

MIRIAM ESPÍNDULA DOS SANTOS FREIRE
SAWANA ARAÚJO LOPES SOUZA
VERIDIANA XAVIER DANTAS
JOSÉ FELIX DOS SANTOS NETO
ROSILENE FELIX MAMEDES

VOL2

REFLEXÕES SOBRE POLÍTICAS
EDUCACIONAIS, METODOLOGIAS E
EDUCAÇÃO INCLUSIVA



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

Reflexões sobre políticas educacionais,
metodologias e educação inclusiva [livro
eletrônico] : vol. 2 / Miriam Espíndula dos
Santos Freire...[et al.]. -- João Pessoa, PB :
Contatos Empreendimentos, 2025.
PDF

Outros autores: Sawana Araújo Lopes Souza,
Veridiana Xavier Dantas, José Felix dos Santos
Neto, Rosilene Félix Mamedes.

Bibliografia.

ISBN 978-65-83514-07-3

1. Educação inclusiva 2. Formação docente -
Metodologias ativas 3. Ensino - Metodologia
4. Políticas educacionais I. Freire, Miriam
Espíndula dos Santos. II. Souza, Sawana Araújo
Lopes. III. Dantas, Veridiana Xavier. IV. Santos
Neto, José Felix dos. V. Mamedes, Rosilene Félix.

25-296919.0

CDD-370.115

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação inclusiva 370.115

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

PREFÁCIO

A educação, em sua essência, é um processo dinâmico e em constante transformação, refletindo as mudanças sociais, políticas e culturais de cada época. Nos últimos anos, temas como educação inclusiva, inovação pedagógica e financiamento educacional têm ganhado destaque nos debates acadêmicos e institucionais, tornando-se elementos essenciais para a construção de uma sociedade mais equitativa e democrática.

Neste contexto, "Reflexões sobre políticas educacionais, metodologias e educação inclusiva" surge como uma contribuição valiosa para esse cenário, reunindo pesquisas e reflexões de diversos estudiosos da área da educação. Os textos apresentados nesta obra abordam desde a inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação, passando pelas dificuldades do uso de recursos tecnológicos no ambiente escolar, até a relevância do FUNDEB para o financiamento da educação básica no Brasil.

Um dos aspectos mais relevantes deste livro é a diversidade de enfoques e metodologias utilizadas nas pesquisas aqui apresentadas. Os estudos são baseados em análises documentais, revisões de literatura, investigações de campo e experiências práticas, proporcionando uma visão abrangente e multifacetada sobre os desafios e avanços na educação.

A educação inclusiva, tema central de vários capítulos, destaca-se como uma necessidade urgente em nossa sociedade. É imprescindível que o sistema educacional se adapte às diferentes necessidades dos alunos, garantindo não apenas o acesso, mas também a permanência e o desenvolvimento pleno de todos e todas. Este livro evidencia como as políticas públicas e as estratégias pedagógicas podem contribuir para a efetiva inclusão e para a melhoria da qualidade do ensino.

Por fim, esta obra é um convite para que pesquisadores, professores, gestores e todos os envolvidos com a educação reflitam e atuem na construção de uma escola verdadeiramente inclusiva e transformadora. Que cada leitura inspire ações concretas e inovadoras, capazes de impactar positivamente o futuro da educação. Boa leitura!

Dra. Rosilene Felix Mamedes

Dra. Veridiana Xavier Dantas

SUMÁRIO

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS, PRÁTICAS E PERSPECTIVAS NA CONSTRUÇÃO DE AMBIENTES DE APRENDIZAGEM PARA TODOS 5

Adson Luís Aguiar; Kamilla Mineiro de Carvalho; Veridiana Xavier Dantas

VOZES E VEZES NA ESCOLA: A INCLUSÃO COMO CONSTRUÇÃO COLETIVA NO ENSINO FUNDAMENTAL..... 19

Micheli Maria Luvison; Veridiana Xavier Dantas

INCLUSÃO: UM CASO DE SUCESSO..... 32

Everlaine Daluz Weber Urio; Liane Regina Vivan Grolli; Veridiana Xavier Dantas

DESAFIOS E POTENCIALIDADES NA INCLUSÃO ESCOLAR: UM ESTUDO DE CASO SOBRE A TRAJETÓRIA DE UM ALUNO COM TDAH NOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 44

Agnanmir Rocha Pereira Lessa; José Márcio Aprígio dos Santos Júnior; Thomazia Guedes Araujo de Andrade; Veridiana Xavier Dantas

RELAÇÃO FAMÍLIA ESCOLA: LIMITES E DESAFIOS..... 51

Isabella de Castro Britto

A LEITURA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS: BREVE ANÁLISE 59

Caroline Galdêncio Neves

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ENTRE O DIREITO E A PRÁTICA — UM RELATO DE RESISTÊNCIA E ESPERANÇA 70

Janete Sirse de Lima; Veridiana Xavier Dantas

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS, PRÁTICAS E PERSPECTIVAS NA CONSTRUÇÃO DE AMBIENTES DE APRENDIZAGEM PARA TODOS

Adson Luís Aguiar¹

Kamilla Mineiro de Carvalho²

Veridiana Xavier Dantas³

RESUMO

Este trabalho tem como propósito primordial investigar as práticas pedagógicas inclusivas, a preparação dos profissionais e a efetividade das ações em sala de aula, como previsto na Lei nº 13.146/2015, que assegura o direito à educação inclusiva em todos os níveis. A inclusão exige uma abordagem sensível, criativa e inovadora, indo além da simples adaptação de atividades para potencializar o desenvolvimento de cada aluno. O estudo de caso de Pedro, um aluno surdo em uma escola integral, ilustra os desafios de comunicação e acesso à informação na ausência de intérpretes de Libras. Contudo, demonstra como é de suma importância promover estratégias, como a formação básica de professores em Libras, o uso de recursos visuais e a sensibilização dos colegas, apoiadas pela família e pela gestão escolar, podem promover avanços significativos em comunicação, desempenho acadêmico e autoestima. Apesar dos progressos legais, a prática da educação inclusiva ainda enfrenta obstáculos como a falta de formação adequada de educadores e a carência de recursos. É crucial que as escolas não apenas “adaptem” atividades de forma reducionista, mas reinventem suas práticas pedagógicas para garantir que todos os educandos, com suas particularidades, sejam protagonistas de seu aprendizado e realmente incluídos. Por isso é essencial adotar uma postura reflexiva no ambiente escolar. A inclusão é um compromisso contínuo que exige colaboração, formação e políticas públicas eficazes.

Palavras-chave: educação inclusiva; formação docente; contexto educacional.

1 INTRODUÇÃO

¹ Especialização em Metodologia de Ensino de Matemática pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci. Mestrando do curso de Mestrado em Ciências da Educação pela Veni Creator Christian University.

² Especialização em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa pelo Instituto Superior de Educação de Pesqueira ISEP. Mestranda do curso de Mestrado em Ciências da Educação pela Veni Creator Christian University.

³ Professora Doutora da disciplina Fundamentos da Educação Inclusiva da Veni Creator Christian University Doutorado e Mestrado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba/PB; Pedagoga, Especialista em Psicopedagogia e Neuropsicopedagogia; Analista Comportamental; Coordenadora e Professora da Faculdade Três Marias/PB; Coordenadora da Educação Básica Municipal/PB; Professora no Mestrado em Ciências da Educação pela Veny Creator Cristian University; Palestrante, escritora e consultora de Projetos da FUNETEC e EDUCAVERSO. E-mail: veridianaxdantas17@gmail.com

A educação inclusiva, enquanto paradigma educacional e social, representa um dos pilares essenciais para a construção de uma sociedade verdadeiramente justa, equitativa e democrática. Mais do que uma simples modalidade de ensino, ela se configura como um movimento global que busca assegurar o direito à educação para todas as pessoas, sem distinção de suas características, necessidades ou condições.

Historicamente, a abordagem à diversidade humana no contexto educacional passou por diversas transformações, migrando de um ensino tradicional e engessado para práticas inovadoras e inclusivas. Marcos internacionais, como a Declaração de Salamanca (1994), e posteriormente a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU (2006), foram instrumentais para consolidar a ideia de que a educação de qualidade deve ser acessível e significativa para cada indivíduo, rompendo com as barreiras que historicamente excluíram grupos específicos. No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Lei Brasileira de Inclusão (Estatuto da Pessoa com Deficiência) reforçam esse compromisso, delineando o arcabouço legal para a implementação de práticas inclusivas.

O papel fundamental da educação inclusiva no Ensino Médio consiste, primordialmente, em fomentar e, ao mesmo tempo, motivar nossos educandos em sua jornada de conhecimento e aprendizagem. A inclusão na Educação é um tema que nos proporciona revisitar alguns conceitos estabelecidos nos últimos anos, tendo em vista que o público atendido nessa etapa da educação básica com deficiências diversas tem crescido. Portanto, é preciso rever direitos e práticas que embasam essa nova realidade da Educação.

Assim sendo, o objetivo primordial do presente resumo expandido é revisitar, de forma sucinta, bibliografias que abordam não apenas os direitos do público atendido, mas também refletir sobre as seguintes questões norteadoras: que práticas têm sido adotadas em sala de aula com estudantes com necessidades educacionais especiais? Os profissionais que lidam com os educandos estão preparados para entender/atuar de forma eficiente no processo de ensino-aprendizagem?

O trabalho será dividido em: Introdução, Objetivos Gerais, Justificativa, Metodologia, Desenvolvimento/Fundamentação, resultados e discussões e Considerações Finais. De forma lógica, e com argumentos fundamentados. Tais tópicos discorrerão sobre a importância de todos os profissionais que lidam com alunos estejam preparados para entender/atuar de forma eficiente. Nesse contexto, a lei nº 13.146 de Julho de 2015, no capítulo IV, do direito à educação, afirma:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado 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.

Por conseguinte, pode-se afirmar que é direito da pessoa com deficiência ter acesso integral a um atendimento educacional inclusivo. É de suma importância destacar que essa prática vai muito além de simplesmente adaptar atividades escolares para esse público. É essencial adotar uma abordagem sensível, sistemática, criativa e inovadora. O professor tem que potencializar suas práticas pedagógicas e se aprofundar nas particularidades de cada estudante para que a interdisciplinaridade aconteça de maneira eficaz. Desse modo, a amplitude e o sucesso das medidas de inclusão escolar estão diretamente relacionados à adoção de práticas metodológicas igualitárias, refletindo-se na melhoria da qualidade do ensino.

No entanto, essa modalidade ainda enfrenta obstáculos significativos para sua plena implementação no contexto escolar, particularmente na educação básica. Segundo Rodrigues (2003), a precariedade na formação dos professores para a implementação de práticas inclusivas, aliada à carência de recursos e a ausência de mudanças estruturais nas escolas, configuram-se como obstáculos cruciais à consolidação de inovações nesse contexto.

Portanto, discutir sobre Educação Inclusiva, especialmente no Ensino Médio é extrema importância, pois nos proporciona um olhar para novos horizontes e temos a oportunidade de repensarmos as práticas que estão sendo abordadas em sala de aula, bem como perceber de que forma o poder público tem atuado em meio a essa problemática no tocante à formação dos professores.

2 OBJETIVOS GERAIS

O objetivo deste trabalho consiste em uma investigação e reflexão sobre as práticas pedagógicas inclusivas no Ensino Médio, considerando os desafios e avanços na implementação de uma educação que respeite a diversidade e promova a equidade no processo de ensino-aprendizagem. Este estudo tem como intuito analisar as principais mudanças nas práticas docentes e investigar se os profissionais da educação estão preparados para atuar com estudantes com necessidades educacionais, fazendo para tal um estudo de caso. Além disso, pretende-se destacar a importância de uma abordagem educacional sensível, interdisciplinar e alinhada às legislações vigentes, como a Lei Brasileira de Inclusão, com vistas a assegurar o direito à aprendizagem plena, significativa e participativa para todos os educandos.

3 JUSTIFICATIVA

A educação inclusiva se apresenta como um paradigma essencial para a construção de uma sociedade justa, equitativa e com participação democrática, na qual todas as pessoas têm direito a uma educação de qualidade, independentemente de suas características, necessidades ou condições. A relevância desse tema se torna ainda mais evidente ao considerarmos o crescimento, nos últimos anos, da demanda por atendimento educacional especializado no Ensino Médio, etapa crucial para a formação cidadã e profissional dos jovens.

Vale salientar que a educação inclusiva não é apenas uma prática educacional, mas um campo que se sustenta em um conjunto consistente de fundamentos teóricos e conceituais que evoluíram significativamente ao longo do tempo. Compreender essa base é de suma importância para desmistificar preconceitos e consolidar uma visão humanizada e efetiva sobre a diversidade na educação.

Historicamente, a educação brasileira tem passado por transformações importantes, especialmente a partir de marcos legais e internacionais que reafirmam o direito à inclusão e à diversidade. Esses instrumentos reforçam a necessidade de que o sistema educacional não apenas assegure o acesso, mas promova uma aprendizagem significativa, respeitando as particularidades de cada estudante.

Diante desse contexto, justifica-se a necessidade de revisar e refletir sobre as práticas pedagógicas adotadas no Ensino Médio para estudantes com necessidades educacionais especiais, bem como avaliar a preparação dos profissionais para atuar de forma eficiente nesse processo. A efetivação da educação inclusiva demanda uma atuação docente sensível, criativa e sistemática, capaz de potencializar as habilidades e talentos de cada aluno por meio da interdisciplinaridade e do atendimento individualizado. Corroborando com o mesmo pensamento, Mantoan (2015) afirma: A escola tem que ser um lugar onde os estudantes têm a oportunidade de ser eles mesmos e onde as diferenças não são escondidas, mas destacadas e respeitadas.

Assim, este estudo se justifica pela urgência de contribuir para a construção de práticas educacionais que efetivamente promovam a inclusão e valorizem a diversidade no Ensino Médio, garantindo que o direito à educação seja pleno e efetivo para todas as pessoas com deficiência, por isso é indispensável que educadores tenham acesso a formações continuadas bem elaboradas e que tenham como objetivo primordial aprimorar as práticas pedagógicas inclusivas.

4 METODOLOGIA

A metodologia dar-se-á pela análise literária que envolve pesquisa bibliográfica, na qual são pesquisadas informações em obras, periódicos, publicações e outros recursos relacionados ao tema abordado. Apresentaremos um estudo de caso, cenários, circunstâncias e fatores que englobam de maneira abrangente o processo de ensino e aprendizagem através dos conceitos sobre um ensino inclusivo. A metodologia utilizada se baseia na investigação de referências teóricas de autores que discutem a importância da inclusão no contexto educacional, considerando práticas pedagógicas inclusivas que respeitam a diversidade e promovem a equidade. Por meio dessa análise, será possível compreender como os fundamentos da educação inclusiva podem ser aplicados na prática docente, além dos desafios enfrentados pelos profissionais da educação para garantir o acesso, a permanência e o desenvolvimento de todos os estudantes, independentemente de suas diferenças e limitações.

A princípio, realizou-se um levantamento bibliográfico de obras educacionais, incluindo os textos de Rodrigues, Mantoan, Stumpf, Quadros e Karnopp, Pierre, Sousa e Bezerra, Mittler, e os documentos norteadores e a Lei Brasileira de Inclusão (2015), A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 que servirão como base para fundamentar as reflexões e conclusões do estudo, além de comentadores contemporâneos que abordam a interação entre esses campos do saber. O método de análise empregado foi a análise das obras, buscando compreender e interpretar os conceitos e princípios que sustentam a relação entre educação e o ensino inclusivo, como base primordial do saber.

Além da pesquisa bibliográfica, esta metodologia inclui uma reflexão aprofundada sobre as dificuldades enfrentadas na educação contemporânea ao tentar promover um ambiente realmente inclusivo. Nesse contexto, são analisadas as questões pedagógicas e os desafios que surgem na construção de uma educação que acolha a todos de forma igualitária.

Com isso, busca-se demonstrar que uma mudança nas práticas pedagógicas não apenas complementa a educação inclusiva, mas é essencial para o desenvolvimento de uma formação integral, na qual cada educando, independentemente de suas condições físicas, cognitivas, sociais ou culturais, é reconhecido como sujeito ativo do seu processo de aprendizagem e como agente de transformação social. Assim, o estudo pretende reafirmar a importância da inclusão na construção de uma educação mais justa, equitativa e acolhedora, contribuindo para uma compreensão mais profunda do papel do ensino na promoção da inclusão e na superação das barreiras à aprendizagem e à participação. Corroborando como a educação é fundamental na formação de um senso crítico comprometido com a diversidade e a igualdade.

4.1 ESTUDO DE CASO: O PROCESSO DE INCLUSÃO DE UM ALUNO COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA NO ENSINO MÉDIO

Para ilustrar os desafios e as estratégias da educação inclusiva na prática, apresentamos o estudo de caso de Pedro, um aluno com deficiência auditiva que foi inserido no ensino integral. Este caso busca evidenciar como as teorias e práticas se materializam no cotidiano escolar, assim como as restrições e a complexidade do processo inclusivo.

Pedro é um adolescente de 17 anos, matriculado no 3º ano do Ensino Médio em uma escola pública integral. Ele apresenta surdez profunda bilateral, diagnosticada desde a primeira infância. Sua comunicação principal é a Língua Brasileira de Sinais (Libras), que aprendeu em casa com a família e aprimorou na escola. Embora compreenda alguma leitura labial, a comunicação oral não é sua forma prioritária de interação. Antes de ingressar na escola atual, Pedro frequentou escolas regulares municipais até os 14 anos de idade, o que lhe proporcionou muitas experiências e desafios. Sua família, mesmo em meio a tantas dificuldades, sempre buscou formas de garantir seu acesso e permanência no ambiente escolar. A transição para a escola integral desencadeou uma série de novos desafios evidenciando as barreiras existentes. Pedro era acostumado a ter um acompanhante em sala para ajudar nas atividades escolares e na escola integral o apoio educacional não segue o mesmo princípio, existem educadores capacitados para atender os alunos com necessidades educacionais, mas eles não ficam em sala de aula com os estudantes.

Dentre as diversas dificuldades encontradas por Pedro na nova escola destacam-se as de comunicação e interação. A barreira linguística foi o principal entrave, pois a maioria dos educandos e educadores não dominavam o sistema de comunicação em linguagem de sinais, o que gerava isolamento. Pedro sentia-se à margem das conversas informais e das explicações em sala de aula. Como destaca Stumpf (2005, p.67), “a surdez, por si só, não isola o indivíduo, mas a falta de comunicação sim”.

O acesso à informação e ao conteúdo também despertou desafios para o aluno, pois as aulas expositivas não apresentavam recursos visuais adequados e não era ofertado um intérprete, e sem a presença de um profissional capacitado a inclusão ficava comprometida. Pedro perdia informações cruciais, o que comprometia sua compreensão e fixação dos conteúdos abordados em sala. A leitura de textos longos e a compreensão de conceitos abstratos, muitas vezes, dependiam de uma explicação em Libras que nem sempre estava disponível. Os educadores buscavam meios para facilitar o processo, com falas mais lentas para facilitar a leitura labial, mas infelizmente ainda não era o suficiente.

Considerando o que foi apresentado, vale salientar que Pedro vivenciou dificuldades de comunicação com os outros estudantes, pois a falta de acesso a Língua de Sinais impactava diretamente a construção de amizades e a participação em atividades extracurriculares. O educando demonstrava sentimentos de frustração e solidão, uma experiência comum para muitos alunos surdos em ambientes não inclusivos, como apontam Quadros e Karnopp (2004) ao discutir a exclusão social imposta pela barreira linguística.

Diante dos desafios, a equipe gestora e seu corpo docente, com o apoio da família e da Secretaria de Educação, implementou um conjunto de estratégias proativas para minimizar as dificuldades vivenciadas por Pedro no ambiente escolar. A escola não dispõe de um intérprete de Libras para acompanhá-lo na sala de aula. Este apoio seria fundamental para o desenvolvimento do discente, mas infelizmente não era disponibilizado, o que dificultava a aprendizagem, como afirma Brasil (2005, p. 23): “A presença do intérprete é o principal recurso para garantir o acesso do aluno surdo à informação na escola comum”.

