pranis, escritora e professora norte-americana. Esta professora utilizou desta ferramenta com seus alunos para criar laços afetivos entre eles e poder adentrar nas temáticas relacionadas à realidade dos mesmos, como no caso da identidade e história de vida dos envolvidos.

4.18 REGIÕES DO BRASIL

Com a utilização de embalagens de produtos diversos, a professora solicitou que os alunos observassem em que lugar do Brasil as mesmas eram produzidas, para que pudessem conhecer todas as regiões do nosso país.

- **Material utilizado:** Para essa tecnologia foi necessário utilizar o mapa que já havia na escola e embalagens higienizadas de produtos consumidos por toda turma em suas residências.

IMAGEM 13: ATIVIDADE DE MOUSE PAD ADAPTADO PRODUZIDA POR VILMA CAVALCANTE E PORTA LANCHE PRODUZIDO POR VÂNIA QUINTINO



Fonte: Acervo pessoal de Vânia Lima Quintino (2023).

Assim, essas duas propostas trazem o enfoque da Tecnologia Assistiva que é a participação e aprendizagem de todos os alunos que compõem a turma (Mercado; Queiroz, 2022).

4.19 MOUSE PAD ADAPTADO

O mouse pad foi criado com o objetivo de proporcionar a inserção de um aluno com dificuldade motora para que pudesse participar das propostas que a professora levava para sala de aula. Um mouse pad adaptado é um dispositivo que permite que pessoas com carências intelectuais, motoras ou visuais usem o computador (Bersch, 2017).

- **Material utilizado:** Para a confecção foram utilizados: EVA, cola quente, placas de isopor.

4.20 PORTA LANCHE

Material foi desenvolvido com intuito de auxiliar no manuseio do lanche de um aluno, delimitando melhor a sua capacidade de pegar biscoitos do pote de maneira funcional, por meio de uma barreira feita na tampa do mesmo. Um porta-lanche adaptado é um recipiente projetado para facilitar o transporte e a ingestão de lanches para pessoas com deficiência. Ele pode ser usado para melhorar a acessibilidade, a segurança e a independência das pessoas com deficiências (Motta, 2022).

- **Material utilizado:** Foi necessário um pote com tampa, EVA e cola quente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta deste trabalho de conclusão de curso visava esclarecer o conceito de Tecnologia Assistiva de Baixo Custo e sua eficácia de aplicabilidade no ambiente escolar. No decorrer deste relato de experiência, observou-se que as alunas cursistas, profissionais que atendem pessoas com deficiência tanto em ambientes clínicos quanto escolares, ficaram surpresas ao constatar que a tecnologia assistiva de baixo custo desempenha um papel crucial em suas práticas diárias.

Diante dessa realidade, ao serem incentivadas pela professora do módulo a confeccionar tecnologias que pudessem auxiliar as pessoas com deficiência atendidas por elas, as alunas demonstraram engajamento desde a confecção até as apresentações. Essa atividade proporcionou um momento rico de troca de conhecimento, ampliando a compreensão sobre diferentes tipos de Tecnologias Assistivas de baixo custo, aplicáveis conforme a realidade de suas salas de aula.

Essa aplicabilidade das tecnologias foi relatada como essencial para a dinâmica escolar, uma vez que, habituadas a confeccionar materiais para sua rotina diária com elementos de baixo custo, as educadoras produziram instrumentos para dar mais autonomia aos seus educandos, contribuindo para um projeto educacional inclusivo. Considerando a variedade de materiais produzidos, futuras pesquisas podem se concentrar em catalogar as produções de outras turmas da pós-graduação e organizar um material facilitador para que essas propostas possam ser replicadas em diferentes ambientes educacionais.

Em síntese, diante da carência de materiais pedagógicos nas escolas públicas do Brasil, as tecnologias assistivas de baixo custo desempenham um papel fundamental nas salas de aula. Para sua efetivação nos anos subsequentes, nos anos finais do ensino fundamental e no Ensino Médio, é necessário investir na formação de professores e gestores, preparando-os para utilizar essas ferramentas adequadamente e potencializar seus benefícios. Por meio delas, é possível personalizar a aprendizagem de acordo com as necessidades individuais de cada estudante, facilitando o acesso ao conteúdo curricular e estimulando o engajamento e a motivação.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, M. S. F. **Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola : necessidades educacionais especiais dos alunos**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.
- BERSCH, R. **Introdução à tecnologia assistiva**. Assistiva: Tecnologia e Educação, Porto Alegre, RS: : [s. n.], 2017, 20p.
- BIAZUS, G. F.; RIEDER, C. R. M. **Uso da tecnologia assistiva na educação inclusiva no ambiente escolar: revisão sistemática**. Santa Maria, RS: Revista Educação Especial, v. 32, 2019, 1 –15p.
- BRASIL. Decreto-lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência).
- _____. nº4 de 2 de outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**, modalidade Educação Especial, 2009.
- _____. **Portaria Interministerial**, nº362 de 21 de setembro de 2021.
- _____. **Portaria Interministerial**, nº604 de 21 de setembro de 2021.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Resumo Técnico: **Censo Escolar da Educação Básica 2023**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em 6 nov. 2023.