A equipe pedagógica participou de cursos de Libras básica e oficinas sobre estratégias de comunicação e ensino para alunos surdos. Embora não se esperasse que todos se tornassem fluentes, a iniciativa visava à conscientização e ao desenvolvimento de habilidades mínimas para interagir com Pedro, como o uso de vocabulário básico em Libras e a atenção à leitura labial.

Os educadores modificaram a forma como utilizavam os recursos visuais, os docentes passaram a utilizar slides, vídeos legendados, diagramas, mapas mentais e esquemas visuais em todas as aulas. Pedro, que antes só queria ficar no final da sala, era posicionado em local estratégico com boa visibilidade para o professor e para a lousa. Atividades em grupos foram integrando Pedro aos poucos com os estudantes, com o apoio e a mediação dos professores, para que ele pudesse contribuir e aprender junto com os demais alunos. E quando sentia necessidade e/ou vontade, Pedro frequentava a sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) específica, que dispunha de jogos para facilitar o processo de ensino aprendizagem que já existia na escola. O foco era o desenvolvimento integral do educando, aprimoramento de vocabulário e gramática, a leitura e escrita da língua portuguesa como segunda língua, e a construção de estratégias de aprendizagem autônomas. A escola também ofertou palestras e atividades de sensibilização sobre a surdez e a cultura surda, incentivando os colegas a aprenderem Libras básica e a interagirem mais com Pedro.

É de suma importância destacar o apoio incondicional da família de Pedro durante todo o processo, o que foi fundamental para que a escola conseguisse romper as barreiras apresentadas durante o processo educacional. Uma educação de qualidade e inclusiva é formada

por todos e a cada dia temos a oportunidade de fazer a diferença na vida de outrem. Pierre (1999) comenta que o ponto principal é a mudança qualitativa nos processos de aprendizagem, que é preciso abolir a distância entre professor e aluno com práticas inovadoras, o professor pode estabelecer novos paradigmas de aquisição dos conhecimentos e de constituição dos saberes, ou seja, propor uma aprendizagem cooperativa além de interativa.

Analisar as nossas práticas pedagógicas é primordial, pois somos conscientes de que mudar as formas de aprender dos educandos requer também que a nossa didática seja aprimorada, quando conseguimos inovar transformamos o contexto de ensino. Por conseguinte, uma nova abordagem educacional é requerida, exigindo um novo perfil do aluno e do professor. Sousa e Bezerra (2016, p. 45), apontam que se exige novas funções discentes e docentes, as quais só se tornarão possíveis se houver uma mudança de mentalidade.

5 DESENVOLVIMENTO/FUNDAMENTAÇÃO

O sistema de ensino, ao investir em um atendimento de qualidade para alunos com deficiência na educação básica, precisa estar ciente também do que preconiza a LDB. Os educandos não podem ser de fato incluídos em um ambiente onde a visão de educação inclusiva não é fundamentada. E de certa forma, conseqüentemente, suas práticas não terão embasamento teórico. A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, diz:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Evidencia-se, no referido artigo, que a instituição familiar desempenha papel essencial no processo de formação acadêmica, além de destacar, naturalmente, a atuação do sistema escolar de forma geral. Nesse sentido, a legislação educacional também reforça o compromisso com a inclusão e a valorização da diversidade. Como estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, a Educação Especial deve ser uma modalidade transversal, assegurando que estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação tenham garantidos o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem no ambiente escolar regular (Brasil,1996).

Nesse sentido, as escolas devem organizar seus currículos de forma a contemplar as especificidades dos estudantes, promovendo práticas pedagógicas inclusivas que respeitem as

diferenças e favoreçam o desenvolvimento integral de todos. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) aparece como um recurso complementar essencial, oferecendo suporte à aprendizagem e à participação dos estudantes no ensino.

Além disso, as diretrizes destacam a importância da formação docente com ênfase na educação inclusiva, preparando os profissionais da educação para os desafios vivenciados em sala. Com a implementação dos itinerários formativos no Ensino Médio, conforme atualização legal mais recente, torna-se ainda mais necessário considerar a diversidade dos estudantes na organização curricular, garantindo que as diferentes trajetórias escolares respeitem seus interesses, potencialidades e necessidades específicas.

É de suma importância destacar que as escolas têm discutido muito a respeito das práticas pedagógicas desenvolvidas para incluir os estudantes com deficiências, correspondendo às suas particularidades. Observa-se que os educadores são instruídos, pela equipe pedagógica, a elaborarem atividades adaptadas, sejam elas escritas, corporais, entre outras, para atender as especificidades dos educandos. Têm ocorrido uma atuação reducionista nesse aspecto, assim, podemos indagar: O que de fato é adaptar atividades? O que é incluir um aluno na turma? Realmente estamos conseguindo ofertar uma educação inclusiva? Os alunos que apresentam dificuldades educacionais estão terminando o Ensino Médio dominando as habilidades básicas?

Com base nesses questionamentos é essencial refletir: será que os docentes estão comprometidos com a elaboração das atividades propostas ou apenas estão sendo instruídos a adaptarem suas atividades reduzindo as mesmas, e por vezes, o apoio escolar é quem aplica a atividade. É fundamental enfatizar que, adaptar atividades pressupõe refletir no que aquele discente pode ou não, no momento, realizar. Associado aos outros estudantes, os alunos com deficiência, executam os comandos a seu modo e com suas limitações, até o momento, em que se pode ser incentivado a produzir mais. Esse é o ponto primordial e indispensável no processo de inclusão.

Integrar os educandos não significa minimizar o grau de dificuldades das atividades, e sim, refletir sobre os benefícios que ela pode proporcionar para o seu público. Estar em um ambiente escolar não é necessariamente o mesmo que fazer uma inclusão de acordo com o preconiza os documentos legais.

Vale salientar que uma educação que não atende de forma sensível e acolhedora esses alunos na Educação Básica é, de fato, uma “educação excludente”. É indispensável ter uma visão do estudante como sujeito protagonista no processo de educação, sem que essa perspectiva se torne reducionista e utópica. E por isso a lei nº 13.146 de Julho de 2015, no

capítulo IV, do direito à educação, afirma que incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

Art.28. O projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia.

A mesma lei supracitada ainda salienta em linhas gerais que a formação continuada do professor é essencial para que esse trabalho aconteça efetivamente. Sabemos que os professores ainda estão recebendo esses novos alunos de forma leiga e, por isso, é preciso ter fundamentação para executar práticas pedagógicas inovadoras. Promover uma educação inclusiva é ter propriedade sobre como deve ser realizado o atendimento especializado, buscando as adaptações necessárias para atender às necessidades dos estudantes com deficiência. O objetivo é garantir que esses alunos tenham acesso ao currículo de forma igualitária, promovendo sua autonomia e participação plena no processo de ensino aprendizagem.

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

As estratégias implementadas geraram impactos significativos e positivos na vida de Pedro, como melhora na comunicação e interação social, pois o esforço dos colegas em aprender o básico de Libras reduziu drasticamente o isolamento do estudante. Ele passou a participar mais ativamente das conversas em sala de aula e nos recreios. A interação com os colegas expandiu seu universo cultural.

Outro ponto positivo foi a melhora no seu desempenho acadêmico, seu rendimento em disciplinas como matemática, história e ciências apresentou uma melhora notável. Embora ainda enfrentasse desafios na língua portuguesa escrita, o AEE proporcionou estratégias específicas que o auxiliaram nesse desenvolvimento.

O desenvolvimento de sua autoestima e senso de pertencimento também foi um destaque importante. Sentir-se compreendido e parte do grupo foi crucial para a autoestima de Pedro. Ele passou a se expressar com mais confiança, demonstrando que a inclusão vai além do aprendizado cognitivo, promovendo o bem-estar emocional e social. Como afirma Mittler (2000), "a inclusão não é apenas sobre o direito à educação, mas sobre o direito de pertencer" (p. 23).

Por fim destacamos as oportunidades de desenvolvimento de habilidades sociais e autonomia. A interação com um grupo mais diversificado e a necessidade de se adaptar a diferentes situações de comunicação contribuíram para o desenvolvimento de suas habilidades sociais e para sua autonomia, tornando Pedro uma pessoa mais independente.

O caso de Pedro demonstra que a inclusão é um processo contínuo e multifacetado. A articulação entre a formação docente e o apoio do AEE foi crucial. O engajamento da família e a sensibilização dos colegas também se mostraram fatores determinantes para o sucesso. A escola compreendeu que a inclusão de Pedro exigia uma mudança sistêmica, e não apenas uma adaptação pontual.

Apesar do sucesso, desafios persistiam, como a necessidade contínua de adaptação de materiais e a garantia de que todos os novos professores que chegavam à escola recebessem a formação necessária. A lição é que a inclusão é um compromisso constante, que exige monitoramento e ajustes contínuos. O sucesso de Pedro não seria possível sem a colaboração entre a direção, coordenação, professores da sala regular e professores do AEE. O comprometimento da gestão em destinar recursos e apoiar as iniciativas inclusivas foi fundamental em todo esse processo.

Embora Pedro estivesse bem incluído, a garantia de acesso a tecnologias assistivas mais avançadas e a um currículo bilíngue (Português/Libras) mais estruturado desde as séries iniciais seriam benéficas para seu desenvolvimento pleno e para a autonomia linguística e cognitiva de todos os alunos surdos. O estudo de caso de Pedro reforça a ideia de que a educação inclusiva é um investimento na dignidade humana e no potencial de cada indivíduo. Ele demonstra que, com planejamento, recursos e, acima de tudo, uma atitude genuína de acolhimento e valorização da diversidade, é possível construir ambientes escolares onde todos os alunos, independentemente de suas diferenças, possam aprender, crescer e florescer.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, é pertinente ressaltar que, por mais que os profissionais da educação estejam refletindo e debatendo sobre como tornar as escolas inclusivas no século XXI, ainda persiste uma distância significativa entre teoria e prática. A análise das práticas pedagógicas inclusivas no Ensino Médio evidencia que, embora haja avanços significativos na legislação e na conscientização acerca do direito à educação para todos, a efetivação da inclusão escolar ainda enfrenta inúmeros desafios. O estudo de caso apresentado, bem como os marcos teóricos e legais discutidos, revelam a necessidade urgente de um compromisso coletivo com a

transformação da escola em um espaço verdadeiramente acolhedor, acessível e equitativo.

A inclusão não se resume apenas à presença física do aluno com deficiência em sala de aula, mas implica repensar metodologias, currículos, materiais e atitudes. Como afirma Mantoan (2003), incluir é reconhecer que todos os alunos, com ou sem deficiência, aprendem, e que o ensino deve ser acessível a todos, respeitando suas singularidades. É imprescindível compreender que adaptar uma atividade não significa diminuí-la, mas, sim, transformá-la de maneira a respeitar as particularidades de cada estudante e garantir sua plena participação e aprendizagem. Isso demanda um olhar atento, crítico e sensível por parte dos educadores, bem como o suporte institucional adequado, que inclua políticas públicas eficazes, investimento em formação docente e condições materiais mínimas.

Ao longo deste estudo, foi possível perceber que a ausência de professores intérpretes, a dificuldade de comunicação e a falta de recursos didáticos adaptados comprometem significativamente o processo de inclusão, como no caso de Pedro, aluno com deficiência auditiva. Ao mesmo tempo, as estratégias adotadas por sua escola demonstram que, com vontade política, envolvimento da comunidade escolar e formação adequada, é possível romper barreiras e construir caminhos de aprendizagem mais justos e inclusivos. Essa perspectiva está alinhada ao pensamento de Vygotsky (1991), que defende que o desenvolvimento do indivíduo depende das relações sociais que ele estabelece em seu meio.

A escola inclusiva é aquela que aprende com a diferença e nela se reinventa. Nesse sentido, cabe à educação pública e à formação docente o papel de garantir que todos os educandos, independentemente de suas condições, tenham não apenas acesso, mas permanência, participação e êxito no ambiente escolar. Somente assim estaremos verdadeiramente contribuindo para uma sociedade mais justa, democrática e plural, na qual o direito à educação plena seja uma realidade para todos.

A resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, deixa claro, a função dos sistemas de ensino ao atenderem os alunos com deficiência:

Art. 1º Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Outro ponto importante a ressaltar na mesma lei citada acima, resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, é que ao ofertar a AEE (Atendimento Educacional Especializado), a Escola deve reformular o seu plano regular de ensino para atender a esse público. Ou seja, não é

somente orientar o professor a “adaptar” atividades para impulsionar o ensino, mas, toda escola deve se reinventar.

Para Prateano e Queiroz (2018), algo indispensável nesse processo é a família de cada criança. De nada adianta uma Educação de qualidade, mesmo sendo a escola inclusiva, se no ambiente familiar o estudante não é estimulado quanto à sua deficiência, ou mesmo, no que se refere ao acompanhamento escolar em casa.

Evidencia-se que no Brasil, apesar de todo avanço na lei, há muito por se fazer. Colocar em prática nas escolas uma educação inclusiva ainda é urgente, enquanto estivermos presos a um discurso utópico nada será como de fato deve ser. E os direitos das crianças continuará a ser ignorado.

Conclui-se, portanto, que promover a educação inclusiva vai muito além do cumprimento de normas legais: trata-se de um exercício contínuo de empatia, escuta ativa, formação crítica e inovação pedagógica. É necessário reconhecer os estudantes com deficiência como sujeitos de direitos e protagonistas de seu processo educativo, considerando sua singularidade como riqueza e não como obstáculo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Atendimento Educacional Especializado: aspectos legais e fundamentos teóricos-pedagógicos.** Brasília, DF: MEC/SEESP, 2005.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2 out. 2009.

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). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 7 jul. 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar - O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar - O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MITTLER, Peter. **Working towards inclusive education: social contexts.** London: David Fulton Publishers, 2000.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova Iorque: ONU, 2006.

PIERRE, Lévy. **Cibercultura** (tradução de Carlos Irineu da Costa). São Paulo: Ed. 34, 1999.

PRATEANO, Natalia Aparecida. QUEIROZ, Girlene Aparecida de. Inclusão escolar: a relação família – Escola. **Revista científica eletrônica de Ciências Aplicadas da Fait**, Ano VII v 13, n 2, dezembro, 2018.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RODRIGUES, David (org.). “**Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva**”, S. Paulo. Summus Editorial, 2006.

SOUSA, Robson Pequeno de. BEZERRA, Carolina Cavalcanti, Silva, Eliane De Moura, et al. (Organizadores). **Teorias e práticas em tecnologias educacionais – Campina Grande: EDUEPB**, 2016.227p.

STUMPF, Marianne. **O bilíngue e o bicultural surdo**. Porto Alegre: ULBRA, 2005.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VOZES E VEZES NA ESCOLA: A INCLUSÃO COMO CONSTRUÇÃO COLETIVA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Micheli Maria Luvison⁴
Veridiana Xavier Dantas⁵

RESUMO

Este artigo apresenta um relato de prática pedagógica inclusiva, desenvolvida com um estudante diagnosticado com paralisia cerebral do tipo tetraparesia espástica e epilepsia, matriculado, no 4º ano do ensino fundamental. Para tanto, perfilhamos como objetivo geral analisar e refletir, a partir de um estudo de caso, sobre as contribuições das práticas pedagógicas inclusivas no processo de ensino-aprendizagem de um estudante com paralisia cerebral e epilepsia, destacando estratégias que favorecem sua autonomia, socialização e desenvolvimento cognitivo. A partir de um estudo de caso, refletimos sobre o papel das práticas inclusivas no cotidiano escolar, com destaque para o uso da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), o planejamento curricular adaptado e a promoção de experiências sensoriais e sociais significativas. Para preservar a identidade do educando, utilizamos o nome fictício "Léo". O trabalho pedagógico foi desenvolvido pela segunda professora, com participação do grupo docente e demais profissionais da escola, promovendo a integração de Léo às atividades da turma e o desenvolvimento de sua autonomia, cognição e socialização. Os resultados evidenciam a importância do trabalho colaborativo, da escuta ativa e da valorização das potencialidades de cada educando no processo de ensino-aprendizagem inclusivo.

Palavras-chave: inclusão; comunicação aumentativa e alternativa; prática pedagógica; estimulação; educação básica.

ABSTRACT

This article presents an account of an inclusive pedagogical practice developed with a student diagnosed with spastic quadriplegia and epilepsy, enrolled in the 4th grade of elementary school. Our overall objective is to analyze and reflect, based on a case study, on the contributions of inclusive pedagogical practices to the teaching-learning process of a student with cerebral palsy and epilepsy, highlighting strategies that promote their autonomy, socialization, and cognitive development. Based on this case study, we reflect on the role of inclusive practices in daily school life, highlighting the use of Augmentative and Alternative Communication (AAC), adapted curriculum planning, and the promotion of meaningful sensory and social experiences. To protect the student's identity, we use the fictitious name "Léo." The pedagogical work was developed by the second teacher, with the participation of

⁴ Pedagoga, Especialista em Educação Especial e Práticas Inclusivas.

⁵ Doutorado e Mestrado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba/PB; Pedagoga, Especialista em Psicopedagogia e Neuropsicopedagogia; Analista Comportamental; Coordenadora e Professora da Faculdade Três Marias/PB; Coordenadora da Educação Básica Municipal/PB; Professora no Mestrado em Ciências da Educação pela Veny Creator Cristian University; palestrante, escritora e consultora de Projetos da FAPTO, FADE. E-mail: veridianaxdantas17@gmail.com

the teaching staff and other school professionals, promoting Léo's integration into class activities and the development of his autonomy, cognition, and socialization. The results highlight the importance of collaborative work, active listening, and valuing each student's potential in the inclusive teaching-learning process.

Keywords: inclusion; augmentative and alternative communication; pedagogical practice; stimulation; basic education.

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a educação inclusiva e a educação especial têm ganhado muito destaque nas discussões da educação brasileira, mas parece que ainda não se converteram no alcance efetivo das metas previstas em diversos documentos oficiais. O processo de inclusão, revela-se desafiador no contexto educacional, pois se trata de uma temática abrangente que, frequentemente, enfrenta resistência por parte de alguns professores e, mas que entendemos ser uma educação viável, foi o que constamos com prática pedagógica inclusiva desenvolvida com um estudante diagnosticado com paralisia cerebral do tipo tetraparesia espástica e epilepsia, matriculado no 4º ano do ensino fundamental.

A experiência foi conduzida pela segunda professora, em parceria com o corpo docente e outros profissionais da escola, assegurando uma abordagem colaborativa e integrada. Para preservar a identidade do educando, utilizamos o nome fictício “Léo”. Com isso, vimos que apesar dos obstáculos, é possível vislumbrar estratégias para promover uma inclusão bem-sucedida. Para isso, deve haver orientação sobre práticas pedagógicas voltadas à inclusão de alunos com deficiência, pois isso contribuir para a ampliação do acesso ao conhecimento, mas infelizmente, ainda encontramos resistência por parte destes profissionais da sala de aula regular.

O objetivo geral deste estudo consiste em analisar e refletir, a partir de um estudo de caso, sobre as contribuições das práticas pedagógicas inclusivas no processo de ensino-aprendizagem de um estudante com paralisia cerebral e epilepsia, enfatizando as estratégias que potencializam sua autonomia, socialização e desenvolvimento cognitivo. Para alcançar tal finalidade, propõe-se, primeiramente, descrever a prática pedagógica inclusiva desenvolvida, destacando o uso da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), o planejamento curricular adaptado e a implementação de experiências sensoriais e sociais significativas, concebidas como mediações necessárias à participação do educando no espaço escolar.

Em um segundo momento, busca-se avaliar os efeitos dessas estratégias no processo de integração do estudante às atividades da turma, bem como em sua trajetória de aprendizagem,

considerando os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam a educação inclusiva. Por fim, objetiva-se refletir criticamente acerca da relevância do trabalho colaborativo entre professores e demais profissionais da escola como dimensão essencial para a efetivação da inclusão e para a valorização das potencialidades individuais, reconhecendo a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo.

Os resultados desse trabalho pedagógico evidenciaram que a adoção de práticas fundamentadas em três eixos principais, o uso da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) como estratégia de expressão e interação, a elaboração de um planejamento curricular adaptado às necessidades e possibilidades do estudante e a promoção de experiências sensoriais e sociais significativas, favoreceu de maneira efetiva a participação ativa de Léo no cotidiano escolar. Tais elementos não apenas garantiram sua inserção nas atividades da turma, mas também se mostraram decisivos para o fortalecimento de sua cognição, autonomia e socialização, confirmando a relevância das práticas inclusivas como mediadoras do processo de ensino-aprendizagem.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação inclusiva é um direito assegurado pela Constituição Federal de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) e pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). Esses documentos orientam o atendimento educacional de todos os estudantes, com ou sem deficiência, em classes comuns, assegurando condições equitativas de ensino e aprendizagem.

Este artigo relata a experiência pedagógica desenvolvida com Léo (nome fictício), educando com paralisia cerebral, no ambiente escolar regular. Refletimos sobre a importância de práticas pedagógicas inclusivas que respeitem o ritmo de aprendizagem, utilizem metodologias acessíveis e promovam interações sociais significativas, com base em autores como Mantoan (2015), Vygotsky (2001) e Oliveira (2010).

No entendimento de Rosa (2020), a Educação Inclusiva está fundamentada na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva do MEC, que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado. Esta tem como finalidade garantir que todos os alunos aprendam juntos no ensino regular, dessa forma, existe o respeito a diversidade, seja de raça, gênero, sexo, classe ou necessidades educacionais especiais.

A inclusão de estudantes com deficiência ainda representa um grande desafio, uma vez que a estrutura escolar historicamente foi pensada para atender a um perfil homogêneo de aluno, desconsiderando a diversidade presente no ambiente educacional. No Brasil, entretanto, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva busca assegurar o acesso de alunos com diferentes tipos de deficiência, intelectual, física, auditiva, visual, transtornos globais do desenvolvimento, bem como daqueles com altas habilidades/superdotação, ao ensino regular em todas as etapas da educação, desde a educação infantil até o ensino superior (Bertolde; Larchert, 2019).

A sociedade inclusiva já começou a ser construída a partir de algumas experiências de inserção social de pessoas com deficiência, ainda na década de oitenta. Em várias partes do mundo, inclusive no Brasil, modificações pequenas e grandes vêm sendo feitas em setores como escolas, empresas, áreas de lazer, edifícios e espaços urbanos, para possibilitar a participação plena de pessoas deficientes, com igualdade de oportunidades junto à população geral (Sassaki, 1998 Apud Bertolde; Larchert, 2019, p.101).

Ao discutirmos o conceito de inclusão, não estamos apenas reproduzindo um termo ou uma ideia recorrente. Historicamente, essa palavra remete a um passado marcado por práticas de exclusão extrema, em que pessoas com deficiência eram segregadas em instituições, como hospícios, ou até mesmo submetidas a perseguições e punições cruéis, a exemplo das fogueiras da Idade Média, com a justificativa de “salvar” suas almas (Blanco, 2004). Nesse sentido, a educação inclusiva deve pautar-se em uma abordagem humanística e democrática, reconhecendo a singularidade de cada indivíduo. Seus objetivos centrais envolvem o desenvolvimento pessoal, a realização individual e a plena participação social de todos.

Sob essa perspectiva, uma escola inclusiva somente será efetiva quando os professores compreenderem que é indispensável dominar sua área de atuação e, a partir dela, buscar estratégias que assegurem a aprendizagem de todos os estudantes, com ou sem deficiência. “Em sala de aula, há inúmeras vozes que se cruzam, quando todos os alunos contribuem com seus pensamentos de forma a construir um diálogo, através do qual se pode colher assim os frutos do conteúdo abordado” (Cunha, 2015, p. 153). A escola desempenha uma função essencial na vida dos alunos, tendo um papel importante no desenvolvimento cultural, social, intelectual e físico dos estudantes.

A proposta da Educação Inclusiva é educar todos os alunos juntos, preparando-os para o convívio em sociedade a partir da escola e, conforme afirma Mantoan (2015, p. 33), “incluir é não deixar ninguém de fora da escola comum, ou seja, ensinar a todas as crianças indistintamente”. Incluir é considerar o processo de ensino e aprendizagem considerando a

equidade. Ao contrário de que muitos pensam, a igualdade não inclui, corre-se o risco de se exclui, quando se pauta apenas pela igualdade.

É preciso ações mais concretas para que a inclusão realmente aconteça e essas ações devem partir do currículo geral, combinando-o com as respostas individualizadas que se fazem necessárias às características de aprendizagem de cada um de nossos alunos. Essa perspectiva implica que passemos da atuação típica, da lógica da homogeneidade, a uma atuação sob a égide da diversidade.

A inclusão educacional só se justifica se buscar atender o aluno com deficiência na escola regular, proporcionando-lhe um ambiente que favoreça seu desenvolvimento em todas as dimensões. É fundamental lembrar que a escola tem o papel de garantir aos seus alunos um espaço saudável e acolhedor, que ofereça condições de comunicação adequadas para assegurar a aprendizagem. O processo de aprendizagem se constrói por meio da interação, permitindo ao aluno uma forma significativa de perceber o mundo ao seu redor (Mantoan, 2015).

A escola constitui-se como um espaço multicultural e diverso, que reúne indivíduos com diferentes metas, ideologias e demandas. Essa característica é fundamental, pois o ambiente escolar acolhe sujeitos com múltiplas identidades, sejam elas de ordem religiosa, política, social ou cultural. Nesse contexto, cabe à instituição de ensino assumir a responsabilidade de promover a transformação do indivíduo, por meio de processos que favoreçam mudanças comportamentais. Um exemplo significativo dessa perspectiva foi a experiência pedagógica vivenciada com Léo (nome fictício), estudante com paralisia cerebral incluído no ensino regular. Sua presença evidenciou a importância de práticas intencionais e adaptadas, capazes de garantir não apenas sua participação efetiva nas atividades escolares, mas também de reforçar a concepção de que a escola, em sua diversidade, deve ser um espaço de pertencimento e desenvolvimento para todos.

De acordo com Antunes (2020), os alunos são seres únicos e singulares, o que implica que cada um possui uma forma exclusiva de se relacionar com o contexto em que está inserido. Cada estudante tem suas próprias limitações e potencialidades, que são distintas das vivenciadas por outros alunos, e essas limitações não se restringem apenas aos alunos com deficiência. Como destaca a citação a seguir:

A inclusão não prevê a utilização de práticas de ensino escolar específicas para esta ou aquela deficiência e/ou dificuldade de aprender. Os alunos aprendem nos seus limites e se o ensino for, de fato, de boa qualidade, o professor levará em conta esses limites e explorará convenientemente as possibilidades de cada um (Mantoan, 2015, p. 67).

A possibilidade de o aluno deficiente estudar em uma sala de aula regular é muito importante quando se considera que todos os alunos pertencem a um mesmo grupo, não se fazendo distinção entre o grupo dos alunos com deficiência e o grupo dos alunos sem deficiência. O que a escola deve fazer é adequar os conteúdos para os alunos deficientes.

A prática inclusiva requer que o professor reconheça a singularidade de cada estudante, adaptando conteúdos e estratégias conforme suas necessidades específicas. Vygotsky (2001) destaca que a aprendizagem ocorre nas interações sociais, sendo a mediação essencial para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Nesse processo, a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), segundo Glennen e De Coste (1997), é essencial para estudantes com comprometimentos na fala, pois oferece meios alternativos de expressão que favorecem sua participação e autonomia. Essa perspectiva dialoga diretamente com os princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Referencial Curricular Nacional (RCN), os quais reforçam a importância de um currículo flexível, fundamentado em experiências concretas e na valorização da diversidade como elemento constitutivo da aprendizagem significativa.

Em consonância, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) orienta a eliminação de barreiras para a aprendizagem e a garantia de recursos e serviços de apoio especializados, assegurando a plena participação dos estudantes com deficiência no ensino regular. Além disso, o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) estabelece o direito à educação inclusiva em todos os níveis e modalidades, assegurando a oferta de adaptações razoáveis, como materiais específicos, currículo adaptado e acessibilidade comunicacional, física e atitudinal.

Tais garantias legais embasam e legitimam práticas pedagógicas que consideram recursos como pranchas de comunicação, objetos concretos, estratégias sensoriais e tecnologia assistiva como meios legítimos e necessários para a efetivação do direito à educação de qualidade para todos.

3 METODOLOGIA

A metodologia foi fundamentada nas práticas pedagógicas para a qualidade da educação especial, com teorias que concebem as oportunidades que fazem com que os alunos deficientes sejam capazes de participar em posição de igualdade, sobretudo, de equidade no processo de aprendizagem. O trabalho pedagógico foi desenvolvido pela segunda professora, com participação da equipe escolar, promovendo adaptação curricular e ações interativas. Léo, 10

anos, está no 4º ano do Ensino Fundamental, é diagnosticado com paralisia cerebral do tipo tetraparesia espástica (“Classificação Internacional de Doenças” CID-10: G80.0) e epilepsia (CID-10: G40). Utiliza cadeira de rodas e se comunica por sons vocálicos, gestos, olhares e movimentos com a cabeça.

Inicialmente, sua comunicação era restrita. Por isso, a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) foi introduzida gradualmente com materiais concretos, planos e mediação oralizada. Essa estratégia ampliou sua capacidade de se comunicar, elevando sua autonomia e integração. As aulas ocorriam em sala e também em ambientes externos, como biblioteca e jardim, promovendo estímulos diversificados. Atividades como maquetes, jogos e experiências sensoriais tornaram o processo de aprendizagem mais significativo.

Um exemplo foi a construção de uma maquete do sistema solar, em que Léo participou ativamente, tocando os materiais, identificando formas e sentindo texturas, mediado pela professora e interagindo com os colegas. Além disso, foram utilizados materiais adaptados, como engrossadores para facilitar o manuseio, objetos para estimulação sensorial e recursos tecnológicos para CAA.

O currículo foi adaptado para contemplar as necessidades específicas de Léo, respeitando seu ritmo e interesses, conforme orientações legais sobre adaptações curriculares e acessibilidade. Essa metodologia se enquadra em uma pesquisa de campo para coletar os dados do sujeito pesquisado. Conforme Flick (2009), nesse tipo de pesquisa, o pesquisador vai a campo, ou seja, onde o fenômeno ocorre para coletar dados a fim de comprovar suas hipóteses. Complementamos com o que sustenta Raymundo (2023), para quem:

a pesquisa de campo pode ser considerada o momento mais “mão na massa” do TCC. Não que as demais etapas sejam fáceis. Elas também exigem dedicação e esforço intelectual. Porém, é durante a coleta de dados que o estudante se depara com a realidade estudada, ou seja, com o fenômeno que pretende compreender (Raymundo, 2023, p. 2).

É através da pesquisa de campo que a pesquisadora foi coletar, mais fidedignamente, informações para compor o relato de experiência sobre o aluno (Leo), nome fictício, atribuindo-se, assim, maior teor de fidelidade e aproximação com a realidade observada no desenvolvimento do referido aluno. Quanto à abordagem, posicionamos nossa pesquisa dentro qualitativa, pois esse método, possibilita-nos o entendimento de um fenômeno, baseando-se, a princípio, pelo ponto de vista do pesquisador/a, no caso da presente pesquisa, discutimos as práticas pedagógicas, utilizadas para incluir um aluno com paralisia cerebral.

a pesquisa qualitativa se põe o desafio de captar com a maior precisão possível e impreciso. Há aí clara dissonância entre epistemologia e ontologia, mas pode ser relativamente contornada pela via da formalização flexível, discutível. “Discutível” não significa aqui somente “frágil”, mas sobretudo critério de demarcação científica. Embora possa ter parentesco com a falsificabilidade de Popper, desta diverge profundamente por incluir a qualidade política (Demo, 2002, p. 364).

Observamos que, no entendimento do autor, a pesquisa qualitativa preocupa-se em compreender o intangível, o mensurável, mas sim, com a qualidade dos dados obtidos, através do empenho da pesquisadora em buscar informações mais precisas possíveis sobre a real inclusão dos alunos com deficiência que estudam na escola pesquisada, pauta que é muito cara para a pesquisadora.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A inclusão de Léo foi construída progressivamente, com adaptações curriculares sensíveis às suas potencialidades. Durante atividades como a produção escrita, Léo realizava colagens, usava figuras e materiais alternativos, aproveitando esses momentos para estimulações sensoriais e a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA). Com isso, participou do mesmo conteúdo em formato adaptado, apresentando suas produções à turma, o que fortaleceu seu pertencimento.

Colegas aproximavam-se espontaneamente para compartilhar histórias e produções, promovendo trocas afetivas. Na hora de leitura, Léo era colocado no colchonete, cercado por colegas que liam para ele, experiências que criaram laços e respeito mútuo. Essa abordagem amplia a compreensão da educação como um direito de todos, e fortalece a articulação entre o ensino regular, os serviços da educação especial e as redes de apoio públicas e privadas, tanto no plano nacional quanto internacional.

Não podemos perder de vista que a escola é agente educativo, mas também, de socialização, convivência, cultura no âmbito da diversidade e das diferenças. A educação inclusiva põe em discussão os fundamentos da escola tradicional, seletiva, de métodos padronizados. Voltada para todos, não se confunde com a educação especial que tem público alvo claramente definido (alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/ superdotação) (Azevedo, 2023, p. 291).

Nas aulas de educação física, participava de todas as atividades de forma adaptada e, quando haviam atividades específicas adaptadas para Léo, na maioria das vezes eram realizadas por todos. Isso favoreceu a empatia e o sentimento de cooperação. “A inclusão não ocorre apenas com a garantia da matrícula e o acesso ao ensino regular, por isso, urge que políticas

públicas se efetivem realmente” (Oliveira, 2020, p. 23).

As saídas para ambientes externos (jardim, biblioteca, laboratório) eram planejadas de forma que toda a turma participasse junto com Léo, promovendo estímulos amplos e experiências significativas. Apesar do êxito e dos avanços conquistados, é importante reconhecer que o percurso da inclusão nem sempre é isento de desafios. Isso é corroborado por Garcia (2020, p. 27) ao afirmar que uma prática pedagógica “evidencia sair do âmbito da teoria e adentrar no âmbito da ação” e tem o intuito de agregar esforços para que haja formação de pessoas e construção do saber.

Em alguns momentos, surgiram barreiras atitudinais, como a percepção de que a presença de Léo poderia ser um obstáculo ao andamento das aulas, especialmente durante avaliações ou atividades que exigiam atenção. No entanto, por meio do diálogo contínuo com os professores e a construção de combinados claros, essas resistências foram sendo superadas gradativamente, permitindo que a inclusão se tornasse não apenas possível, mas efetiva.

Não há dúvidas de que ainda muita resistência de muitos professores com relação aos alunos com deficiência, a nosso ver, ainda falta formação de professores para atuar de forma adequada na Educação Especial, nesse sentido, Marin (2003) defende que a formação continuada deve transformar a escola em um espaço de trocas, escuta e construção de saberes voltados para a diversidade e dentre essa, encontra-se os alunos com deficiência.

Fatores como o envolvimento positivo da família e o acolhimento afetivo por parte dos profissionais da escola foram determinantes para esse sucesso. A família de Léo apresentava os laudos médicos com regularidade, compartilhava informações importantes sobre sua rotina e participava ativamente da comunicação com a escola, relatando como ele se sentia ao longo dos dias. Além disso, os documentos que orientavam sua alimentação adaptada eram respeitados com zelo pelas auxiliares da escola, que preparavam seus lanches com precisão e carinho. Isso pode ser evidenciado quando se entende que:

os profissionais da educação como agentes fundamentais do processo educativo e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a processos formativos, informações, vivência e atualização profissional, visando à melhoria da qualidade da educação básica e à qualificação do ambiente escolar (Brasil, 2016, p. 5).

Outro aspecto que fortaleceu o processo foi a relação construída com as crianças da turma, que conviveram com Léo ao longo dos anos escolares e demonstravam naturalidade e afeto em todas as interações. Esse ambiente de convivência contínua contribuiu para o desenvolvimento de uma cultura de empatia e respeito à diversidade entre os alunos, aqui cabe o entendimento de (Mantoan, 2015), ao dizer que o processo de aprendizagem se constrói por

meio da interação, permitindo ao aluno uma forma significativa de perceber o mundo ao seu redor.

A disposição da equipe pedagógica para o diálogo também se destacou como um elemento essencial. Apesar de haver profissionais que, inicialmente, viam o processo inclusivo como um desafio adicional, o trabalho colaborativo e a escuta ativa favoreceram uma mudança de postura. Assim, foi possível promover uma inclusão que respeita as singularidades sem desconsiderar as necessidades pedagógicas de todo o grupo. Na esteira dessa discussão, a escola, portanto, deve ser o espaço mais adequado para a educação de todos, respeitando a diversidade e promovendo a igualdade de oportunidades (Santos, 2012).

A CAA revelou-se central: com o tempo, Léo deixou de expressar frustrações e alegrias por gritos, usando o olhar e gestos para se comunicar com mais clareza. Ele passou a indicar preferências, reagir às propostas e demonstrar sentimentos com mais precisão. Ele tinha voz e vez. Até nos momentos de cuidados pessoais (alimentação, higiene), a professora manteve vínculos e continuidade na estimulação, promovendo bem-estar e respeito à dignidade de Léo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão tem se configurado, ao longo da história, como um desafio permanente, registros históricos evidenciam que, por muito tempo, as pessoas com deficiência não eram reconhecidas como sujeitos de direitos, especialmente no campo educacional. Embora haja avanços significativos nas últimas décadas, impulsionados pela criação de leis que asseguram o acesso à educação, ainda persistem situações de exclusão e desrespeito, inclusive no âmbito da educação especial.

O trabalho pedagógico desenvolvido evidenciou que práticas inclusivas são eficazes quando realizadas com sensibilidade, ética e compromisso. A presença de um segundo professor com função co-regente permitiu adaptações significativas e acompanhamento contínuo, sem apartar o aluno do grupo. A experiência com Léo comprova que, com planejamento e mediação adequados, todos os estudantes podem aprender juntos. A Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), o currículo flexível e o trabalho colaborativo criaram um ambiente em que Léo se expressou, interagiu e se desenvolveu integralmente.

Por fim, reforça-se a importância de políticas públicas de apoio, formação continuada e valorização da escuta ativa no cotidiano escolar. A educação inclusiva só se concretiza quando a escola reconhece que cada aluno tem um modo singular de ser e aprender. A experiência também evidencia que a inclusão só é verdadeiramente efetiva quando há uma ação coletiva e

articulada entre todos os envolvidos no processo educativo: professores, gestores, equipe de apoio, famílias e estudantes. A legislação brasileira, como a Constituição Federal (1988), a LDB (Lei nº 9.394/96), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), ampara e orienta esse compromisso, assegurando o direito à educação inclusiva em todas as etapas da vida escolar.

Mesmo assim, é importante reconhecer que a inclusão não se dá sem enfrentamentos. Ainda existem barreiras estruturais, formativas e atitudinais que precisam ser superadas. Contudo, quando a escola se organiza de forma colaborativa, escuta as famílias, adapta o currículo e valoriza a afetividade e o respeito, a inclusão se fortalece.

A trajetória de Léo é prova disso: ele não foi apenas incluído, ele pertenceu, foi acolhido, respeitado e desenvolveu-se em sua plenitude. Enquanto houver necessidade de “falar sobre inclusão”, é sinal de que há caminhos a percorrer. E é nesse percurso que se constrói, dia após dia, uma escola mais justa, democrática e verdadeiramente humana.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, M. F. S. Formação continuada de professores/as uma análise a partir dos ordenamentos legais. **Anais do I Colóquios de Política e Gestão da Educação** - n.1, p.701-712, 2020.
- AZEVEDO, Crislane Barbosa. **Diferenças não devem ser toleradas:** reflexões sobre escola inclusiva e educação para a diversidade. *Linguagens, Educação e Sociedade*, v. 27, n. 53, p. 273-299, 2023.
- BERTOLDE, Fabrícia Zanelato; LARCHERT, Jeanes Martins. Psicopedagogia e a criança com deficiência intelectual. **Revista PINDORAMA**, v. 10, n. 10, p. 99-108, 2019.
- BLANCO, Rosa. A atenção à diversidade na sala de aula e as adaptações ao currículo. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (org.). **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. 3v.
- BRASIL. Governo Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.
- BRASIL. Ministério da Educação - Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 28

julho. 2025.