_____. **Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas**. Brasília, 1994.

LOPES, A. Desafios na articulação entre professoras de um centro de atendimento educacional especializado e escola regular para oferta de tecnologia assistiva. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019, p. 14-35p.

LUCENA, R. R. **A importância da rotina escolar na Educação Infantil**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, São Gonçalo do Amarante, 2017, 21p.

MARTINS, L. A. R. **Aspectos sócio-históricos e políticos da educação especial**. João Pessoa: Editora UFPB, 2022.

MERCADO, F. M. QUEIROZ, G. **Tecnologia Assistiva, DUA e Comunicação Suplementar e Alternativa: Caminhos para a acessibilidade na escola**. João Pessoa: Editora UFPB, 2022.

MOISES, R. R.; STOCKMANN, D. A pessoa com deficiência no curso da história: aspectos sociais, culturais e políticos. **History of Education in Latin America - HistELA**, [S. l.], v. 3, p. e20780, 2020.

MOTTA, T. C. **Tecnologias Assistivas**. Guia (Projeto Instrucional – Especialização em Educação Inclusiva). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal (RN): Editora IFRN, 2022, 99p.

NUNES, L. R. D. P. **Novas trilhas no modo de fazer pesquisa em Educação Especial**. Marília: Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE), 2020, p. 27-52.

PAULO, J. F. S. **O AEE e a surdez ou deficiência auditiva**. João Pessoa: Editora UFPB, 2022.

PESSANHA, M. S.; CORDEIRO, L. S.; PINTO, F. O. A importância da psicomotricidade nas dificuldades de aprendizagem. **Revista Interdisciplinar Pensamento Científico**, v. 1, n. 2, 2015.

REGATÃO, P.; ANGELOZZI, M.; LOUREIRO, C.; RITA, V. L. C.; ALMEIDA, A. M.; SAMAGAIO, C. Livros sensoriais – ligações entre criação artística e mediação educativa. Convergências: **Revista de Investigação e Ensino das Artes**. v. 14, n.º 27, 2021.

RIBEIRO, C. R. G. **Protagonistas insólitos: Artistas contemporâneos com deficiência e as relações invisíveis através da história**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Centro Institucional de Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Literatura Comparada. Foz do Iguaçu - PR, 2022, 95p.

A INCLUSÃO DE CRIANÇAS AUTISTAS NO CENTRO DE REFERÊNCIA E INCLUSÃO À PESSOAS COM DEFICIÊNCIA (CRIS) NO MUNICÍPIO DE BAYEUX

Ana Cleide Gomes da Silva²⁵

Rosângela de Medeiros Tranquilino Melo²⁶

RESUMO

Este artigo busca apresentar um olhar sobre a melhoria, qualidade de vida e bem-estar social de pessoas com Transtorno do Espectro Autista. Nesse estudo buscamos analisar a importância do CRIS, não apenas no que tange à inclusão, mas também no apoio clínico fornecido pelos terapeutas, no suporte oferecido às mães de crianças com deficiência e na atenção ao autismo. Para atingirmos o objetivo pretendido, realizamos uma pesquisa de abordagem qualitativa, de cunho exploratório. Participaram da pesquisa quatro profissionais que atuam no Centro de Referência bem como três responsáveis pelas crianças e/ou adolescentes que fazem acompanhamento no CRIS. Utilizou-se de um questionário, com vistas à produção dos dados da pesquisa. Assim, os resultados se sustentam em três categorias principais: 1) Desafios no atendimento de crianças e adolescentes autistas; 2) Estratégias na prática do atendimento dos autistas e 3) Satisfação dos responsáveis que são atendidos no CRIS. De acordo com o estudo, evidenciamos que os profissionais que atuam no CRIS estão bem preparados, utilizam metodologias e estratégias de ensino eficazes no atendimento para atuarem com os aprendentes com TEA e os responsáveis estão bastante satisfeitos com os resultados obtidos nos atendimentos. Conclui-se assim, que os serviços ofertados com a equipe multidisciplinar estão surtindo efeito positivo para os usuários, favorecendo a aprendizagem e evolução no processo terapêutico, superando as dificuldades. E, o CRIS como espaço de acolhimento e socialização de conhecimentos está preparado para acolher a todos, sendo os profissionais, atores imprescindíveis nesse processo.

²⁵ Autora. Especialista em Serviço de Atendimento Educacional Especializado – UFPB. Especialista em Psicopedagogia- FIP. Psicopedagoga do CRIS (Centro de Referência e Inclusão à pessoa com deficiência) no município de Bayeux.