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: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 13 ago. 2025.

CUNHA, M. S. **Ensino da língua portuguesa na perspectiva da inclusão do aluno cego no nível fundamental**. 2015. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal de Sergipe. 2015.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e informação qualitativa**. 4. ed. Campinas: Papirus, 2002.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**; tradução Joice Elias Costa. – 3. Ed. – Porto Alegre: Artmed, 2009. 408p. (Série Métodos de Pesquisa).

GARCIA, Marilene S. dos S. **Aprendizagem significativa e colaborativa**. Curitiba: Contentus, 2020.

GLENNEN, Sharon; DECOSTE, Denise. **The Handbook of Augmentative and Alternative Communication**. San Diego: Singular Publishing Group, 1997.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar – O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MARIN, Alda Junqueira. Formação de professores: novas identidades, consciência e subjetividade. IN: In: TIBALLI, E. F. A.; CHAVES, S. M. (Orgs.). **Concepções e práticas de formação de professores – diferentes olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 57-73 (Trabalhos apresentados no XI ENDIPE – Goiânia – Goiás, 2002).

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Vygotsky: aprendizagem e desenvolvimento - um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 2010.

OLIVEIRA, Adiana. Ferreira. **Desafios e Resistências na Inclusão de Alunos com TEA**. São Paulo: Editora Cortez, 2020.

RAYMUNDO, Rafael Tourinho. **O que é pesquisa de campo: 5 dicas de como fazer e exemplos**. Blog Via carreira [atualizado em 14 de março de 2023]. Disponível em: <https://viacarreira.com/pesquisa-de-campo/>. Acesso em: 23 ago. 2025.

ROSA, Viviane de Sousa. **Os desafios na inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais na escola de ensino regular**. 2020. 20 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Instituto Federal Goiano, Campus Avançado Ipameri, Ipameri, GO, 2020. Disponível em: https://repositorio.ifgoiano.edu.br/bitstream/prefix/1493/1/Artigo%20Viviane_Vers%C3%A3o%20Final.pdf. Acesso em: 23 ago. 2025.

SANTOS, Daísy Cléia Oliveira dos. Potenciais dificuldades e facilidades na educação de alunos com deficiência intelectual. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 4, p. 935–948, dez. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022012000400010>. Acesso em:

27 ago. 2025.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

INCLUSÃO: UM CASO DE SUCESSO

Everlaine Daluz Weber Urio⁶

Liane Regina Vivan Grolli⁷

Veridiana Xavier Dantas⁸

RESUMO

A inclusão escolar é uma proposta política essencial para assegurar que alunos, frequentemente segregados e excluídos, tenham acesso às ações inclusivas dentro da escola. Para cumprir seu papel de atender às diferenças de um público estudantil heterogêneo, a escola deve adotar métodos e recursos que reconheçam e valorizem essa diversidade. Este trabalho tem como objetivo fazer um estudo de caso sobre alguns desafios e/ou dificuldades encontradas na prática inclusiva de uma garota durante sua vida escolar. Para isso, o estudo contou com a participação de 03 pessoas muito importantes nesse processo: um professor titular de sala de aula, um segundo professor e a mãe da estudante, os quais destacaram alguns pontos de relevância no que diz respeito à aprendizagem dela. Os dados apontam que, embora a aluna apresente uma deficiência intelectual com dificuldades inerentes ao seu rendimento escolar, os professores destacam que ela tem se mostrado muito determinada em realizar todas atividades propostas e que seu esforço tem sido muito edificante na vida pessoal, acadêmica e profissional.

Palavras-chave: prática inclusiva; deficiência intelectual; aprendizagem; desafios e/ou dificuldades.

ABSTRACT

School inclusion is an essential policy proposal to ensure that students, often segregated and excluded, have access to inclusive actions within the school. To fulfill its role of serving the differences of a heterogeneous student population, schools must adopt methods and resources that recognize and value this diversity. This work aims to conduct a case study of some challenges and/or difficulties encountered in the inclusive practice of a girl during her school life. To this end, the study involved the participation of three very important individuals in this process: a classroom teacher, a second teacher, and the student's mother, who highlighted some relevant points regarding her learning. The data indicate that, although the student has an intellectual disability with inherent difficulties in her academic performance, the teachers

⁶ Mestranda em Ciências da Educação pela Veni Creator Christian University.

E-mail: 290130@profe.sed.sc.gov.br

⁷ Mestranda em Ciências da Educação pela Veni Creator Christian University.

E-mail: liamestrado508@gmail.com

⁸ Professora Doutora da disciplina Fundamentos da Educação Inclusiva da Veni Creator Christian University Doutorado e Mestrado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba/PB; Pedagoga, Especialista em Psicopedagogia e Neuropsicopedagogia; Analista Comportamental; Coordenadora e Professora da Faculdade Três Marias/PB; Coordenadora da Educação Básica Municipal/PB; Professora no Mestrado em Ciências da Educação pela Veny Creator Cristian University; Palestrante, escritora e consultora de Projetos da FUNETEC e EDUCAVERSO. E-mail: veridianaxdantas17@gmail.com

emphasize that she has shown great determination in completing all the proposed activities and that her efforts have been very uplifting in her personal, academic, and professional life.

Keywords: inclusive practice; intellectual disability; learning; challenges and/or difficulties.

1 INTRODUÇÃO

A educação é um direito de todos, sua universalização e qualidade significam, além da ampliação das condições para superação das desigualdades sociais, criar possibilidades para que os sujeitos possam questionar a realidade e coletivamente modificar o mundo a partir de uma concepção de pessoa e de sociedade, sejam essas pessoas deficientes ou não. Entretanto é preciso reforçar o sentimento de responsabilidade, de pertencimento e de engajamento e buscar alternativas para uma sociedade melhor, desafiando a todos repensarem a educação na sua complexidade, no contexto da riqueza das diferenças.

Diante de todos esses obstáculos, existem as possibilidades para uma inclusão bem-sucedida, essa afirmar tem como base a inclusão de uma estudante no ensino médio. Nesse processo, observamos o empenho da família e dos professores que quebraram barreiras e reestruturaram conceitos, práticas e posturas didáticas quanto à construção de novos significados acerca de perspectivas das aprendizagens que envolveram a inclusão de G.C.B é uma jovem de 25 anos com a Síndrome do Cromossomo Marcador Supranumerário (CMSN).

Com base nos estudos e nas reflexões realizadas, durante as aulas da disciplina de Educação Inclusiva Escolar, no curso de Mestrado, é importante ressaltar que devemos reconhecer e valorizar cada ser humano como único, respeitando seus valores, ritmos, talentos, preferências, aptidões e necessidades especiais.

Sendo assim, a concepção sobre o ensinar tem provocado inúmeras angústias sobre o aprendizado em nossas salas de aula. Isso se deve ao fato de que nossos alunos possuem suas especificidades, as quais requerem um olhar mais preciso para que haja a inclusão, no ambiente escolar, garantindo o seu direito previsto em lei de aprender onde os profissionais irão considerar suas dificuldades.

A deficiência mental, atualmente referida em muitos contextos como deficiência intelectual, é caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo. Este estudo tem como objetivo principal apresentar a história de Vitória de uma jovem que, mesmo diante de limitações cognitivas, conseguiu conquistar sua independência parcial, acesso à educação formal e inserção em atividades laborais protegidas.

1.1 CONHECENDO NOSSA PROTAGONISTA

G.C.B é uma jovem de 25 anos com a Síndrome do Cromossomo Marcador Supranumerário (CMSN). Ela apresenta uma deficiência intelectual, a qual faz passar por desafios constantes, mas que se sente encorajada por fazer parte de uma família, que é muito presente e participativa. O ambiente acolhedor faz com que se sinta pertencente ao seio familiar e, com isso, tem se motivado a enfrentar os obstáculos intrínsecos à sua vida.

Além do apoio incondicional da família, a estudante também contou com o suporte da escola, a qual desempenhou um papel fundamental em seu desenvolvimento pessoal e acadêmico. Desde que ingressou em uma escola de ensino básico, a partir do 1º ano do Ensino Médio, contou com o acompanhamento de um professor auxiliar, o que fez uma grande diferença em sua trajetória educacional.

Em situações de maior desafio, foi perceptível o seu sentimento de impotência por não conseguir realizar determinadas atividades sozinha, o que pôde desencadear alterações em seu comportamento, especialmente quando esteve sob pressão. No entanto, o suporte contínuo de seus familiares e da equipe escolar foram essenciais para que ela enfrentasse suas dificuldades com mais segurança e autoestima.

Sendo assim, partindo das percepções da mãe e de outros dois professores (um titular e outro auxiliar - 2º professor), o objetivo deste trabalho é, portanto, fazer um estudo de caso sobre alguns desafios e/ou dificuldades encontradas na prática inclusiva de uma aluna, durante sua vida escolar, até a sua inserção na faculdade e no mercado de trabalho.

Para isso, levar-se-á em conta algumas considerações sobre a fala das pessoas envolvidas, as quais possibilitarão traçar um breve panorama com mais assertividade em questões que são peculiares a vida da jovem. Essas e outras questões serão bem pertinentes para fomentar a nossa discussão, remetendo-nos a conhecer mais intimamente o universo inclusivo.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 POSSIBILIDADES PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA REGULAR

A inclusão educacional, no ensino regular, tem ganhado espaço no Brasil nas últimas décadas, considerando a diversidade presente nas escolas, com indivíduos de diferentes gêneros e características próprias. Esse cenário exige acolhimento, respeito e aceitação das diferenças.

No entanto, desde a adoção da Declaração de Salamanca (1994), que estabeleceu princípios fundamentais para a educação especial, ainda há muitos desafios a serem superados.

Atualmente, o direito à educação é assegurado pela Constituição Federal (Brasil, 1988) e pela LDBEN, mas nem sempre foi acessível a todos. No passado, indivíduos de classes sociais mais baixas e pessoas com deficiência eram sistematicamente excluídos do ensino.

Durante os séculos XVII e XVIII, no Brasil, aqueles com deficiências físicas, intelectuais ou motoras eram marginalizados, frequentemente rejeitados pela sociedade e até por suas próprias famílias, sendo muitas vezes abandonados ou encaminhados para instituições assistenciais. Esse contexto histórico reforça a importância das políticas educacionais atuais voltadas à inclusão e à equidade no acesso à educação. Assim pontua as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001, p. 19):

Os indivíduos com deficiências, vistos como “doentes” e incapazes, sempre estiveram em situação de maior desvantagem, ocupando, no imaginário coletivo, a posição de alvos de caridade popular e da assistência social, não de sujeitos de direitos sociais, entre os quais se incluem o direito a educação. Ainda hoje, constata-se a dificuldade de aceitação do diferente no seio familiar e social, principalmente do portador de deficiências múltiplas e graves, que na escolarização apresenta dificuldades acentuadas de aprendizagem.

Nesse cenário, pessoas com necessidades especiais eram afastadas do convívio familiar e social, sendo internadas em instituições como manicômios ou deixadas aos cuidados de indivíduos que prestavam assistência por caridade. Eram vistas como indivíduos sem direitos, excluídas da sociedade e distantes de qualquer forma de inclusão ou participação social.

De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001), além das pessoas com deficiência, outros grupos também enfrentavam discriminação, como crianças superdotadas e aquelas com dificuldades de adaptação devido a síndromes ou atrasos no desenvolvimento.

2.2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Diante dessa realidade, surge no Brasil, a educação especial com um enfoque terapêutico e assistencialista, com o propósito de proporcionar melhores condições de vida para essas pessoas. Nesse contexto, Januzzi (2004, p. 34) destaca:

A partir de 1930, a sociedade civil começa a organizar-se em associações de pessoas preocupadas com o problema da deficiência: a esfera governamental prossegue a desencadear algumas ações visando a peculiaridade desse alunado, criando escolas junto a hospitais e ao ensino regular, outras entidades filantrópicas especializadas

continuam sendo fundadas, há surgimento de formas diferenciadas de atendimento em clínicas, institutos psicopedagógicos e outros de reabilitação geralmente particular a partir de 1500, principalmente, tudo isso no conjunto da educação geral na fase de incremento da industrialização do BR, comumente intitulada de substituição de importações, os espaços possíveis deixados pelas modificações capitalistas mundiais.

Observa-se que, mesmo que de maneira indireta, o governo começa a demonstrar preocupação e a investir em instituições responsáveis por fomentar a inclusão dessas crianças na sociedade. Dessa forma, surgem movimentos como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e a criação de escolas com um perfil voltado para esse público específico.

Mais tarde, por volta da década de 1960, surgem as escolas especiais com o propósito de oferecer um atendimento mais adequado às necessidades desses alunos. Já em 1854, foi fundado o Instituto de Meninos Cegos, atualmente conhecido como Instituto Benjamin Constant (IBC), e em 1857, o Instituto dos Surdos-Mudos, que hoje se chama Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

A temática da inclusão tem sido amplamente debatida ao longo dos anos, buscando-se cada vez mais tornar a educação acessível e garantir os direitos de todos. O conceito de inclusão foi sendo construído gradualmente e, com isso, avanços significativos foram alcançados. Documentos importantes que orientam a educação no Brasil, como a Constituição de 1988, a Declaração de Salamanca (Brasil, 1994) e a LDB (Brasil, 1996), reforçam o compromisso com a equidade e a garantia de direitos para todos.

Entretanto, nem sempre esse compromisso é visto nas instituições escolares, onde se observa, ainda, uma resistência por parte de muitos professores, que relatam não saber o que fazer com alunos deficientes. Esses discursos, muitas vezes ditos sem intenção de discriminar ou fora de um contexto adequado, acabam reforçando preconceitos e dificultando a aceitação plena dos estudantes com necessidades diferenciadas.

Penso que sempre existe a possibilidade de as pessoas se transformarem, mudarem suas práticas de vida, enxergarem de outros ângulos o mesmo objeto/situações, conseguirem ultrapassar obstáculos que julgam intransponíveis, sentirem-se capazes de realizar o que tanto temiam, serem movidas por novas paixões... Essa transformação move o mundo, modifica-o, torna-o diferente, porque passamos a enxergá-lo e a vivê-lo de outro modo, que vai atingi-lo concretamente e mudá-lo, ainda que aos poucos e parcialmente (Mantoan (2015, p. 6).

Nesse sentido, é preciso remover barreiras, lutar pela diminuição da resistência, que ainda há quando se trata de alunos com deficiência, nesse sentido, cabe a nós profissionais defensores dessa causa “transformar e mover o mundo” assim como pontua a autora citada acima.

Na visão Batista e Mantoan (2007), a escola precisa se atualizar e rever algumas concepções de ensino, isso faria com que houvesse uma diminuição das dificuldades dos alunos com deficiência. Para isso, ela deve recriar e buscar novas práticas pedagógicas para o desenvolvimento do aluno, precisando rever seu papel dentro e fora dela como fonte de inclusão social, a fim de valorizar e reconhecer as diferenças no cotidiano das pessoas.

A escola tradicional está baseada em uma organização curricular com uma expectativa determinada, criada em função dos alunos que a escola regular costumava atender. Ou seja, historicamente, o currículo das instituições escolares e dos sistemas educacionais foi pensado tendo como referência um determinado padrão de aluno médio, cuja expectativa é que cumpra as tarefas em determinado limite de tempo e com certo ritmo de aprendizagem. Essa distinção não é natural, mas produto de contingências históricas, sociais e políticas (Antunes, 2020).

Entender que cada aluno é capaz dentro da sua capacidade é a forma mais importante para incluir. Além disso, é preciso compreender que a diversidade faz parte da escola e que ela é uma realidade que caracteriza as pessoas. É necessário que tal diversidade faça parte do currículo, que seja parte dos conteúdos de ensino para que os alunos possam pensar sobre ela sem que haja julgamento sobre as diferenças que são percebidas. A ação do professor deve prever de propósito a diversidade como parte de seu trabalho diário (Antunes, 2020).

É na sala de aula onde há a dificuldade de incluir, mas isso só acontece quando o professor não está devidamente preparado para tal, o primeiro a acreditar na potencialidade dos alunos deficiente deve ser o professor, quando ele tem essa postura, os alunos que não têm deficiência também vão acreditar e, principalmente o aluno deficiente que precisa de alguém para acreditar nele. Nesse sentido, os elogios são muito importantes, era justamente o que ocorria quando a aluna que fez parte deste estudo de caso era elogiada, sempre ficava mais motivada para vencer os obstáculos.

3 DESENVOLVIMENTO (TRAJETÓRIA E DIFICULDADES)

O relato da família sobre os primeiros anos de vida da G.C.B destaca aspectos sociais, familiares e escolares. Ao receberem o diagnóstico da alteração genética da jovem, a mãe L.B (2025) relata que a princípio ficou assustada, mas aos poucos, entendeu que era sua missão ajudar a filha a superar qualquer adversidade:

Descobrimos essa alteração quando ela tinha 1 ano. E depois disso, investimos todos esses anos na estimulação em todos os sentidos da G. Cada avanço era comemorado como uma vitória. Não foi fácil, porque as crianças diferentes são discriminadas (L.B, 2025).

No entanto, enfrentar a indiferença parecia ser algo muito difícil, pois nem sempre é possível conter situações constrangedoras. Apesar dos desafios, principalmente no enfrentamento do preconceito e da discriminação, a família nunca deixou de oferecer suporte e apoio necessário para a evolução da garota.

Por outro lado, a escola também desempenhou um papel significativo, com educadores comprometidos em oferecer um ensino acessível. É o que ressalta a mãe (L.B, 2025) ao afirmar que:

A missão da escola foi desafiadora, pois os avanços eram pequenos a cada ano. Ela estudou na mesma escola por muitos anos, com um trabalho diferenciado de professoras empenhadas. O desafio da escola era fazer com que ela aprendesse a ler e escrever. Foram anos de luta que deram resultado: hoje, ela consegue ler, mesmo que lentamente.

Atualmente, G.C.B está cursando o 2º ano de Pedagogia. Ao entrar na universidade, a mãe (L.B, 2025) menciona que:

Logo que ela entrou na faculdade, a psicóloga da Uniarp entrou em contato conosco, pais, pra ver qual era o nosso objetivo em colocá-la na universidade. Falamos então, que sabemos que ela não pode sair de lá com o título de pedagoga, porém o fato dela estar inserida numa faculdade, convivendo com pessoas, sempre aprendendo alguma coisa, seria muito gratificante para ela, pois queria muito entrar na faculdade como o irmão dela. Ela dizia se “o mano fez, eu também quero fazer.

Sendo assim, a psicóloga da instituição foi fundamental no processo de acolhimento e adaptação da G.; pois ela se sentiu respeitada e compreendida, o que contribuiu para sua permanência no ambiente acadêmico. Atualmente, a jovem continua enfrentando desafios, especialmente em tarefas que exijam maior autonomia ou linguagem escrita complexa, mas conta com apoio institucional, como tutores e adaptações pedagógicas.

Enquanto estava no Ensino Médio, o relato da professora de Biologia R. M. L. (2025), que a acompanhou, durante os três anos, contribui significativamente para a compreensão do seu percurso escolar:

[...] era uma menina maravilhosa, dedicada, não faltava, estava atenta a tudo o que acontecia...[...] as atividades eram todas adaptadas, então o conteúdo não ia conseguir acompanhar da outra forma, por conta da limitação dela...

Segundo a docente, a estudante sempre demonstrou dedicação e assiduidade, estando atenta às explicações em sala e interessada nas atividades propostas. Apesar do comprometimento, a jovem necessitava de adaptações curriculares, uma vez que os conteúdos, em sua forma original, não podiam ser acompanhados integralmente devido às limitações

impostas pela deficiência intelectual.

Quando questionada se a aluna se sentia inferiorizada perante aos demais, a professora R. M. L. (2025) diz que:

Não, ela sabia das dificuldades dela, não era uma menina que se percebia algum tipo de revolta, ela aceitava as suas dificuldades, era muito acolhida pelas turmas. [...] ela percebia que os alunos faziam outras atividades e notava que as mesmas eram diferenciadas e não se sentia diminuída de forma nenhuma, batalhava, fazia suas atividades, fazia muito bem feito, com muita dedicação...