²⁶ Autora. Mestranda em Gestão das Organizações Aprendentes-UFPB. Especialista em Serviço de Atendimento Educacional Especializado – UFPB e Especialista em Gestão da Educação Municipal - UFPB Gestora do CRIS (Centro de Referência e Inclusão à pessoa com deficiência) no município de Bayeux.

Palavras-chave: CRIS; equipe profissional; transtorno do espectro autista; política de atendimento.

THE INCLUSION OF AUTISTIC CHILDREN IN THE REFERENCE AND INCLUSION
CENTER FOR PEOPLE WITH DISABILITIES (CRIS) IN THE MUNICIPALITY OF
BAYEUX

ABSTRACT

This article takes a look at the improvement, quality of life and social well-being of people with Autism Spectrum Disorder. In this study, we sought to analyze the importance of CRIS, not only in terms of inclusion, but also in the clinical support provided by therapists, the support offered to mothers of children with disabilities and the attention given to autism. In order to achieve our aim, we carried out a qualitative, exploratory study. Four professionals who work at the Reference Center took part in the research, as well as three people responsible for the children and/or adolescents being monitored at CRIS. A questionnaire was used to produce the research data. The results are based on three main categories: 1) Challenges in the care of autistic children and adolescents; 2) Strategies in the practice of autistic care and 3) Satisfaction of guardians who are cared for at CRIS. According to the study, we can see that the professionals who work at CRIS are well prepared, use effective teaching methodologies and strategies to work with learners with ASD and those responsible are very satisfied with the results obtained. It can therefore be concluded that the services offered by the multidisciplinary team are having a positive effect on users, favoring learning and progress in the therapeutic process, overcoming difficulties. CRIS, as a space for welcoming and socializing knowledge, is prepared to welcome everyone, and the professionals are essential players in this process.

Keywords: CRIS; professionals; autistic spectrum disorder; care.

1 INTRODUÇÃO

O interesse em estudar a Inclusão de crianças autistas atendida pelo Centro de Referência e Inclusão às pessoas com deficiência (CRIS) no município de Bayeux, surgiu do desafio das

pesquisadoras em trabalhar com o atendimento terapêutico à pessoa com deficiência, principalmente com Transtorno do Espectro Autista (TEA), tendo em vista que a maioria dos atendimentos se destina ao transtorno supramencionado. Nesse ponto, julgamos importante descrever o lugar de fala das pesquisadoras, vez que a escolha do tema está umbilicalmente relacionada aos papéis desenvolvidos por ambas. Eu, Ana Cleide, conclui o curso de Pedagogia e me especializei em Psicopedagogia, tenho experiência na área escolar e desenvolvo as atividades no CRIS, no campo da psicopedagogia desde 2019. Eu, Rosângela, desde 2012, ingressei como professora concursada do município, destaquei minha atuação na área de educação especial, em sala de aula, sala de recursos e desde 2017 atuo no CRIS por onde já passei por diversas funções, dentre elas, pedagoga, coordenação de atendimentos e hoje atuo como gestora da Unidade, liderando a equipe para tomada de decisões estratégicas necessárias para atingir os objetivos da organização, como implementação de políticas que promovam a inclusão e o bem-estar de pessoas com diversas necessidades, especialmente aquelas afetadas pelo Transtorno do Espectro Autista (TEA).

A motivação também se dar em razão de ser um tema pouco explorado na academia e com pouca visibilidade no contexto social.

A inclusão da pessoa com deficiência tem se tornado um tema central nas políticas públicas de diversos países. Em face dessa constatação, mostra-se fundamental garantir que todos tenham acesso a uma vida digna e participativa na sociedade. Nesse contexto, o Centro de Referência e Inclusão da Pessoa com Deficiência de Bayeux (CRIS) desempenha um papel fundamental, atendendo crianças na faixa etária dos 02 anos de idade até a fase adulta, dependendo do comprometimento.

Nos atendimentos realizados pelo CRIS, temos atualmente 450 crianças em atendimentos com uma predominância nos seguintes perfis: Transtorno do Espectro Autista (A), Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), deficiência intelectual (DI), Deficiência visual, Deficiência motora, Deficiência auditiva, Deficiência física, Transtornos globais do desenvolvimento, Dislexia, que é um transtorno que afeta habilidades básicas de leitura e linguagem, síndrome de down.

O Centro possui uma Equipe Multidisciplinar composta por Arte terapeuta, Assistentes sociais, Educadores físicos, Fisioterapeutas, Fonoaudiólogos, Nutricionistas, Musicoterapeutas, Psicólogos, Psicopedagogos, Psiquiatra infantil e outros. Oferece também cursos de Libras -

Língua Brasileira de Sinais e Braile para usuários, familiares e comunidade, hoje totalizando 200 alunos ativos. O CRIS possui um Regimento Interno, que é um instrumento fundamental para a consolidação da estrutura administrativa, que tem como objetivo regulamentar o seu funcionamento e cumprir sua função pública regularmente instituída.