Notoriamente, a aluna tinha consciência de suas dificuldades em comparação com os colegas. Ainda assim, mantinha-se motivada, principalmente quando recebia reconhecimento por seus esforços: “Se fosse ao lado dela e a parabenizasse, ela ficava muito feliz e se sentia motivada...”. Portanto, fazia questão de mostrar à professora o que estava produzindo, buscando validação e valorização de seu empenho. Essa interação constante com a docente revelava não apenas o desejo de aprender, mas também a importância do vínculo afetivo no processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, a professora R.M. L (2025), conclui que:

Durante esse percurso de 1º, 2º e 3º ano, ela cresceu, se desenvolveu, claro, de acordo com as suas limitações e com as suas dificuldades que ela tinha, foi vencendo... Ela não era faltosa, se sentia acolhida e incluída, fazia todas as atividades, se tivesse alguma dinâmica estava participando, atividade prática também participava, se tivesse maquete, fazia [...] Certa vez foram ao laboratório e fizeram uma dinâmica de experimentação, ela era muito ativa, sempre participante.

À vista disso, durante os três anos do Ensino Médio, a estudante apresentou progressos significativos, respeitando seu ritmo e suas limitações. A docente ressaltou que ela participava ativamente das aulas, especialmente das atividades práticas e dinâmicas em grupo. Nessas ocasiões, demonstrava entusiasmo e engajamento, sentindo-se parte do coletivo escolar. O sentimento de acolhimento pela turma e o apoio contínuo da professora foram determinantes para seu desenvolvimento e permanência no ambiente escolar.

A professora também destaca a importância do segundo professor em sala: “se dava ao máximo, fazia muito por ela [pela estudante], ajudando-a em todas as coisas que podia”. Contar com a presença deste profissional de apoio, faz com que o trabalho não fique irrefletido e faz toda a diferença. O segundo professor W. F. S (2025), professor que acompanhou a jovem em sala de aula, salienta as primeiras impressões da jovem ao chegar ao ensino público:

A inserção em nossa escola, da qual vinha de uma escola privada, era muito diferente de nossa comunidade escolar, foi muito importante para ela com diferentes classes sociais.

Atuando diretamente como suporte pedagógico, este docente testemunhou o processo de adaptação e inclusão da aluna, oriunda de uma escola privada, em uma instituição pública com características socioculturais distintas. A transição para esse novo ambiente foi considerada extremamente benéfica, principalmente por proporcionar uma convivência com estudantes de diferentes realidades sociais, o que favoreceu o amadurecimento e a ampliação das habilidades de socialização da estudante.

Desde os primeiros anos na nova escola, a jovem demonstrou uma notável capacidade de interação com colegas e professores, o que, segundo o professor, se intensificou no Ensino Médio: “Ela apresentava uma capacidade de socialização muito grande e se estendeu até o Ensino Médio, que só aumentou.”

Essa habilidade social tornou-se um de seus pontos fortes, facilitando não apenas sua adaptação, mas também sua permanência e bem-estar no ambiente escolar. Quanto ao processo de aprendizagem, o docente W. F. S (2025) destaca que os objetivos pedagógicos eram planejados levando em consideração as capacidades cognitivas da aluna: “Claro que o aprendizado, o esperado pedagogicamente era dentro da sua capacidade, dentro de sua limitação, que atendesse as necessidades dela.”

Sendo assim, as atividades eram adaptadas de forma a respeitar suas limitações, garantindo que ela pudesse participar ativamente das propostas escolares e atingir seu máximo potencial. Mesmo diante das dificuldades, chamava a atenção de toda a equipe escolar o seu empenho, sua motivação constante e o desejo de aprender. Ao concluir o Ensino Médio, o segundo professor destaca como foi o perfil ao fazer o curso de Magistério:

No magistério, à noite, se demonstrou muito persistente, muito dedicada, muito prestativa. Não faltava, foi a aluna mais assídua. Foi a aluna mais assídua de todo o curso de Magistério daquele ano. Ela fez os estágios, aplicava aula, contava histórias, tudo dentro da limitação dela e com auxílio, ela conseguiu. Então, foi uma vitória, tem uma capacidade, um potencial enorme...

Durante o curso de Magistério, oferecido no período noturno, a jovem reafirmou essas qualidades. Foi considerada a aluna mais assídua do ano letivo, apresentando um desempenho exemplar em termos de comprometimento, responsabilidade e participação. Destacou-se nos estágios supervisionados, onde pôde vivenciar experiências práticas, como a elaboração de atividades e contação de histórias, sempre com apoio, mas também com autonomia progressiva.

O professor ressaltou ainda a forma como a estudante se mostrava prestativa e envolvida em todas as dinâmicas propostas, sempre respeitando seus limites, mas ultrapassando, com esforço e apoio, diversas barreiras impostas pela deficiência intelectual. Segundo o professor

W. F. S (2025), a postura da jovem inspirava não apenas os colegas, mas também os educadores que a acompanhavam: “Sempre com muita garra, muita persistência, muita batalha e sem levar em consideração qualquer dificuldade. Isso resume totalmente essa estudante que foi muito marcante pra gente.” Atualmente, G.C.B está frequentando o Ensino Superior, cursando o segundo ano do curso de Pedagogia à noite e está trabalhando como auxiliar de em sala de aula.

Por fim, este depoimento reforça a importância de práticas pedagógicas inclusivas, fundamentadas na empatia, na valorização das potencialidades individuais e no planejamento de estratégias de ensino diferenciadas. Evidencia-se, assim, que a inclusão escolar, quando efetivada com compromisso e sensibilidade, pode promover não apenas o acesso, mas a permanência e o progresso de alunos com deficiência intelectual, contribuindo para sua formação integral e para a construção de uma identidade positiva como sujeito de direitos.

4 METODOLOGIA

A metodologia foi fundamentada nas práticas pedagógicas inclusivas que possibilitaram a trajetória de G.C.B, durante o Ensino Médio, culminando na formação no curso de Magistério, tais práticas podem ser consideradas exitosas, pois os relatos dos professores da sala de aula regular deixam claro que a estudante é um exemplo inspirador de perseverança e superação diante das limitações impostas pela deficiência intelectual.

O trabalho pedagógico foi desenvolvido por um professor titular de sala de aula, um segundo professor, além disso, houve a participação ativa da mãe da estudante, os quais contribuíram decisivamente para a inclusão da aluna, uma jovem de 25 anos com a Síndrome do Cromossomo Marcador Supranumerário (CMSN).

Inicialmente, houve algumas barreiras em decorrência da deficiência intelectual, mas com o esforço da equipe da escola e com o empenho da estudante, essas barreiras foram quebradas, a metodologia para a inclusão contou com um ambiente acolhedor, fazendo com que ela sentisse pertencente ao ambiente.

A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário com quinze (15) questões, destinado a mãe de G.C.B, o qual contou com perguntas abertas sobre questões pessoais e escolares da estudante. Em relação ao questionário, Bianchi e Melo (2015) destacam que a escolha das perguntas essenciais muito importante. Algumas questões podem se tornar redundantes ou irrelevantes. A clareza no vocabulário é o requisito principal para que o conteúdo da questão seja bem compreendido, facilitando sua seleção ou eventual modificação, caso necessário.

Os professores adaptaram atividades para contemplar as necessidades específicas de G.C.B, respeitando seu ritmo e interesses, conforme orientações legais sobre adaptações curriculares e acessibilidade. Quanto à abordagem, posicionamos nossa pesquisa dentro qualitativa, pois esse método, possibilita-nos o entendimento de um fenômeno, baseando-se, a princípio, pelo ponto de vista do pesquisador/a, no caso da presente pesquisa, discutimos as práticas pedagógicas, utilizadas para incluir uma aluna com deficiência intelectual.

a pesquisa qualitativa se põe o desafio de captar com a maior precisão possível e impreciso. Há aí clara dissonância entre epistemologia e ontologia, mas pode ser relativamente contornada pela via da formalização flexível, discutível. “Discutível” não significa aqui somente “frágil”, mas sobretudo critério de demarcação científica. Embora possa ter parentesco com a falsificabilidade de Popper, desta diverge profundamente por incluir a qualidade política (Demo, 2002, p. 364).

Nesse sentido, a pesquisa qualitativa volta-se para compreender o intangível, o mensurável, mas sim, com a qualidade dos dados obtidos, isso ocorreu diante do empenho das pesquisadoras em buscar informações mais precisas possíveis sobre a real inclusão dos alunos com deficiência que estudam na escola pesquisada.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória de G.C.B, durante o Ensino Médio, culminando com a formação no curso de Magistério, é um exemplo inspirador de perseverança e superação diante das limitações impostas pela deficiência intelectual. Sua dedicação, assiduidade e esforço destacaram-se, ao longo dos anos, tornando-a uma aluna exemplar e uma inspiração para todos ao seu redor.

A sua experiência, no curso de Magistério, incluindo os estágios profissionais, reforça a importância de oferecer oportunidades educacionais adaptadas e inclusivas. A sua capacidade de superar desafios, aliada ao suporte de educadores e da família, evidencia o impacto positivo de um ambiente educacional que valoriza a inclusão e a personalização do ensino.

Essa trajetória ressalta em a importância do direito à educação para todos, independentemente das limitações. A dedicação e o esforço de G.C.B demonstram que, com as condições adequadas e o suporte necessário, é possível alcançar o desenvolvimento integral e a realização pessoal.

Portanto, ao ouvir a fala dos entrevistados (mãe, professora titular e segundo professor), conclui-se que a relevância das práticas pedagógicas inclusivas, através de um ambiente escolar acolhedor, são aspectos essenciais para que estudantes com deficiência intelectual sintam-se motivados e incluídos no processo educativo. Por fim, essa experiência reforça a necessidade

de promover práticas educacionais que respeitem a diversidade, promovam a equidade e valorizem as potencialidades de cada indivíduo.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Renata Almeida. O direito de alunos com necessidades educacionais especiais à educação pela via do acesso ao currículo escolar. Ponto-e-Vírgula: **Revista de Ciências Sociais**, n. 28, p. 58-71, 2020.
- BATISTA, C. A. M.; MANTOAN, M. T. E. Atendimento Educacional Especializado em Deficiência Mental. In: GOMES, A. L. L. et al. **Deficiência Mental** – São Paulo: MEC/SEESP, 2007.
- BIANCHI, C. dos S.; MELO, W. Compreendendo o Modo de Vida Autótrofo: Concepções de Alunos sobre a Fotossíntese. **Experiências em Ensino de Ciências** v.10, n. 1 2015.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Obra coletiva de autoria da Editora Revista dos Tribunais. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1988.
- BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2**, de 1 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais Para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001a. Campus Marília, Marília, 2001.
- BRASIL. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. 2. ed., DF, Secretaria de Educação Especial, 2002.
- DEMO, Pedro. Cuidado metodológico: signo crucial da qualidade. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 17, n. 2, p. 349-373, jul./dez. 2002.
- JANUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XX**. Campinas: Autores Associados, 2004.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar – O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.
- UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca: Unesco. 1994. Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2018.

DESAFIOS E POTENCIALIDADES NA INCLUSÃO ESCOLAR: UM ESTUDO DE CASO SOBRE A TRAJETÓRIA DE UM ALUNO COM TDAH NOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Agnanmir Rocha Pereira Lessa⁹

José Márcio Aprígio dos Santos Júnior¹⁰

Thomazia Guedes Araujo de Andrade¹¹

Veridiana Xavier Dantas¹²

RESUMO

Este trabalho apresenta um estudo de caso realizado na rede municipal de ensino de Satuba, município do estado de Alagoas, com foco na trajetória escolar de um aluno com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). A pesquisa tem como objetivo analisar os impactos das práticas pedagógicas inclusivas e das políticas públicas de inclusão na experiência educacional do estudante, a partir de sua entrada em uma unidade escolar da rede. Por meio do acompanhamento sistemático realizado pela equipe pedagógica, foi possível observar avanços significativos no processo de aprendizagem, socialização e adaptação do aluno. A investigação articula a análise da realidade escolar com referenciais teóricos que discutem a educação inclusiva, os direitos à aprendizagem e as estratégias de acolhimento às diferenças no ambiente escolar. Os resultados evidenciam a importância do planejamento pedagógico colaborativo, da escuta sensível e da formação continuada dos profissionais da educação como elementos fundamentais para a promoção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Palavras-chave: inclusão escolar; práticas pedagógicas; educação pública; ensino fundamental.

⁹ Mestranda em Ciências da Educação pela Veni Creator Christian University; Pós-graduada em Docência do Ensino Superior pelo Centro Universitário Cesmac; Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Alagoas; Servidora Pública efetiva da Secretaria Municipal de Educação de Maceió e da Secretaria Municipal de Educação de Satuba.

¹⁰ Mestrando em Ciências da Educação pela Veni Creator Christian University; Graduado em Direito pelo Centro Universitário Cesmac; Graduado em História pela Faculdade Estácio de Sá.

¹¹ Mestranda em Ciências da Educação pela Veni Creator Christian University; Pós-Graduada em Docência do Ensino Superior pela Universidade Federal de Alagoas; Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas; Servidora Pública efetiva da Secretaria da Educação do Estado de Alagoas e da Secretaria Municipal de Educação de Maceió

¹² Professora Doutora da disciplina Fundamentos da Educação Inclusiva da Veni Creator Christian University Doutorado e Mestrado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba/PB; Pedagoga, Especialista em Psicopedagogia e Neuropsicopedagogia; Analista Comportamental; Coordenadora e Professora da Faculdade Três Marias/PB; Coordenadora da Educação Básica Municipal/PB; Professora no Mestrado em Ciências da Educação pela Veni Creator Cristian University; Palestrante, escritora e consultora de Projetos da FUNETEC e EDUCAVERSO. E-mail: veridianaxdantas17@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva, fundamentada em princípios de equidade e respeito à diversidade, busca garantir o direito de todos os estudantes à aprendizagem e à participação plena no ambiente escolar. Nesse cenário, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) configura-se como um recurso essencial para identificar, eliminar e/ou minimizar barreiras que comprometem o desenvolvimento de alunos com deficiência e transtornos do neurodesenvolvimento. A articulação entre as práticas pedagógicas e as políticas públicas inclusivas tem sido fundamental para promover trajetórias escolares mais significativas e respeitosas às necessidades individuais dos estudantes. A concepção central é a de que a escola deve se fundamentar em valores como liberdade, tolerância, convivência, democracia, solidariedade e equidade, assumindo o compromisso de acolher todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais ou linguísticas:

"A escola, baseada em valores como liberdade, tolerância, convivência, democracia, solidariedade e equidade, deveria [...] acomodar todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas [...]. Deveria incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados" (p. 6). (Brasil, 1994)

É a partir dessa perspectiva que se desenvolve este estudo de caso, realizado em uma escola da rede municipal de Satuba, Alagoas, envolvendo uma criança que iniciou o atendimento no AEE em 2022, ainda sem diagnóstico definido. Durante o acompanhamento, foram observadas dificuldades acentuadas nas áreas da linguagem, cognição, habilidades motoras e socialização. Apesar dos desafios, a criança apresentava afetividade e interesses específicos, como carrinhos e atividades de encaixe. A partir de um olhar atento e do apoio de estratégias inclusivas, foi possível acompanhar avanços importantes em seu processo de aprendizagem, o que reforça a importância do compromisso da escola com uma educação verdadeiramente inclusiva.

2 OBJETIVO

Analisar a trajetória escolar de uma criança com indícios de Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) na rede municipal de ensino de Satuba, com foco nas contribuições do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e das práticas pedagógicas

inclusivas para seu desenvolvimento nas áreas da linguagem, cognição, motricidade e socialização.

3 METODOLOGIA

De acordo com a nova proposta da Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2020), busca-se uma abordagem equitativa, inclusiva e com aprendizagem ao longo da vida, centrada nas necessidades específicas de cada estudante. No entanto, tal proposta tem gerado debates quanto à sua implementação e legalidade, especialmente no que se refere à efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva em contextos escolares diversos.

Nesse sentido, a presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso, de abordagem qualitativa, com foco na trajetória escolar de uma criança atendida na rede municipal de ensino de Satuba, Alagoas. Para a coleta e análise dos dados, foram utilizados como principais fontes os relatórios pedagógicos elaborados pelos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e da sala de ensino regular, os quais forneceram informações detalhadas sobre o desenvolvimento do aluno em diferentes aspectos.

A análise documental permitiu identificar que a criança, ao iniciar o acompanhamento, apresentava um perfil de comunicação não verbal funcional, com vocabulário restrito, uso recorrente de ecolalia e dificuldades no uso de pronomes pessoais. Observou-se também baixa manutenção de contato visual, agitação motora e dificuldades de concentração, ainda que revelasse afetividade, interesse por brinquedos específicos, como carrinhos, e boa resposta a atividades de encaixe. No campo psicomotor, foram registrados atrasos na coordenação motora fina, com dificuldades em tarefas que exigem recorte, colagem, pintura e preensão adequada do lápis, embora apresentasse equilíbrio e locomoção preservados.

No aspecto cognitivo, os registros apontaram ausência de reconhecimento de letras e números, dificuldades em seguir comandos simples e em realizar associações básicas, como cores e quantidades. O envolvimento com as tarefas escolares era limitado, apresentando melhor desempenho quando as atividades eram estruturadas com recursos visuais e táteis. Apesar dos desafios, a criança demonstrava avanços significativos quando estimulada com estratégias adequadas, o que reforça a importância do trabalho colaborativo entre escola, família e equipe especializada. A análise do caso evidencia a necessidade de práticas pedagógicas planejadas, adaptadas às necessidades específicas do estudante e fundamentadas em princípios inclusivos.

4 APRESENTAÇÃO DO CASO

Para preservar o sigilo e a identidade da criança descrita neste estudo de caso, utilizaremos o nome fictício “José”. Trata-se de um estudante de seis anos, matriculado no primeiro ano do Ensino Fundamental I em uma escola da rede municipal de Satuba (Alagoas). José iniciou o atendimento educacional especializado (AEE) em 2022, ao ingressar na rede pública de ensino, ainda sem um diagnóstico fechado, na turma do maternal.

Durante o acompanhamento, foram observadas barreiras significativas nos campos da linguagem, cognição, habilidades motoras e socialização. José apresentava ausência de fala funcional, com vocabulário bastante restrito, uso frequente de ecolalia e dificuldades no uso de pronomes pessoais. Demonstrava pouco contato visual, baixa concentração e agitação motora, embora revelasse afeto e interesses específicos, como carrinhos e atividades de encaixe.

Do ponto de vista psicomotor, evidenciava dificuldades na coordenação motora fina, o que impactava atividades como recorte, colagem, pintura e preensão do lápis. No entanto, mantinha equilíbrio e locomoção preservados.

No aspecto cognitivo, ainda não reconhecia letras nem números, tinha dificuldade em seguir comandos simples e em associar quantidades e cores. Mostrava pouco engajamento nas tarefas escolares, apresentando melhor desempenho quando exposto a atividades estruturadas com apoio visual e tátil.

Apesar das barreiras enfrentadas, demonstrava vínculo afetivo com os profissionais da Sala de Recursos Multifuncionais e respostas positivas quando estimulado com estratégias adequadas. O caso evidencia a importância do trabalho colaborativo entre escola, família e equipe especializada, por meio de práticas pedagógicas adaptadas e intencionalmente planejadas.

No campo socioemocional, José apresentava dificuldades na comunicação oral funcional, verbalizando cerca de oito palavras (como “mamãe” e “papai”), com presença constante de ecolalia. A atenção era reduzida, com tempo médio de foco de aproximadamente cinco segundos, e havia movimentação corporal frequente. Ainda assim, mantinha atitudes carinhosas e tinha interesses bem definidos, como o personagem Relâmpago McQueen.

Demonstrava prazer em atividades de encaixe, mas apresentava dificuldades em compartilhar brinquedos com os colegas. Durante as atividades escolares, seu engajamento era maior quando as propostas eram estruturadas com recursos visuais, táteis e repetições. O contato visual permanecia reduzido, mas era incentivado por meio de interações mediadas.