No âmbito da assistência social, como prevê a Política Nacional de Assistência Social (PNAS), as ações desenvolvidas são voltadas para a valorização, a convivência familiar e comunitária, a inclusão social e o protagonismo dessas pessoas na sociedade. Acompanhados por profissionais de Serviço Social, e equipe multiprofissional, os usuários e familiares participam de encontros, palestras e rodas de diálogos para fins de promoção de inclusão da pessoa com deficiência.

Diante disso, delineamos o seguinte problema de pesquisa: Qual a efetividade das Políticas de Inclusão para pessoas com autismo no Centro de Referência e inclusão da pessoa da deficiência (CRIS) de Bayeux?

Nesse sentido, o objetivo geral desta pesquisa é analisar a importância do CRIS, não apenas no que tange à inclusão, mas também no apoio clínico fornecido pelos terapeutas, no suporte oferecido às mães de crianças com deficiência e na atenção ao autismo. Com o intuito de atingir o objetivo geral, lançamos mão dos seguintes objetivos específicos: Analisar a atuação do Centro de Referência e Inclusão da Pessoa com Deficiência de Bayeux na promoção da inclusão social; Investigar a eficácia do trabalho clínico realizado pelos terapeutas no CRIS em auxiliar as pessoas com deficiência; Avaliar o suporte e orientação fornecidos às mães de crianças com deficiência e como isso influencia a qualidade de vida da família e Compreender o enfoque e as estratégias de atendimento a indivíduos com autismo no CRIS.

Com a finalidade de tornar a discussão mais compreensível, estruturamos esse artigo da seguinte forma. Começamos com a introdução, apresentando algumas questões acerca da nossa problemática. Na parte do referencial teórico, dividimos em três subtópicos, sendo o primeiro deles intitulado: A família das crianças com autismo: contribuições baseadas na experiência.

Neste, discutimos também sobre a Comunicação suplementar e/ou alternativa e aumentativa para pessoas com autismo e as intervenções clínicas às pessoas com deficiência. Logo mais discutimos sobre os aspectos metodológicos da pesquisa e os desafios enfrentados pelos profissionais e familiares, seguido das considerações finais e referências bibliográficas que respaldaram esta pesquisa.

Esperamos com este trabalho promover reflexões, discussões e possibilidades de novas idéias que caminhem em prol da inclusão da pessoa com autismo em todos os âmbitos da sociedade.

Diante da visibilidade que esse estudo terá, pretendemos expandir o trabalho que o Centro realiza com o público já mencionado.

2 A FAMÍLIA DAS CRIANÇAS COM AUTISMO: CONTRIBUIÇÕES BASEADAS NA EXPERIÊNCIA

O papel da família na vida de crianças com autismo é complexo, sendo moldado por experiências únicas e desafios específicos.

As características das crianças, os comprometimentos e a capacidade de comunicação afetam sobremaneira, a relação familiar. Em muitas situações, constatamos a falta de paciência por parte dos pais, como também há stress e frustração nos mesmos.

Na maioria das vezes, os pais não sabem como resolver a situação e tendem a se culparem diante do diagnóstico. O impacto nas famílias é grande, podendo afetar até a relação conjugal. Porém quando se tem apoio tudo fica mais fácil para ser resolvido.

Ao longo dessa jornada, os cuidadores desempenham um papel crucial, contribuindo de maneiras diversas para o bem-estar e desenvolvimento de seus filhos. São diversos os pontos que permeiam entre a família e os cuidados com a criança autista: A aceitação do diagnóstico emerge como um marco inicial, desencadeando um processo de adaptação às características únicas da criança; a busca por informações e a defesa pelos direitos educacionais são aspectos fundamentais, refletindo o compromisso da família em garantir o melhor ambiente possível para o desenvolvimento da criança; a construção de uma rede de apoio, composta por familiares, amigos e outros pais enfrentando desafios semelhantes, oferece suporte emocional e idéias práticas; estratégias adaptativas na comunicação e interação social tornam-se parte integrante da rotina, demonstrando a criatividade e dedicação dos cuidadores; respeitar a individualidade da criança, reconhecendo e celebrando suas habilidades únicas, é uma abordagem essencial para promover um ambiente de aceitação e crescimento;

Temos entendido que o Cuidado com a saúde mental dos pais e cuidadores emerge como uma prioridade, reconhecendo o impacto do estresse associado à jornada do autismo. Por fim, a celebração de cada conquista, independentemente de sua magnitude, destaca a resiliência e o amor

presentes nas famílias, contribuindo para um retrato abrangente das experiências vividas por aqueles que cuidam de crianças com autismo, dos outros irmãos e toda família.

Segundo Gomes (2003) é necessário adotar um entendimento sistêmico para compreender os mediadores do impacto nos irmãos, uma das queixas é a falta de atenção dos pais, especificamente da mãe, em razão das demandas dos cuidados do irmão com autismo.