Durante os atendimentos na Sala de AEE, José estabeleceu vínculo afetivo com o espaço e os profissionais, sendo realizadas, eventualmente, atividades em dupla para favorecer a socialização. Ainda apresentava dificuldades no uso de pronomes pessoais, referindo-se a si mesmo pelo próprio nome, um indicativo de que a noção de identidade pessoal e as estruturas linguísticas ainda estavam em processo de desenvolvimento.

A compreensão de comandos simples era limitada, sendo mais responsivo a tarefas com previsibilidade e apoio visual-verbal. No aspecto motor, havia desafios tanto nas habilidades finas quanto nas grossas. José locomovia-se com autonomia, com equilíbrio e postura preservados, utilizava preferencialmente a mão direita, mas com preensão inadequada do lápis, o que comprometia os traçados gráficos.

Nas atividades de recorte e colagem, havia pouco controle motor, e a coordenação motora fina estava em fase inicial de desenvolvimento. Em tarefas com bolas, também enfrentava desafios. Com relação ao esquema corporal, embora apresentasse equilíbrio motor, ainda não se reconhecia no espelho, sinalizando fragilidades na percepção de si. A coordenação grafo-manual era comprometida, e os traçados realizados, com instrumentos grossos ou finos, não apresentavam precisão.

Do ponto de vista da aprendizagem, não reconhecia as letras do alfabeto nem conseguia associá-las a imagens correspondentes. Em atividades de pintura, não respeitava os contornos, por vezes chegando a rasgar o papel. Apresentava dificuldades no movimento de pinça, na associação de cores e na identificação de números, tanto em ordem quanto fora de sequência. Também não conseguia relacionar quantidades aos numerais e, na expressão oral, não externalizava suas ideias, mesmo quando solicitado.

Diante dessas observações, a professora psicopedagoga da Sala de AEE iniciou uma intervenção sistemática baseada nos princípios da Análise do Comportamento Aplicada (ABA), com ênfase na abordagem naturalista. As estratégias adotadas foram individualizadas, acolhedoras e respeitosas ao ritmo e às particularidades de José.

Foi estabelecida uma rotina estruturada e previsível, com horários definidos e estímulos frequentes à comunicação. A narração de ações, as brincadeiras intencionais e o uso de histórias sociais foram incorporados para desenvolver aspectos cognitivos, motores e sociais. Foram trabalhadas habilidades como contato visual, espera, imitação e compartilhamento.

Para favorecer seu desenvolvimento sensorial, foram utilizados jogos com estímulos variados (sons, luzes, texturas e aromas), além de brinquedos sensoriais como areia mágica, tecidos diversos e bolas texturizadas. As intervenções sempre partiram de seus interesses específicos, como forma de engajamento.

O respeito às características sensoriais de José foi essencial para os avanços obtidos. Atualmente, ele demonstra maior abertura ao compartilhamento de brinquedos, interesse por tarefas visuais e concretas, e responde bem a estratégias estruturadas, com apoio de imagens, recursos táteis e instruções repetidas.

Os avanços são notórios diante de estímulos adequados e intervenções consistentes. José vem demonstrando progressos na socialização, expressando afetos e mantendo bons hábitos de higiene. Seu vocabulário tem se ampliado gradativamente, e ele demonstra preferência por tarefas individuais. Um marco importante foi sua capacidade de responder a sons altos sem apresentar desorganização emocional, como ocorria anteriormente.

As habilidades motoras fina e grossa apresentam desenvolvimento contínuo. Ele segura corretamente o lápis com a mão dominante, recorta com mais precisão e arremessa bolas com coordenação. Reconhece sua imagem no espelho e realiza traçados com instrumentos diversos. Já identifica todas as letras do alfabeto, associa algumas letras a imagens, realiza pinturas respeitando contornos e executa movimentos de pinça com autonomia. Também pareia cores, segue comandos e relaciona quantidades aos numerais, inclusive reconhecendo noções básicas de adição.

A nossa rede de ensino adota o método fônico no processo de alfabetização, e a psicopedagoga tem organizado as atividades de acordo com o planejamento da sala regular, utilizando também recursos lúdicos na matemática. A parceria entre a professora do AEE e a da sala regular tem sido fundamental para os avanços significativos apresentados por José.

5 RESULTADOS E CONCLUSÕES

A educação Inclusiva vem conquistando seu espaço na legislação vigente dia após dia, numa busca incessante de garantir o direito a todos. Ela deve integrar a proposta pedagógica da escola regular, buscando promover o atendimento das crianças com transtorno, sendo uma inclusão diária e de forma articulada.

Segundo Sanches (2005) os alunos com necessidades educativas especiais têm necessidade de um programa educativo adaptado às suas necessidades, desenvolvido junto dos seus colegas com a mesma idade, na escola de todos.

Percebe-se que as intervenções realizadas trouxeram resultados positivos para o desenvolvimento do aluno, observando mudanças desde comportamentais quanto de evolução na aprendizagem.

As escolas que seguem o perfil de trabalhar o aluno como um todo tem mais possibilidade de melhorar a competência social e autoestima de seus alunos.

Deve-se entender que não existe um modelo pronto a ser seguido ou copiado, uma fórmula mágica que trará êxito, mas que ao querer entender o aluno, olhá-lo como parte do processo, conhecer seus interesses e estimular sua capacidade a transformação acontecerá durante todo o processo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Ministério da Educação.** Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Desafio das Diferenças nas Escolas.** Boletim 21. MEC, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

SANCHES, Isabel. **Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva.** Revista Lusófona de Educação, 2005, 5, 127-142.

RELAÇÃO FAMÍLIA ESCOLA: LIMITES E DESAFIOS

Isabella de Castro Britto¹³

RESUMO

A relação escola e família é percebida por muitos educadores como um caminho para a melhoria da qualidade do ensino público no Brasil, mas por outro lado é uma grande dificuldade para as duas instituições encontrar um ponto de equilíbrio nesse caminho. Diante dessa realidade, o estudo buscou formas de refletir e analisar esse processo ainda em construção objetivando conhecer as causas dos obstáculos para que a prática da parceria entre família e escola se efetive. Sabemos que esse assunto é complexo e pretendemos compreendê-lo de forma sistêmica. O estudo trata-se de uma pesquisa bibliográfica subsidiada em autores que se dedicam ao tema como: Romanelli, 2005; Paro, 1995; Oliveira, 2003. Entendemos que escola e família necessitam compreender a importância da sua parceria na busca pela qualidade do ensino a fim de que os resultados educacionais sejam alcançados.

Palavras-chave: escola; família; parceria família-escola; colaboração.

ABSTRACT

The relationship between school and family is perceived by many educators as a way to improve the quality of public education in Brazil, but on the other hand it is a great difficulty for the two institutions to find a point of balance in this way. Faced with this reality, the study sought ways to reflect and analyze this process still under construction aiming to know the causes of obstacles for the practice of family-school partnership to take effect. We know that this subject is complex and that was the reason for our school, to understand it in a systematic way. The study is a bibliographic research subsidized in authors who are dedicated to the theme as: Romanelli, 2005; Paro, 1995; Oliveira, 2003. We understand that school and family need to understand the importance of their partnership in the quest for the quality of education in order to achieve educational results.

Keywords: school; family; family-school partnership; collaboration.

1 INTRODUÇÃO

A Escola atualmente sofre as transformações da sociedade, ou seja, é uma instituição que deve estar atenta as demandas da sociedade, e podemos afirmar que esta é crescente a cada dia.

¹³ Graduada no curso de Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE); Professora da rede pública do município de Fortaleza, no estado do Ceará.

As demandas da família também mudaram, hoje além do pai a mãe também trabalha fora, em consequência disso o tempo dedicado a acompanhar as atividades escolares dos filhos não é o mesmo de três décadas atrás, muitos casais contratam uma terceira pessoa, (repetidora) para um acompanhamento pedagógico e esquecem o aspecto disciplinar ou a questão afetiva que envolve a aprendizagem, outras famílias no entanto deixam os filhos responsáveis por si mesmo, ou seja, saem para o trabalho e as crianças devem fazer as atividades sozinhas.

A grande questão em ambos os casos citados acima é que por diversos motivos os pais não prestam conta junto aos filhos dessas atividades, isso significa dizer que, ao chegarem em casa os pais não perguntam se os filhos conseguiram fazer todas as atividades, se houve alguma dificuldade, se ficou alguma coisa pendente. A nosso ver existe uma ausência afetiva nesse processo.

Acreditamos na importância da parceria entre escola e família, objetivando favorecer o processo de ensino aprendizagem, e foi partindo desse pressuposto que nasceu o presente estudo. Nesse sentido, buscamos conhecer e identificar os fatores que interferem na construção de uma participação efetiva da família na vida educacional de seus filhos. A pesquisa teve como fontes de pesquisa livros de autores como: Romanelli, 2005; Paro, 1995; Oliveira, 2003 entre outros.

Este estudo apresenta no seu todo dimensões básicas e gerais da participação da família na escola e referem-se ao processo de ensino aprendizagem e no cotidiano da escola.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1. GESTÃO ESCOLAR: RELAÇÃO ESCOLA & FAMÍLIA

Por muito tempo a escola não se deu conta da importância da presença da família em seu espaço. Na verdade, os pais só eram chamados para as festividades e quando seus filhos desobedeciam às regras da escola, mas a presença da família no ambiente escolar não deve estar ligada somente a problemas de disciplina é preciso construir um modelo efetivo de participação e cooperação.

A gestão escolar passa necessariamente pela participação da família, no entanto percebemos a escola como um ambiente desfavorável a essa prática, ou seja, a escola tem dificuldade em promover a participação dos pais, isso em todos os aspectos, tendo em vista que a escola por vezes deseja ter os pais preocupados apenas com o rendimento acadêmico dos filhos, pois compreendem que os pais não tem instrução para se envolver nos assuntos mais

elaborados de cunho pedagógico como currículo, construção de normas, tipos de avaliação entre outros.

A participação da família na escola perpassa por questões legais e está na Constituição Federal Brasileira (1988), onde se evidencia que as duas instituições devem cooperar uma com a outra:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 2003, p.122)

A busca de um caminhar de mãos juntas da família e escola é recente e por isso mesmo ainda precisa de tempo, de adaptação de ambas as partes. Nesse processo é comum escola e família trocarem acusações, principalmente quando este não está maduro o suficiente, ou seja, os pais responsabilizam a escola por não fazer seus filhos aprenderem, e a escola por sua vez responsabiliza os pais pelo mal desempenho escolar das crianças e jovens, passando um ao outro a incumbência que lhe era devida. Enquanto a escola não compreender que esse processo acontece a longo prazo, isto pode continuar.

Acreditamos que é o primeiro obstáculo a ser vencido é a visão de que esse caminho a ser construído e essa dificuldade em efetivar essa prática é de ambos. Por outro lado, é importante a escola pesquisar os fatores que contribuem para que a família não se envolva nas atividades escolares de seus filhos, estes podemos ver vários, inclusive as mudanças na dinâmica familiar, mulheres trabalhando fora de casa. Romanelli diz:

Uma das transformações mais significativas na vida doméstica e que redundam em mudanças na dinâmica familiar é a crescente participação do sexo feminino na força de trabalho, em consequência das dificuldades enfrentadas pelas famílias. (2005, p. 77)

A guerra de força dificulta a construção de um bom relacionamento entre escola e família e as reuniões de pais e mestres podem se tornar um fardo para as duas instituições, quando na verdade deveria ser algo prazeroso, um espaço para o diálogo e para a construção de parcerias e de estratégias para juntas vencerem os obstáculos.

Geralmente, nas reuniões, o objetivo da escola é pressionar a família no que se refere ao cumprimento de regras. Por outro lado, muitos pais não têm motivação de participar das reuniões porque já conhecem o formato da mesma, nesse embate perde-se o foco que seria trilhar caminhos para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Ao nosso ver a escola tem uma maior responsabilidade no que se refere a esse processo,

por ser uma instituição educativa e por ser também um espaço propício a difusão de conhecimentos, informação e principalmente conscientização, mas há o outro lado da moeda, ou seja, os desafios que a escola enfrenta hoje devido sua demanda, referimos, então, a ausência dos pais na vida dos seus filhos, da indisciplina dos jovens, do envolvimento deles com ilicitudes, e tantos outros que outrora não fazia parte da rotina da escola. Dessa forma, a escola vê-se obrigada a assumir papéis antes realizados pela família.

Contudo, é necessário frisar que os pais e a escola devem estar juntos e dialogar sobre quais caminhos seguir ou quais caminhos construir para que o objetivo de ambos seja alcançado.

Os pais agora são chamados não mais simplesmente para ouvir queixas dos filhos ou ajudar nos mutirões. O que se propõe é que participem das reflexões sobre os problemas da escola e das decisões a serem tomadas. (Cançado,1996:25).

É de fundamental importância que a escola mude sua postura em relação a forma de se relacionar com os pais. Faz-se necessário a construção de uma nova visão e uma nova abordagem acerca dos fatores que levam os pais a não participarem do processo educativo de seus filhos.

Entendemos que a escola deve respeitar as diferenças de cada família e as dificuldades destas no sentido de elaborar estratégias para a superação dos desafios. Nessa busca é relevante os projetos com a participação de todos e as enquetes e questionários aplicados às famílias que podem dar pistas seguras no sentido de descobrir quais são os empecilhos para o envolvimento dos pais no processo de aprendizagem de seus filhos. O trabalho se apresentará árduo inicialmente, mas a longo prazo resultará em uma relação de confiança e parceria entre família e escola.

A Revista Gestão em Rede (nº 27, p.18, 2002) apresentou uma pesquisa realizada por uma escola do Paraná, onde a APMs (Associação de Pais e Mestres) diagnosticou sete principais causas que dificultam a participação dos pais na escola, que são a saber:

1. A falta de motivação e o desinteresse causado pela pouca conscientização e integração da escola para com os pais;
2. O desconhecimento do valor da participação dos pais na educação;
3. O comodismo, incentivado pelo fato de assistir muita televisão em casa;
4. A pouca comunicação e diálogo entre a direção da escola e APM;
5. A falta de informações da APM (Associação de Pais e Mestres);
6. O excesso de trabalho dos pais;
7. A cultura dos pais que acham que a educação é responsabilidade única da escola.

A escola deve considerar que algumas famílias não conseguem ajudar os filhos nas tarefas escolares por não serem alfabetizados, e porque em seu entendimento, pensam que essa atribuição é tão somente da escola, mas mesmo assim, os pais sem instrução podem contribuir para a melhoria da escola. No entanto, é necessário que a escola abra espaço e aponte caminhos para que isso aconteça.

É preciso que os pais sejam conscientizados em primeiro lugar, eles precisam ter consciência sobre o que a escola espera deles. Quando os pais conhecem a escola, participam da construção do projeto político-pedagógico, e o regimento da escola, fica mais claro para estes a missão da escola e de cada, a partir daí um as parcerias são construídas com mais facilidade.

2.2. FAMÍLIA E ESCOLA, RESPONSABILIDADES DA EDUCAÇÃO FORMAL

O processo de democratização do ensino público iniciou-se por volta da década de 80, de modo que quatro décadas depois a educação pública brasileira ainda tem um alto índice de analfabetos funcionais. Em outras palavras podemos dizer que um dos graves problemas da escola pública é falta de recursos para o ensino e a dificuldade da escola envolver os pais no processo educacional de seus filhos.

De acordo com Azevedo, (2000 p. 58) a escola e a família devem construir uma relação de parceria respeitando e estabelecendo os papéis que competem a cada uma, buscando uma participação comprometida de todos os segmentos.

A participação dos pais é essencial na vida escolar dos seus filhos e por consequência no bom aprendizado destes, no entanto, família e escola devem partilhar esta responsabilidade, a falta de integração e de cooperação entre as duas instituições traz sérios prejuízo para os alunos e para o ambiente escolar como um todo. A qualidade na participação será resultado de uma troca entre escola e família, onde ambas procurem alcançar os mesmos objetivos respeitando os limites e os desafios de cada uma.

Diante de um contexto de precária qualidade do ensino público, a escola geralmente responsabiliza os pais por esse fenômeno. Para os professores o fato de muitos pais não acompanharem seus filhos e não dar o apoio necessário na execução das tarefas resulta no baixo rendimento das crianças e jovens.

A nosso ver a situação é mais complexa do que podemos perceber pois são muitos os fatores envolvidos nesse processo, além disso a escola ainda não se deu conta que seu papel mudou e não é o mesmo de 30 anos atrás, isso quer dizer que hoje a responsabilidade da escola

não é simplesmente transmitir conhecimento científico.

Paro, 1995, p.34 adverte que

Levar o aluno a querer aprender implica um acordo tanto com educandos, fazendo-os sujeitos, quanto com seus pais, trazendo-os para o convívio da escola, mostrando-lhes quão importante é sua participação e fazendo uma escola pública de acordo com seus interesses de cidadãos.

Ter claro a responsabilidade de cada um é primordial para que os objetivos sejam alcançados e para que se evite mal-entendidos, troca de acusação e desgaste entre família e escola prejudicando todo o processo. Sabemos que a escola hoje sofre uma pressão para que tenha bons resultados, dessa forma a busca pela qualidade do ensino pode gerar choque entre escola e família, é importante ter bom senso nessa busca.

A escola deve esclarecer à família que até mesmo em questões legais existe uma separação e uma responsabilização de cada instituição. A família também precisa entender que a educação não é função exclusiva da escola, e que o ser humano precisa receber formação em todas as suas dimensões.

Podemos citar como funções principais da família: função sexual, reprodutiva, econômica e educacional. [...] A função educacional é responsável pela transmissão, à criança, dos valores e padrões culturais da sociedade. A família é a primeira agência que socializa a criança (Oliveira, 2003, p.65).

É bem verdade que os pais tem uma grande contribuição a dar no sentido de levar a escola e a sociedade a melhorar a qualidade de ensino da rede pública, mesmo os pais iletrados podem favorecer o surgimento de uma nova prática educativa.

A criação de projetos visando uma maior participação da comunidade deve fazer parte do planejamento de todas as atividades da escola, nesse intuito devem estar envolvidos todos os segmentos inclusive os alunos que são o elo entre as duas partes. A sensibilização da escola a esse respeito é o que vai determinar o sucesso ou o insucesso do projeto. Devemos lembrar que por longos anos os pais foram chamados somente para ouvir reclamações, portanto o processo inverso não será tão fácil, cabe a escola propiciar meios de superação desse desafio.

É preciso que a escola esteja aberta as inovações e mudanças exigidas pela sociedade, além disso é preciso ter em mente que os pais devem ser afinados quanto a esse novo modelo de escola, pois a escola deve ter consciência do seu papel de formar cidadãos críticos e conscientes do seu papel de transformar a sociedade.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final da pesquisa percebemos que a escola enfrenta desafios diversos no que se refere a construção de uma prática que envolva os pais no processo de aprendizagem de seus filhos, ou seja, no acompanhamento das atividades escolares, ao mesmo tempo que reconhecem sua importância para a qualidade do ensino público.

Um dos desafios é sobre a função de cada uma, ou seja, escola e família ainda não se descobriram como parceiras, como colaboradoras, e pior do que isso são as constantes trocas de acusações que ambas fazem uma a outra no que se refere ao baixo rendimento dos alunos.

Compreendemos que a escola deseja a família mais presente neste mesmo local, mas de uma forma restrita e guiada. Ela não pretende dar espaço e autonomia para que os pais participem de fato, o ideal é que acompanhem apenas as atividades escolares de seus filhos. Do outro lado temos a família que espera da escola algo mais que simplesmente transmitir conteúdo. Na verdade, os pais esperam que a escola seja capaz também de dar limites e educação (regras) a seus filhos. É importante frisar que outrora a família não tinha esse pensamento e este desejo. Compreendemos que a demanda da família agora é outra, ou seja, atualmente pai e mãe trabalham fora e devido ao tempo escasso, esperam que a escola assuma o papel antes de responsabilidade deles. Também é importante dizer que geralmente a família sente-se extremamente ofendida quando é chamada na escola para tratar de assuntos referentes a indisciplina de seus filhos.

Entendemos que ainda é complexo para a escola atender a demanda do seu público. Percebemos também que a não participação da família é resultado de uma postura inadequada da escola em relação aos pais, ou seja, da forma como esta se aproxima e se relaciona com os pais. Logo, ainda não existe uma relação amigável entre ambas, embora consideremos os avanços e as mudanças ocorridas na política educacional.