De maneira geral, tem-se ampliado mais o conhecimento sobre o autismo e por consequência, ampliando mais as possibilidades de intervenção. Atualmente os diagnósticos de TEA tem sido mais frequentes provavelmente por ser uma condição mais conhecida.

2.1 COMUNICAÇÃO SUPLEMENTAR E/OU ALTERNATIVA E AUMENTATIVA PARA PESSOAS COM AUTISMO

A discussão central dessa parte do trabalho é apresentar como os sistemas de comunicação suplementar e/ou alternativa e aumentativa (CSA) auxiliam no processo de desenvolvimento da linguagem e da comunicação de pessoas com transtorno do espectro autista (TEA).

O autismo é um distúrbio do neurodesenvolvimento que requer intervenção especializada. Acomete pessoas do sexo masculino, quatro vezes mais que as mulheres. Abordagens comportamentais e terapêuticas específicas são necessárias para atender às necessidades das pessoas com autismo.

Os prejuízos comunicativos ressaltados no autismo podem ser minimizados pelo uso da comunicação alternativa e ampliada (Nunes 2008; Wendt 2009). A CAA considera uma extensa variedade de métodos e de fórmulas que complementam ou substituem a linguagem oral afetada ou ausente por meio do uso de recursos gráficos visuais e/ou gestuais.

A linguagem é definida como um complexo e dinâmico sistema de símbolos, o qual pode ser expresso pela língua de sinais, pela fala ou pela escrita. De acordo com Vygotsky (1998), a linguagem tem como viabilizar a comunicação.

Um dos grandes obstáculos para a aprendizagem do aluno autista está na ausência de significado que as coisas e as situações apresentam. As ações mediadoras devem estar repletas de significados entre os envolvidos no processo. Não haverá interação social nem tampouco o desenvolvimento da linguagem, sem a existência de sentido e significado. Apenas a inserção de atividades sem significância não resulta em mudança de atitudes, de comportamento ou de

aprendizagem. Logo, cada atividade proposta precisa ter o significado explorado, objetivando provocar transformações geradas pela internalização de conhecimentos apreendidos pelo aluno.

Os alunos com autismo apresentam a capacidade de planejar, organizar e estruturar algumas ações que foram se desenvolvendo processualmente, por meio de linguagem verbal e/ ou não verbal, caracterizando, dessa forma, a atividade linguístico-cognitiva. (Vygotsky, 1997)

Nesse sentido, recorremos a Vygotsky (1988) no sentido de buscar entender a importância que a linguagem ocupa na vida do ser humano. Para ele, o ser humano se desenvolve no social que precede a cultura, que, por sua vez, determina o social que vai adquirindo novas formas de existência. Logo, não há como negar que o desenvolvimento da linguagem é algo complexo, visando à constituição do sujeito, no que diz respeito as pessoas com autismo, como também a dificuldade em processar em seu cérebro, as informações recebidas sem contextualização.

No CRIS, os profissionais sempre utilizam objetos concretos (reais ou miniaturas), pranchas de comunicação temáticas com fotografias, figuras e outros símbolos gráficos, desenhos, boardmaker, que possam auxiliar na aprendizagem e evolução no acompanhamento terapêutico das pessoas com TEA, contemplando também formas não verbais de expressão, como a língua de sinais para aqueles que não desenvolvem a fala funcional.

2.2 AS INTERVENÇÕES CLÍNICAS AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

A inclusão social visa garantir a participação ativa e igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência. A legislação brasileira, como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), estabelece diretrizes importantes nesse sentido.

No Brasil, em 27 de dezembro de 2012, foi promulgada a Lei nº 12.764, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Dentre vários tópicos relevantes. Um deles diz respeito ao fato de se considerar a pessoa com TEA como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais – Art. 1º, § 2º (Brasil,2012). Assim todo o direito reservado à pessoa com deficiência, passa a partir dessa lei, a contemplar também a pessoa com autismo. Outro tópico que vale ressaltar é referente a questão do tratamento a pessoa com autismo, serviço específico oferecido pelo CRIS.

O tratamento deve ser estabelecido de modo acolhedor e humanizado, considerando o estado emocional da pessoa com TEA e seus familiares, direcionando suas ações no

desenvolvimento de funcionalidades e à compreensão de limitações funcionais, como também à prevenção ou retardo de possível deterioração das capacidades funcionais, por meio de processos de habilitação e reabilitação focados no acompanhamento médico e no de outros profissionais de saúde envolvidos com as dimensões comportamentais, emocionais, cognitivas e de linguagem (oral, escrita e não verbal), pois estas são dimensões básicas à circulação e à pertença social das pessoas com TEA na sociedade (Brasil, 2012, p.57)

Nessa perspectiva, os terapeutas desempenham um papel vital na reabilitação e desenvolvimento de pessoas com deficiência. Abordagens terapêuticas variadas, como fisioterapia, fonoaudióloga, e terapia ocupacional, musicoterapia, arte terapia, psicomotricidade, psicopedagogia, psicologia e psiquiatria são cruciais para melhorar a qualidade de vida dessas pessoas.

Segundo Corsello (2005), intervenções precoces e intensivas passaram a focar a criança em vez de seus pais, relatando ganhos importantes no desenvolvimento, porém a prática urge medidas de transformação do contexto de aprendizagem e também precisa ser documentada, pois são poucas pesquisas que temos falando de inclusão de aprendentes com TEA.

A lei 13.977, conhecida como Lei Romeo Mion, sancionada em 8 de janeiro de 2020, a qual teve seu nome inspirado no adolescente Romeo, que é filho do apresentador, Marcos Mion e está no espectro do autismo, garante a carteira de identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), permitindo identificar uma pessoa com autismo e garantindo acesso a atendimentos prioritários e a serviços aos quais os autistas têm direito, como por exemplo estacionar em uma vaga para pessoas com deficiência. O documento é garantido de forma gratuita por órgãos municipais e estaduais.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Este estudo consiste em uma pesquisa de caráter qualitativo, que tem como foco, aspectos subjetivos de fenômenos sociais e de comportamento humano abordando temas que não podem ser quantificados em equações e estatísticas, ao contrário, estudam-se os símbolos, as crenças, os valores e as relações humanas de determinados grupos sociais. Classifica-se ainda, como exploratória. Segundo Gil (2009, p. 27) “as pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral”, ou seja, este tipo de pesquisa tem como objetivo analisar e explorar um determinado problema a fim de torná-lo explícito.

A pesquisa foi desenvolvida através de uma abordagem qualitativa de cunho exploratório

acontecendo primeiramente, a aplicação de um questionário aplicado com algumas mães de crianças e /ou adolescentes que fazem acompanhamento no CRIS, com o objetivo de verificar a percepção do trabalho realizado pelo Centro de Referência e assim definir a amostra para produção dos dados. Para o alcance do objetivo proposto neste estudo, foi utilizado um segundo questionário com alguns profissionais que o responderam afirmando que têm ou já tiveram pacientes com autismo e que aceitaram participar desse estudo.

Na pesquisa realizada com as mães, escolhemos três mães de autistas. Para tanto, dividimos a coleta de dados em dois momentos, onde inicialmente aplicamos um questionário disponibilizado pelo Google Forms, enviado através do WhatsApp com questões iniciais referentes aos serviços e seu grau de satisfação com os mesmos. Após a coleta dos dados, fomos para a fase de organização. Inicialmente, observamos as respostas dos questionários, os quais nos permitiram analisar com satisfação as respostas obtidas. No segundo momento, partimos para o segundo questionário, que foi realizado com alguns profissionais, os quais nos deram subsídios para ter clareza e percepção sobre o grau de satisfação em todos os serviços ofertados pelo CRIS.

4 DISCUTINDO OS DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS PROFISSIONAIS PARTICIPANTES

Após a leitura aprofundada das respostas, identificamos aspectos significativos relacionados às dificuldades enfrentadas pelos docentes e as estratégias que os mesmos utilizam para o desenvolvimento das atividades com as crianças autistas. Para uma melhor compreensão, a presente análise foi dividida em duas categorias principais: 1) Desafios no atendimento de crianças e adolescentes autistas e 2) Estratégias na prática do atendimento dos autistas e 3) Satisfação dos responsáveis que são atendidos no CRIS.

1) Desafios no atendimento de crianças e adolescentes autistas

Em relação aos maiores desafios enfrentados no atendimento de crianças e adolescentes autistas, os participantes da pesquisa assim se pronunciaram:

Ter formação adequada para trabalhar com eles. (P1)
A dificuldade de acesso aos cursos específicos pelo alto custo financeiro, como ABA,

Prompt, e tantos outros. (P1)

Sabia do que se tratava o autismo e planejava estratégias para trabalhar com eles de maneira bem lúdica. (P2)

Disponibilidade de Material didático com gravuras e letras ampliadas. (P3)

Produção de materiais pedagógicos que consigam trabalhar bem o tema planejado para facilitar a aprendizagem. (P3)

Maior desafio é lidar com a mudança de humor repentino do aluno. (P4)

Considerando as respostas verificamos que os profissionais que atuam no Centro de Referência e Inclusão à Pessoa com Deficiência estão preparados e possuem conhecimento para trabalhar com as crianças autistas. Ao questionarmos se o CRIS ofereceu algum suporte para trabalhar na perspectiva inclusiva com esses aprendentes, dentre as respostas obtidas, pudemos notar que os resultados apontaram que o Centro busca oferecer o apoio necessário para desenvolver um melhor atendimento com os aprendentes que necessitam de uma atenção especial, porque a instituição está preocupada que as pessoas com TEA e também que essas estejam sendo bem assistidas. Dentre os quatro profissionais respondentes, todos afirmaram que recebem o suporte necessário para realizar um bom e significativo trabalho com os aprendentes autistas. Mas ainda destaca a importância dos cursos de custos financeiros altos, para qualificação do profissional.