Constatamos que apesar do processo de envolvimento dos pais ser importante como um todo, a gestão escolar ainda tem dificuldade de lidar com essa participação, entendendo melhor, há um desejo de que os pais participem, mas de forma restrita. A escola ainda não sabe como lidar com a ideia de que os pais podem opinar de forma mais efetiva e direta.

Os educadores não conseguem perceber a participação em questões diferentes daquelas ligadas as atividades escolares como importante na melhoria da qualidade do ensino. A nosso ver o modelo tradicional ainda está vivo na escola e de certa os pais não se sentem motivados a participar. Em suma, esperamos que o estudo traga reflexões ao cotidiano da escola bem como aos sujeitos que nela se fazem presentes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Leis e Decretos. Constituição da República Federativa do Brasil**: atualizada até 01.01.2003. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2003.

CANÇADO, Marília Batista. **Escola hoje**. Brasília, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação à Distância, Brasília, 1996.

OLIVEIRA, PÉRSIO SANTOS DE. **Introdução à sociologia da educação**. 03.ed. São Paulo: Ática, 2003.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública**. Editora Ática, 1995, São Paulo.

ROMANELLI, G. **Autoridade e poder na família**. IN: Carvalho, M. C.B.A. Família contemporânea em debate. São Paulo: EDUC/Cortez, 2005.

SEDUC. Educação Ceará. **Gestão Escolar: Construindo uma prática coletiva**. Secretaria da educação, 2002.

A LEITURA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS: BREVE ANÁLISE

Caroline Galdêncio Neves

1 INTRODUÇÃO

A leitura reconhecida como importante meio de acesso à informação e contato com os diferentes mundos, recria de maneira interativa a linguagem e as interações sociais, de modo que ao acessar o material escrito, construímos diversas possibilidades e fins, como: divertir, conhecer, refletir, dentre outros. É de extrema importância que a leitura seja valorizada como via de conhecimento para as pessoas, pois é a partir dela que conseguimos compreender o mundo e os componentes curriculares.

A preocupação com a leitura não deve estar apenas no centro das ações pedagógicas das classes de alfabetização, é uma tarefa de todo o Ensino Fundamental, pois “é a partir do ler e escrever que abrimos portas para novas possibilidades e construção de conhecimentos em todos os componentes, devido a sua introdução na cultura letrada, e de vivenciar com mais autonomia e protagonismo na vida social” (Brasil, 2017, p.61).

Dentre as competências específicas de linguagem para o Ensino Fundamental, propostas pela BNCC, destacamos a competência 3 e 4 que discutem a utilização de diferentes linguagens para exprimir e compartilhar as informações, vivências, sentimentos e ideias em diversos contextos, produzindo sentidos que promovam o diálogo e reflexão crítica (Brasil, 2017). Também usa diferenciadas linguagens para defesa de pontos de vista que vise o respeito ao outro e a promova os direitos humanos.

De acordo esse documento, há 4 (quatro) eixos ao componente de Língua Portuguesa: leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica. No que se refere a leitura

"O Eixo compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades" (Brasil, 2017, p. 69).

Este eixo é caracterizado como aquele que engloba as práticas de linguagem originadas da interação entre leitor, ouvinte e espectador e vem exemplificando as leituras para diversas funções. A leitura contextualizada na BNCC compreende um sentido maior, que se relaciona

não apenas ao texto escrito, porém também a imagens estáticas ou em movimento e ao som, que acompanha e ressignifica diversos gêneros digitais.

A leitura enquanto reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros relacionam o texto com suas condições de produção, além de seu contexto sócio-histórico; analisa a circulação dos gêneros nos diferentes campos de atividade; reflete sobre as transformações acontecidas nos campos de atividades em conformidade do desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação e do surgimento da Web 2.0 que comporta novos gêneros e novas práticas de linguagem própria da cultura digital; analisa as diferentes formas de manifestação da compreensão ativa dos textos que circulam nas redes sociais.

A leitura relacionada à dialogia e relação entre textos, identifica e reflete sobre as diversas perspectivas ou vozes presentes nos textos e estabelece relações de intertextualidade e interdiscursividade.

Já a leitura quanto à reconstrução da textualidade, estabelece relações entre as partes do texto, e também relações lógico-discursivas variadas, além de selecionar e hierarquizar informações. No que se refere a leitura com reflexão crítica e validade das informações, demonstra a necessidade de refletir criticamente sobre a veracidade das informações e posicionar-se diante dos textos lidos.

Também há a leitura pela compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos em textos pertencentes a gêneros variados, se identifica os efeitos de sentido advindos de usos expressivos da linguagem, a pontuação e identifica efeitos de ironia ou humor, além de identificar e analisar efeitos decorrentes de escolhas de volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo e efeitos sonoros.

Por fim, há as estratégias e procedimentos de leitura, bem como a adesão das práticas de leitura, que selecionam procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses, levando em conta as características do gênero de forma a poder proporcionar uma leitura autônoma; estabelecem os objetivos de leitura; estabelece as relações entre o texto e conhecimentos prévios, vivências, valores e crenças; estabelece expectativas apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero textual; localiza informação; deduz informações implícitas; infere pelo contexto linguístico o significado das palavras desconhecidas; apreende os sentidos globais do texto; reconhece o tema; articula o verbal com outras linguagens; busca, seleciona, trata, analisa e usa informações, visando diferentes objetivos e por fim, respectivamente, mostra-se interessado e envolvido pela leitura de livros e textos e torna-se receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativa.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, destaca como um dos objetivos gerais "Valorizar a leitura como fonte de informação, via de acesso aos mundos criados pela literatura e possibilidade de fruição estética, sendo capazes de recorrer aos materiais escritos em função de diferentes objetivos" (Brasil, 2001, p. 42).

Neste sentido, a finalidade do trabalho da leitura está na formação de leitores competentes e na formação de bons escritores, devido à maior probabilidade de produzir textos de boa qualidade quando se tem o hábito da leitura, pois a leitura que prepara o bom escritor e contribui para o que escrever e como escrever, logo

"A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita" (Brasil, 2001, p.53).

Não se relaciona apenas a retirar informação da escrita, codificando e decodificando cada letra, cada palavra, mas sim de compreender quais sentidos começam a ser construídos antes da própria leitura. Ainda de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais

"Qualquer leitor experiente que conseguir analisar sua própria leitura constatará que a decodificação é apenas um dos procedimentos que utiliza quando lê: a leitura fluente envolve uma série de outras estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível rapidez e proficiência" (Brasil, 2001, p.53).

Ou seja, não basta apenas saber decodificar, para se ler fluentemente são necessários outros requisitos que sem eles não se completa uma boa leitura. É a partir dos procedimentos citados anteriormente que se permite ter um controle do está sendo lido, tomar decisões diante de fragilidades na compreensão da leitura, arriscar-se quando houver o desconhecido e procurar no texto a confirmação das suposições realizadas anteriormente. O leitor competente. é portanto,

"alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua. Que consegue utilizar estratégias de leitura adequada para abordá-los de forma a atender a essa necessidade" (Brasil, 2001, p.54).

Um bom leitor sabe qual texto é o mais apropriado para o que necessita. Ele tem consciência de quais meios utilizar para satisfazer aquilo que precisa.

Não basta apenas ler, é preciso compreender e se posicionar. Aprender com o que está escrito ou com o que também não está escrito, seja pelos elementos implícitos, como as imagens, onomatopéias, expressões ou duplo sentido nas tirinhas, por exemplo, tendo em visto que é preciso ter uma compreensão além do que está escrito quando se trata de determinados

gêneros textuais. É preciso fazer uma conexão com o que já foi lido e o que se está sendo lido, aproveitando a compreensão de textos anteriores para novas leituras. Um bom leitor é aquele que tem prática, que tem hábito de leitura, com diversos tipos de textos, vários gêneros textuais, de diferentes linguagens que circulam.

Quanto ao tratamento didático, é preciso ter a consciência de que a leitura na escola é um importante objeto de ensino, porém, para que seja também objeto de aprendizagem é proveitoso e indispensável que faça sentido para o aluno, assim, é válido que a escola trabalhe com diversos tipos de textos e gêneros. É trabalhar com o "para quê" dessa leitura, seja ela para informar, divertir, escrever, estudar, revisar seu texto ou resolver um problema prático. Para ler é preciso buscar cada informação relevante e também saber o sentido implícito ou informações para resolução de problemas. Considerando os objetivos da leitura, na formação de cidadãos capazes de compreender os diferentes textos, deve-se considerar

"a organização do trabalho educativo para que experimentem e aprendam isso na escola. Principalmente quando os alunos não têm contato sistemático com bons materiais de leitura e com adultos leitores, quando não participam de práticas onde ler é indispensável, a escola deve oferecer materiais de qualidade, modelos de leitores proficientes e práticas de leitura eficazes" (Brasil, 2001, p.55).

Deste modo, o contato com a leitura desde crianças, seja uma leitura para dormir, seja uma leitura deleite na escola é essencial na formação de bons leitores. A leitura necessita contribuir para a formação de cidadãos conscientes que refletem e se posicionam sobre o que estão lendo, sobre o que ocorre no mundo.

Há uma fragilidade com os alunos no que se refere ao contato com bons livros, tendo em vista a cultura leitora no Brasil, que por um trauma ou falta de estímulo pela leitura, bem como as dificuldades de acesso ao livro, não tem contato com livros e conseqüentemente não há uma prática leitora. Tendo em vista a situação, é dever de a escola oferecer bons materiais para que resultem, juntamente com as práticas pedagógicas, em bons leitores.

Neste contexto, na maioria das vezes, a escola é a única oportunidade dos alunos terem uma leitura significativa com textos cujo objetivo não seja apenas a solução de problemas pequenos no dia a dia. É necessário então, proporcionar leituras do mundo, pois bons leitores não são formados apenas sendo solicitados para a leitura durante as atividades na sala de aula, somente no livro didático, somente porque o professor manda. A primeira e mais válida estratégia didática para o hábito de leitura é o trabalho com a diversidade textual. Pode-se até ensinar a ler, mas sem a diversidade de textos não se forma leitores competentes.

Quanto ao aprendizado inicial da leitura, como já afirmado anteriormente, é necessário

superar algumas concepções,

"A principal delas é a de que ler é simplesmente decodificar, converter letras em sons, sendo a compreensão consequência natural dessa ação. Por conta desta concepção equivocada a escola vem produzindo grande quantidade de "leitores" capazes de decodificar qualquer texto, mas com enormes dificuldades para compreender o que tentam ler" (Brasil, 2001, p.55).

Quebrar alguns conceitos do aprendizado inicial da leitura, como o de que ler está apenas associado com a decodificação, ou seja, transformar o que se lê em som, sem a verdadeira compreensão do que se lê e muito menos o posicionamento. Devido a essa distorcida compreensão que as escolas são capazes de formar vários "leitores" capazes apenas de decodificar os textos, mas com problemas para compreender o que o texto diz. Não é válido que se ensine a ler apenas por práticas de decodificação, porém, devem-se proporcionar diferentes oportunidades de se aprender a ler com o uso de procedimentos que leitores competentes utilizam. No ato de ler, os leitores

"[...] antecipam, fazem inferências a partir do contexto ou do conhecimento prévio que possuem, que verifiquem suas suposições — tanto em relação à escrita, propriamente, quanto ao significado. É disso que se está falando quando se diz que é preciso "aprender a ler, lendo": de adquirir o conhecimento da correspondência fonográfica, de compreender a natureza e o funcionamento do sistema alfabético, dentro de uma prática ampla de leitura. Para aprender a ler, é preciso que o aluno se defronte com os escritos que utilizaria se soubesse mesmo ler — com os textos de verdade, portanto. Os materiais feitos exclusivamente para ensinar a ler não são bons para aprender a ler: têm servido apenas para ensinar a decodificar, contribuindo para que o aluno construa uma visão empobrecida da leitura" (Brasil, 2001, p.55).

Deve-se valorizar o que o aluno já sabe e que tenha consciência que se aprende a ler pelo hábito da leitura, aprender a ler por meio da leitura é o primeiro passo, é preciso ter contato com diversos textos, pois os textos criados apenas para ensinar a ler não são estimuladores da leitura, serviram somente para os professores ensinarem as crianças a decodificarem, colaborando para o aluno formar um olhar vago da leitura.

O gosto pela leitura vem pelo ato de ler, que pode ser influenciado pelo ato de outra pessoa, da professora, da família, de um amigo, o exemplo é muito importante na hora de incentivar alguém a ler. Outro bom incentivo à leitura é deixar que a criança leia algum assunto de interesse da mesma, alguma história que a chame a atenção. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais "De certa forma, é preciso agir como se o aluno já soubesse aquilo que deve aprender" (Brasil, 2001, p.56), o que reforça a ideia de que não precisamos ensinar o aluno com materiais criados apenas para ensinar a ler, pois subentende que o aluno já possui algum tipo de leitura, como a leitura de mundo, a leitura de algumas palavras, das imagens,

compreendendo algo contexto. É a partir da não habilidade para a leitura autônoma que há o início, o primeiro passo, a possibilidade de aprender a ler pela prática da leitura.

Uma leitura reflexiva, uma leitura deleite é muito enriquecedora para a criança, por isso, não devemos esquecer-nos de incluí-la no nosso dia a dia. Quando se está aprendendo a ler há uma situação de aprendizagem e tamanha atividade deve ser realizada com a intervenção do professor. O professor deve ser um dos principais parceiros no processo de aprendizagem de leitura, de maneira que ao agrupar seus educandos, favoreça a socialização de informações; buscar assegurar que as diferenças do grupo sejam um instrumento de troca de aprendizagem e de colaboração. A pluralidade do grupo, quando explorada de maneira pedagógica, permite que o educador não seja o único a trazer informações para a turma (Brasil, 2001, p. 56).

Portanto, é necessário que a criança interaja com uma pluralidade de textos escritos e esteja presente nos atos de leitura verdadeiramente, para que assim possa aprender a ler; é necessário reunir o conhecimento que já possui e o que o texto apresenta, o que se pode tirar dele, com bastante incentivo e auxílio dos que já possuem experiência no ato de ler, os bons leitores.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais "A leitura, como prática social, é sempre um meio, nunca um fim" (Brasil, 2001, p.57) , ou seja, se inicia uma leitura, mas não há ponto final para ela, ler é um meio de sonhar, de se informar, de aprender, de dialogar, ler é iniciar uma leitura de mundo e por isso, enquanto vivermos, não terá final.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais "Uma prática constante de leitura na escola pressupõe o trabalho com a diversidade de objetivos, modalidades e textos que caracterizam as práticas de leitura de fato. Diferentes objetivos exigem diferentes textos e, cada qual, por sua vez, exige uma modalidade de leitura" (Brasil, 2001, p.57):

Quando se refere à diferentes textos e modalidade de leitura, podemos ter como exemplo os textos lidos em partes, que se busca apenas a informação que necessita; os textos que exigem uma maior atenção por serem lidos por repetidas vezes; os que podem ser lidos de maneira rápida, e outros vagarosamente.

Leva-se em consideração na organização curricular das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica que, "[...] as redes de aprendizagem constituem-se em ferramenta didático-pedagógica relevante também nos programas de formação inicial e continuada de profissionais da educação" (Brasil, 2013, p. 30), ou seja, é necessário que a escola também exerça o papel de instrumento pedagógico, que seja um meio para a formação dos professores, não só com uma capacitação inicial, mas que tenha continuidade, e requer planejamento entre os sistemas educativos ou conjunto de unidades escolares. Para estudar

gêneros textuais a partir da leitura não é preciso se limitar a apenas Português, o ensino vai além, todos os componentes curriculares necessitam de leitura, é preciso que se concretize uma interdisciplinaridade nas escolas.

De acordo com Brasil (2013, p. 31):

"Envolve elementos constitutivos da gestão e das práticas docentes como infraestrutura favorável, prática por projetos, respeito ao tempo escolar, avaliação planejada, perfil do professor, perfil e papel da direção escolar, formação do corpo docente, valorização da leitura, atenção individual ao estudante, atividades complementares e parcerias. Mas inclui outros aspectos como interação com as famílias e a comunidade, valorização docente e outras medidas, entre as quais a instituição de plano de carreira, cargos e salários" (Brasil, 2013, p. 31).

Quando há uma prática didática pedagógica que inclua projetos coerentes com a escola e com a realidade dos alunos, o processo educativo muito acrescenta aos discentes da escola e também ao trabalho dos docentes. O planejamento e a avaliação da aula dizem muito sobre uma turma, pois uma professora que estuda o que vai ensinar, se planeja e busca o melhor para a sua aula, e após a aula faz uma avaliação do que foi ensinado, de como foi ensinado, de como a turma participou e compreendeu o assunto. Uma avaliação planejada faz toda diferença na leitura a partir de gêneros textuais, pois há um planejamento, por exemplo, a busca por uma tirinha ou charge interessante, que esteja dentro do contexto dos alunos, desperte curiosidade e favorece um pensamento crítico reflexivo contribui positivamente para a turma.

A valorização da leitura vai além da sala de aula, é importante que a leitura esteja sempre presente na sala de aula, mas que também se proporcione eventos de letramento que desperte a atenção das crianças e o gosto pelo ato de ler. Leitura para informar, leitura para divertir, leitura para educar. O evento de letramento é um ótimo exemplo de atividade complementar.

"Na organização e gestão do currículo, as abordagens disciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar requerem a atenção criteriosa da instituição escolar, porque revelam a visão de mundo que orienta as práticas pedagógicas dos educadores e organizam o trabalho do educando" (Brasil, 2013, p.27).

Isso reforça a importância de inserir a leitura em todos os componentes curriculares, primeiro porque de fato, ela faz parte de todos, segundo porque os alunos precisam se familiarizar com a leitura e não vê-la como um peso, para que não nos afastemos cada vez mais da leitura, gerando pais que entendem a importância da leitura, querem que os filhos leiam, mas não estimulam seus filhos a lerem com o exemplo.

No Ensino Fundamental, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica contam com "I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o

pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo.", que vem reforçar a importância do domínio da leitura como um ponto essencial para o pleno desenvolvimento educacional, ou seja, ler é um dos domínios básicos para compreender bem a prática didática pedagógica de qualquer componente curricular, ou até mesmo fora da escola, ultrapassando as barreiras educacionais.

A EEBAS ressalta em seu PPP, que o trabalho com a leitura no Ensino Fundamental deve ser compreendido como uma,

Fase de descoberta e de sistematização dos estudos que se processa através dos códigos da leitura e da escrita e suas tecnologias nas múltiplas linguagens expressas nas diversas áreas do conhecimento. São nos anos iniciais da educação escolar que as crianças fundamentam e consolidam os conceitos, construindo valores emocionais, sociais, culturais e éticos para a vivência com os outros no mundo da diversidade e das diferenças (EEBAS, 2019, p. 10).

A leitura é então, um dos códigos mais importantes na fase de descoberta e estruturação dos estudos, é ela que possibilita o trabalho sistemático para o desenvolvimento das várias linguagens. Logo, leitura e ensino são indissociáveis, principalmente nos anos iniciais, por ser uma fase de construção de valores para melhor conviver em sociedade, respeitando as diferenças e aceitando a pluralidade de ideias e pensamentos (Brasil, 1994). A leitura, é portanto, um diálogo que abre portas para a construção de conceitos e vivências.

Quanto aos fundamentos didáticos-pedagógicos, é possível afirmar que a EEBAS parte dos princípios filosóficos de Vygotsky (1989) e Freire (2005), que concebem a educação como um processo de formação sócio-histórica do sujeito em sociedade. Nesta direção, o trabalho pedagógico tem como função, possibilitar ao aluno a construção de sua autonomia no processo educativo, com isso, o ensino enquanto mobilizador do conhecimento é capaz de desenvolver plenas potencialidades do aluno e de sua inserção social.

No que se referem ao currículo escolar, embora não tendo uma proposta curricular sistematizada, a EEBAS destaca em seu PPP que adota a sistemática de orientação da Base Nacional Comum Curricular, e contempla em sua organização sistemática a parte comum e diversificada, neste último, foca no trabalho com temas transversais que emergem da realidade e necessidades dos alunos.