2) Estratégias na prática do atendimento dos autistas

No questionário perguntamos quais métodos e estratégias os profissionais utilizavam para trabalhar com autistas. Dentre as respostas obtidas, notamos que o apoio no material concreto, foi uma das estratégias utilizadas por alguns profissionais. Eis algumas respostas:

Eu entendi que eles conseguem compreender melhor o assunto quando utilizo materiais concretos. (P1)

Jogos de raciocínio lógico, recursos pedagógicos como material dourado, geoplano, dobraduras. (P2)

Sempre que possível utilizo o material concreto e tento usar uma linguagem mais clara e objetiva. (P3)

Compreendemos que materiais manuseáveis sendo bem utilizados é um grande facilitador no processo de ensino e aprendizagem, o que corrobora com o estudo de Busato (2016), quando ressalta que a utilização de materiais concretos provoca a curiosidade e permite a inter-relação entre o concreto e o abstrato, porém é fato que muitos profissionais ainda têm uma grande resistência em mudar seus métodos de ensino e incluírem esse apoio pedagógico em suas

apresentações. Ainda de acordo com as respostas dos participantes sobre as estratégias adotadas para trabalhar com autistas, obtivemos as seguintes afirmações:

Usei mais o lado sentimental. (P4)

Procuramos saber se os métodos adotados por esses profissionais foram eficazes no atendimento com esses autistas. Todos responderam que sim, uma vez que conseguem obter êxito no processo de ensino e aprendizagem e no desenvolvimento de habilidades.

No entanto, apenas um profissional afirmou que não teve sucesso com as estratégias adotadas o que nos permite enfatizar que ainda temos um longo caminho a percorrer no que se refere à inclusão de autistas, fica evidente que esse profissional necessita de formação adequada quanto de suporte para que possa oferecer cada vez mais um atendimento de qualidade para esses aprendentes com o Transtorno do Espectro Autista. De acordo com Nunes et al. (2011, p. 168), “estudos nacionais e internacionais indicam que o sentimento de despreparo para atender as demandas de pessoas com autismo é prevalente entre profissionais”.

As adequações e ajustes que interferem no processo de ensino e de aprendizagem estão ligados diretamente ao uso de recursos didáticos para atender as necessidades específicas de cada aprendente, tornando-se imprescindível sua seleção e adequação para cada tipo de necessidade (Frizzarini, Carginin, Aguiar, 2018, p. 6).

Destaca Cavaco (2014, p. 31) “incluir não é só integrar”, é necessário um esforço coletivo de conscientização de valores e atitudes aceitando integralmente e incondicionalmente as diferenças de todos.

3) Satisfação dos responsáveis que são atendidos no CRIS

É notório que os responsáveis tem demonstrado satisfação com os serviços ofertados pelo CRIS e que estão percebendo os avanços no desenvolvimento dos seus filhos com TEA após os atendimentos oferecidos pelo Centro. Ao perguntarmos se existe alguma experiência específica ou caso de sucesso que gostaria de compartilhar sobre a relação entre o CRIS e a criança com autismo, responderam por unanimidade que sim.

Estou muito satisfeita com os atendimentos que o CRIS oferece ao meu filho e a minha família, pois antes ele não se socializava bem, tinha muita dificuldade e hoje a realidade é

outra. (P1)

A partir do momento que comecei a frequentar o CRIS tenho apoio para meu filho e minha família, sinto-me amparada. (P2)

Estou mais tranqüila para lidar com meu filho depois das orientações da equipe do CRIS e principalmente depois do Projeto cuidando de quem cuida. (P2)

Só tenho que agradecer a todos os envolvidos nesse Centro, pois são profissionais bem preparados para lidar com essas crianças. (P3)

Meu filho entrou e depois de 1 ano com a fono começou a falar com 5 anos de idade (P3)

Observamos também, que os métodos e práticas utilizadas pelos profissionais estão surtindo efeito positivo para a melhoria de vida de seus filhos. Em resumo, as famílias das crianças com autismo enfrentam desafios significativos, mas também experimentam momentos de alegria, crescimento e celebração. O apoio mútuo, a aceitação e a abertura para aprender e adaptar-se às necessidades individuais da criança são elementos fundamentais dessa jornada.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que o Centro de Referência e Inclusão da Pessoa com Deficiência de Bayeux desempenha um papel crucial na promoção da inclusão social, no apoio clínico às pessoas com deficiência, no suporte às mães de crianças com deficiência e na abordagem ao autismo. Este trabalho destacou a importância dessas áreas de atuação, enfatizando que a inclusão é um direito fundamental que deve ser garantido a todos os cidadãos.

Diante dos dados apresentados, observamos que o trabalho realizado pelo CRIS com ênfase no autismo, está percorrendo o caminho certo, pois sempre está em busca de capacitações e formações voltadas para temática que permitam aos profissionais buscarem métodos e estratégias para trabalhar com esses aprendentes de forma que favoreça uma aprendizagem expressiva e tenha uma evolução significativa.

Ficou claro que cuidar da saúde mental dos pais e cuidadores é vital. É perceptível que o estresse e a pressão são intensos, e é importante proporcionar este apoio sempre que necessário. Isso pode incluir aconselhamento, grupos de apoio e pausas necessárias para o autocuidado. O centro tem efetuado este apoio de forma brilhante com o Projeto cuidando de quem cuida, constatado resultados positivos em fala de pais.

Os resultados apontaram que os pais e responsáveis estão satisfeitos com os serviços oferecidos pelo Centro de Referência e Inclusão à Pessoa com Deficiência e os profissionais que atuam nesse espaço tem demonstrado uma atuação positiva no atendimento terapêutico de crianças

e adolescentes com TEA, porém destacamos a importância de formação continuada para os profissionais, visando a qualificação e aperfeiçoamento técnico para o trabalho na área, principalmente no que tange os cursos específicos da área de alto custos financeiros.

Em face desse contexto, observamos que os profissionais sentem-se seguros para lidar na adaptação desses aprendentes. Percebemos também, que uma das estratégias utilizadas pela maioria dos profissionais é a utilização de materiais concretos nas sessões terapêuticas, destacando que tem obtido êxito na evolução desses aprendentes com TEA.

O trabalho clínico e o apoio às famílias desempenham um papel vital na melhoria da qualidade de vida das pessoas com deficiência. Além disso, a atenção ao autismo é essencial para o desenvolvimento e bem-estar das pessoas afetadas por esse transtorno. Portanto, o CRIS é um ator central na construção de uma sociedade mais inclusiva e equitativa e o trabalho da equipe multidisciplinar faz-se crucial na construção de uma educação responsável e verdadeiramente inclusiva.

Por fim, esperamos que esse estudo contribua com outros que virão com o objetivo de incluir e valorizar a pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

REFERÊNCIAS

- AUTISMO E REALIDADE. **Convivendo com o TEA. Leis e direitos.** Disponível em: <https://autismoerealidade.org.br/convivendo-com-o-tea/leis-e-direitos/>. Acesso em: 19 nov. 2023.
- BRASIL. Lei Federal nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 28 dez. 2012.
- BUSATO, S. C. C. Estratégias facilitadoras para o ensino de matemática no ensino fundamental para crianças do espectro autista. *Revista Científica Intelletto*, v.2, n.2, 2016.
- CAVACO, N. **Minha criança é diferente? Diagnóstico, prevenção e estratégia de intervenção e inclusão das crianças autistas e com necessidades educacionais especiais.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.
- CORSELLO, C. (2005). “Early intervention in autismo”. *Infants and Young Children*, v.18, n. 2, pp. 74-85.
- FRIZZARINI, S. T.; CARGNIN, C.; AGUIAR, R. de. **Recursos didáticos para a acessibilidade de aluno com espectro autista nas aulas de matemática.** IV COLBEDUCA e II CIEE, 24 e 25 de janeiro de 2018, Braga e Paredes de Coura, Portugal. Disponível em:

<https://www.revistas.udesc.br/index.php/colbeduca/issue/view/591> Acesso em: 20 nov. 2023.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª edição. São Paulo: Atlas, 2009. 175 p.

NUNES, D. (2008). “**AAC Interventions for autismo: A research summary**”. **International Journal of Special Education**, v.23, pp. 17-26.

NUNES, D. R. de P.; AZEVEDO, M. O.; FREIRE, J. G. **Comunicação Alternativa em sala de aula: relatos de uma professora de alunos com autismo**. In: NUNES, L. R. O. de P.; PELOSI, VYGOTSKY, L. S., LURIA, A. R. e LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WENDT, O. (2009). “**Research on the use of graphic symbols and manual signs**”. In: MIRENDA, P. E IACONO, T. (org.). **Autism spectrum disorders and AAC**. Baltimore: Paul H. Brookes, pp. 83-137.

AÇÕES DESENVOLVIDAS NO CRIS DE BAYEUX

- Atendimentos Terapêuticos individuais na psicopedagogia, psicologia, fisioterapia, psicomotricidade, fonoaudiologia, nutrição, música.



- Atividades coletivas terapêuticas



- Cursos de Libras e Braille para a comunidade, com formatura e seminário da cultura nordestina em Libras



- Rodas de conversas com os familiares sobre temas relevantes para o acompanhamento do filho , agosto lilás, autismo,



- Reuniões, Formações e planejamento com a equipe multiprofissional



- **Projeto cuidando de quem cuida (voltado para mães e profissionais)**



- **PASSEIOS TERAPÊUTICOS**



- **AÇÕES EM PARCERIAS**

Faculdade de Fisioterapia



Curso de Primeiros socorros (SAMU)



- Saude Bucal com dentistas do Cidade Viva



- Estudantes de Psicologia da FACENE