Fundamentado em Freire (1988) enfatiza em seu Projeto Político Pedagógico (2018), que “a leitura de mundo precede a leitura da palavra”, compreende-se com isso, que as leituras e percepções dos sujeitos ao mundo exterior precisam ser levadas em consideração na sua inter relação sujeito- mundo favorecendo a formação de cidadãos criativo, crítico, autêntico, afetivo e consciente de seu papel na sociedade.

Neste sentido, no que se referem ao conteúdo da Linguagem, espera-se que:

Os alunos possam utilizar as diferentes linguagens: verbal, gráfica, plástica, matemática e corporal como meio para produzir, comunicar e expressar suas ideias. Tais habilidades são úteis no processo de interpretação, produção cultural, desenvolvimento do pensamento lógico, criatividade e construção do conhecimento. No âmbito das linguagens e cultura que buscamos com a construção dos objetivos inerentes ao eixo de Língua Portuguesa, nesta proposta curricular, é importante que o aluno se aproprie do código ortográfico, ao mesmo tempo em que estabeleça com sua língua materna uma relação de pertencimento e, conseqüentemente, de prazer. O aluno precisa ser muito mais que um decodificador, ele necessita ser leitor e escritor, identificando no escrito a fonte de registro do saber elaborado pela humanidade. (EEBAS, 2018, p.56)

Nesta direção, diferentes linguagens podem ser utilizadas e acessadas pelos educandos na apropriação do código. Para tanto, é necessário que a leitura seja bem explorada nos anos iniciais, para que a criança não seja apenas uma decodificadora, mas que compreenda com o que se está lendo e colabore com o coletivo, na socialização de seus conhecimentos e um posicionamento. Não basta ler, é preciso ser incentivado e descobrir o prazer pela leitura e esse estímulo deve ser encontrado na escola.

Quanto aos espaços reservados para a leitura, além dos Cantinhos de Leitura nas salas, há o Espaço Multifuncional da EEBAS, este é um projeto, de acordo com o PPP, que fortalece a prática leitora na escola, neste sentido, é portanto:

Uma proposta que tem o objetivo de estimular as crianças a brincarem livremente e a colocarem em prática a própria criatividade. É um espaço alegre, colorido, em que as crianças soltem sua imaginação no mundo do faz de conta, da leitura, dramatização, jogos, músicas, artes plásticas e outras atividades que desenvolvam habilidades cognitivas que estimulam o pensar (EEBAS, 2018, p. 65).

Como evidenciado, é um ambiente agradável que possibilita às crianças dar asas a imaginação, por meio dos brinquedos, da decoração criativa, das cores e principalmente dos livros. Os livros permitem soltar a criatividade, dramatizar e estimular diversos pensamentos, de maneira crítica reflexiva, e claro, de maneira prazerosa.

Ainda, de acordo com o Projeto Político Pedagógico,

O espaço lúdico é composto por sala de leitura, em que as crianças têm oportunidade de conhecer a literatura clássica, os contos, histórias infantis, cordéis, contos populares e assim, dramatizar, reescrever, recontar, pintar, desenhar, desenvolvendo conceitos importantes, como tempo, espaço, leitura, escrita e tantos outros necessários ao desenvolvimento (EEBAS, 2019, p. 65).

Há, portanto, no Espaço Lúdico, uma diversidade de gêneros textuais que podem ser explorados pelas crianças no trabalho do (a) professor (a), este (a), pode planejar diferentes atividades para a turma, fazendo dos momentos com os livros uma vivência prazerosa. É, um espaço que trás complemento no fazer educativo do Ensino Fundamental, com brincadeiras e

produções.

2 CONCLUSÃO

A leitura, enquanto prática social e componente essencial do processo educativo, ultrapassa a simples decodificação de palavras para se configurar como uma ferramenta fundamental para a construção do conhecimento, da autonomia e do protagonismo social. O desenvolvimento de leitores competentes perpassa o reconhecimento da leitura como meio de acesso à informação e à cultura, integrando diferentes linguagens e contextos, conforme propõe a BNCC e os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Nesse sentido, a escola assume um papel central ao proporcionar um ambiente rico em diversidade textual e mediado por práticas pedagógicas que incentivem a leitura reflexiva, crítica e prazerosa. Além disso, torna-se imprescindível que a formação docente contemple a leitura enquanto eixo transversal, articulando conteúdos e desenvolvendo competências leitoras em todas as áreas do conhecimento.

O desafio consiste em superar concepções restritivas que limitam a leitura à decodificação, favorecendo, em contrapartida, a construção de leitores críticos, autônomos e capazes de dialogar com os diferentes gêneros textuais da cultura digital contemporânea. Assim, fomentar o hábito de leitura e a valorização do ato de ler são ações que perpassam a educação formal e exigem a participação integrada da escola, família e comunidade, garantindo, dessa forma, a formação de sujeitos conscientes, capazes de interpretar e intervir no mundo que os cerca.

Com base no exposto, conclui-se que a valorização e o incentivo à leitura no Ensino Fundamental devem ser pautados em uma prática pedagógica integral, que contemple não apenas o domínio da decodificação, mas sobretudo o desenvolvimento da compreensão crítica, da reflexão e do prazer pela leitura. É imprescindível que a leitura seja incorporada como uma prática social e cultural que transcenda a sala de aula, envolvendo a comunidade escolar, a família e o contexto social dos alunos, fortalecendo assim a construção da autonomia e do protagonismo dos estudantes no processo educativo.

A leitura, enquanto eixo fundamental do currículo, deve ser abordada de forma interdisciplinar, integrando diferentes linguagens e gêneros textuais que dialoguem com a realidade dos alunos, contribuindo para a formação de cidadãos críticos, criativos e conscientes de seu papel social. A escola, ao garantir infraestrutura adequada, projetos pedagógicos coerentes, espaços lúdicos e multifuncionais como o Cantinho de Leitura e o Espaço Lúdico,

amplia as oportunidades de contato das crianças com a leitura, despertando o interesse e o hábito leitora desde os anos iniciais.

Além disso, o trabalho docente planejado, com avaliação contínua e formação continuada, é crucial para que o processo de ensino-aprendizagem da leitura seja eficaz, considerando as especificidades de cada turma e promovendo a inclusão das diversas formas de linguagem. Em consonância com os referenciais de Vygotsky e Freire, a leitura deve ser vista como um meio para a construção do conhecimento, da autonomia e da participação social, respeitando a diversidade cultural e o contexto sócio-histórico dos alunos.

Portanto, a leitura no Ensino Fundamental deve ser entendida como uma prática dinâmica, contextualizada e integradora, que contribui para a formação integral dos sujeitos, ampliando suas possibilidades de comunicação, expressão, compreensão e atuação no mundo. É fundamental que essa prática seja incentivada continuamente, a partir de um trabalho coletivo e articulado entre escola, família e comunidade, para que a leitura se estabeleça como um hábito prazeroso e uma ferramenta essencial na vida dos alunos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2013.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. 3. ed. Vol. 2. Brasília, DF: MEC/SEF, 2001.

EEBAS (Escola de Educação Básica da Universidade Federal da Paraíba). **Projeto Político-Pedagógico**. João Pessoa, 2018.

EEBAS (Escola de Educação Básica da Universidade Federal da Paraíba). **Projeto Político-Pedagógico**. João Pessoa, 2019.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ENTRE O DIREITO E A PRÁTICA — UM RELATO DE RESISTÊNCIA E ESPERANÇA

Janete Sirse de Lima¹⁴

Veridiana Xavier Dantas¹⁵

RESUMO

Este artigo apresenta e analisa, à luz das diretrizes legais e teóricas da educação inclusiva, a experiência de uma professora atuando como segundo docente em uma turma do ensino fundamental. O foco é o acompanhamento de dois alunos com deficiência — um com Síndrome de Down e outro com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A partir do relato vivido, evidenciam-se práticas pedagógicas assertivas, obstáculos institucionais, ausência de colaboração docente e a importância do compromisso ético. Com base em autores como Mantoan, Vigotski e Sasaki, além dos marcos legais vigentes, o artigo defende que a inclusão escolar deve ir além do discurso e ser vivida em práticas concretas que respeitem as singularidades dos estudantes. Finaliza destacando a esperança como força pedagógica fundamental.

Palavras-chave: educação inclusiva; práticas pedagógicas; deficiência; ética docente; esperança.

ABSTRACT

This article presents and analyzes, in light of legal and theoretical frameworks of inclusive education, the experience of a teacher working as a second educator in a primary school classroom. The focus is on supporting two students with disabilities — one with Down syndrome and another with Autism Spectrum Disorder (ASD). Based on a detailed personal account, the study highlights assertive pedagogical practices, institutional challenges, lack of collaboration between teachers, and the importance of ethical commitment. Drawing on scholars such as Mantoan, Vygotsky, and Sasaki, along with current legal frameworks, the article argues that inclusive education must go beyond discourse and be grounded in real, supportive practices that respect students' individual needs. It concludes by emphasizing hope as a fundamental pedagogical force.

Keywords: inclusive education; pedagogical practices; disability; teacher ethics; hope.

¹⁴ Pedagoga, Especialista em Educação Especial e Práticas Inclusivas. Mestranda em Ciência da Educação.

¹⁵ Professora Doutora da disciplina Fundamentos da Educação Inclusiva da Veni Creator Christian University Doutorado e Mestrado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba/PB; Pedagoga, Especialista em Psicopedagogia e Neuropsicopedagogia; Analista Comportamental; Coordenadora e Professora da Faculdade Três Marias/PB; Coordenadora da Educação Básica Municipal/PB; Professora no Mestrado em Ciências da Educação pela Veny Creator Cristian University; Palestrante, escritora e consultora de Projetos da FUNETEC e EDUCAVERSO. E-mail: veridianaxdantas17@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva é um direito constitucional e um dever da escola. O avanço das políticas públicas, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), consolidou um marco legal robusto que orienta a presença, participação e aprendizagem de todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sensoriais ou sociais.

No entanto, garantir o acesso à escola não é suficiente. É preciso promover práticas pedagógicas que respeitem os diferentes modos de aprender, com mediações intencionais, recursos adaptados e compromisso coletivo. Este artigo apresenta o relato de uma professora que, ao atuar como segundo docente em uma escola regular, viveu os desafios e conquistas de incluir dois alunos com deficiência. A experiência é analisada à luz de legislações, teorias da aprendizagem e princípios éticos da prática docente.

2 RELATO NA ÍNTEGRA

Em um período de minha existência fiz uma escolha que me levou a uma instituição de educação onde vivi experiências marcantes. Nesta instituição atuei como segundo professor de dois alunos, um com Síndrome de Down e outro com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Ambos com 8 anos de idade.

Por motivos pessoais comecei a trabalhar depois de 15 dias que o ano letivo havia começado, ao chegar entreguei a documentação necessária e no dia seguinte já ingressei em sala com os alunos, a vice-diretora apresentou os ambientes necessários para a minha função e então a sala onde iria trabalhar, fui apresentada à professora titular e aos alunos da classe ao todo eram 16 alunos. Todos na mesma faixa etária. A professora titular já havia organizado a classe, os alunos que seriam meus segundo ela estavam no fundo da sala longe dos outros, mais ou menos um metro e meio de distância dos demais. Aquela visão foi bastante impactante, mas segui o fluxo pra ver onde ia chegar, me acomodei entre as duas crianças que pareciam tão surpresas quanto eu. Naquele momento só observei pois ainda não tinha me inteirado do plano de desenvolvimento individual (PDI) dos alunos. Enquanto isso fui anotando tudo que achei relevante naquele período que estive com eles, com relação ao seu desenvolvimento e sobre o ambiente onde estávamos inseridos. Percebi que a professora titular não incluía os alunos que ela considerava meus e somente meus alunos, esquecendo-se que eram alunos seus também, e nenhuma atividade proposta por ela, sendo que algumas das atividades eles podiam

tranquilamente participar sem adaptação. Eram excluídos intencionalmente com a desculpa que iam atrapalhar ou prejudicar os demais. Olhando para o contexto, isto jamais iria acontecer, porque eram alunos calmos, que seguiam as orientações, bastante tímidos.

Como era o período vespertino, fui para casa com os pensamentos, fazendo tornados com mil ideias sem saber direito como iria resolver uma questão tão delicada, não sabia se a professora titular estava rejeitando os meninos por medo ou preconceito, e ainda tinha a situação do menino com síndrome de Down que a mãe tinha escondido ele até quase os sete anos de idade e também ainda estava vivendo o “luto”, pois a criança estava na escola porque alguém fez uma denúncia, teria ficado até aquele momento sem estimulação adequada, tratado pela própria mãe como um incapaz, ela fazia tudo por ele desde alimentar na boca até as atividades de vida diárias (AVDs), era completamente dependente, mal conseguia caminhar sozinho, seu tônus muscular era mínimo, habilidades motoras fina e ampla eram mínimas, não conseguia segurar um talher por muito tempo. Ainda tinha o abandono do pai desta criança logo depois que ele nasceu devido à condição de pessoa com necessidade especial, segundo relato ainda culpou a mãe pelo ocorrido, sentindo-se envergonhada fez o que fez. Já o outro menino vinha de uma realidade totalmente diferente: pais presentes e conscientes do que deveriam fazer para estimular no desenvolvimento do filho e o que fazer para protegê-lo, dois parâmetros totalmente diferentes e mais obstáculos na sala de aula. Ficar naquele fundo de sala não seria uma opção, pois um de meus alunos não teria progresso com tantos estímulos, teria que ter um campo de visão mais limpo e isso só seria possível se fosse sentar na primeira fileira, como eu era uma adulta com altura mediana teria que ser em uma lateral para não atrapalhar os demais alunos na classe, percebi que só restava uma lateral perto da porta de saída, a outra já estava sendo ocupada pela mesa da professora regente. O espaço que iria trabalhar já estava claro e sem nenhum impedimento. Recostei a cabeça no travesseiro e fui dormir.

No dia seguinte, levantei cedo animadíssima cantarolando, cheguei no trabalho cheia de energia, acolhi meus alunos encaminhei para fila juntamente com os outros, neste momento senti como se alguém jogasse um balde de água fria no meu entusiasmo, quando a professora titular falou que eles não podiam ficar na fila com outros, tinha um lance de escadas para subir, peguei nas mãos dos dois e subimos dando uma distância dos demais, chegando na sala coloquei as carteiras dos dois alunos portadores de necessidades especiais na frente pois o espaço estava vazio, organizei e sentamos, os meninos ficaram muito felizes. Fiz as adaptações necessárias para o aluno TEA e com material discreto para não chamar a atenção dos demais estimulava a coordenação motora fina e ampla do aluno com Down. Até a metade da tarde parecia estar bem apesar da professora titular nem se olhar para os dois meninos ali presentes. Quando voltamos

do lanche ela foi corrigir os cadernos dos alunos no final da sala, bem lá no fundo até este momento tudo tranquilo, organizou por fileira conforme estavam sentados, quando chegou nossa vez fomos até ela, chegando lá se recusou a olhar os cadernos dos meninos. Eles que foram tão alegres mostrar o que tinham feito retornaram para seus lugares tristes. Ela respondeu que não tinha necessidade de corrigir rabiscos, no caso o que o Down conseguia fazer eram garatujas, e o TEA transcrevia textos do quadro negro só necessitando de um pouco mais de tempo para realizar.

Nos dias que se passaram continuou mantendo a distância e quando chegávamos próximos ela logo ia para outro lugar mesmo nos espaços comuns a todos fora da sala de aula. Passados uns dez dias a pessoa que achei que fosse bibliotecária pois geralmente estava lá, começou a oferecer espaços para estar indo com os meninos para sair da sala de aula, motivo porque eles estavam atrapalhando o desenvolvimento dos demais alunos da turma, questionei de que maneira, não me respondeu e insistiu dizendo que me ajudaria no que fosse necessário. Fui educada, mas um pouco ríspida e respondi que não sairia da sala pois os dois iriam ficar onde tinham mais possibilidade de aprendizagem e que eles se portavam na sala sem interferir no andamento das atividades cotidianas. Ela me olhou com espanto e saiu, pois eu estava na sala dos professores preparando as adaptações. Em outro momento ela veio e pediu para detalhar por que os meninos deveriam permanecer em sala, expliquei a importância da socialização para inclusão e que assim teriam uma aprendizagem efetiva com significado, também que como eles eram calmos e raramente quase nunca se agitavam deveriam permanecer em sala, ainda pediu para que eu saísse com eles fosse na biblioteca e na sala de informática, claro que a ignorei e continuei meu trabalho de inclusão cada dia progredindo um pouquinho com ajudas de alguns profissionais da escola, no horário de ir no banheiro com o aluno Down, neste momento alguém tinha que ficar de olho no aluno TEA, enquanto auxiliava o menino e orientava pois ele nem sabia lavar as mãos, abaixar e puxar o calção, tinha que fazer tudo por ele, ali naquela AVD demandava tempo, muita atenção e agir de maneira que a criança não se sentisse constrangida por não estar habituada a realizar esta tarefa e nem ameaçada. Com tudo deixar ela entender que é um processo natural, que todos realizam e que vai dar o tempo que ela precisa para realizar.

Entre um processo e outro de adaptação e estimulação passou um mês e meio, e só fui na biblioteca e sala de informática quando os demais alunos da turma iam.

Tivemos um recesso escolar para os alunos para estudos dos professores, neste dia tive uma surpresa, posso afirmar que foi boa, mas fiquei com vergonha, acredito que devemos respeitar e ouvir com bastante atenção quando um superior quer relatar ou conversar sobre um

determinado tema, lembro quando relatei acima que fui ríspida com a bibliotecária e tem mais quando ela vinha querendo falar a respeito do assunto sair da sala e ia fazer as atividades em outros espaços, educadamente dava uma desculpa que estava ocupada e saía, ela tentou muitas vezes e até percebia que ela ia levar coisas para professora regente com frequência e sempre estava por perto enquanto estava conduzindo as atividades, mas enfim o que quero contar para vocês é que ela era a diretora da escola e como ainda faltavam professores e funcionários na instituição ela ia fazendo multitarefas, no dia que ingressei na escola ela estava em reunião em outro local, como a professora regente falava pouco, só mostrava o planejamento para as adaptações e os outros funcionários não relataram quem era a diretora interina, também quando fui pegar material e outras informações na sala da diretora estava lá para atender a vice-diretora, logo deduzi que fosse ela a diretora.

Nosso momento de estudo começou com a apresentação dos integrantes da instituição feita pela secretaria, segui pela ordem de hierarquia, diretora foi a primeira e seguiu com demais, quando a secretaria apresentou a diretora eu não sabia onde me esconder de vergonha. No mesmo dia pedi desculpa, para minha surpresa ela me elogiou e falou para continuar meu bom trabalho e que quando tivermos tempo queria saber mais de como era o método que estava utilizando, até convidou para fazer uma apresentação sobre os progressos sobre deu certo e o que não deu certo. Seria em seis meses, em um congresso do município com explanações de projetos e pesquisas realizadas na área da educação.

Participar do congresso seria fácil pois anotava praticamente tudo que era importante, tinha algumas horas semanais para planejamento, deixava sempre organizado para facilitar a realização das atividades com os alunos.

Seguindo com foco no desenvolvimento dos educandos diretamente sob minha responsabilidade, deixando clara uma premissa que nesta instituição o segundo professor era coo-professor com o regente de classe, ou seja, deveria existir dinâmica de interação e colaboração entre os dois profissionais, criando juntos abordagens pedagógicas em benefício de todos os educandos matriculados na classe. Algo que não estava acontecendo, pois a professora regente somente compartilhava o que iria trabalhar com os alunos descrevendo as páginas do livro didático, o que ela transcrevia no quadro negro tinha acesso no momento em que estava transcrevendo. Ela deixava o tempo necessário para os alunos fazer a cópia em seus cadernos, quando terminavam ela orientava o ajudante do dia para apagar. Geralmente eu fazia uma cópia para que o aluno TEA continuasse anotando no caderno, ele gostava de escrever, talvez porque os pais revisavam todos os dias o que ele tinha estudado na escola, dificilmente ele falava ou escrevia resposta, representava com desenho e poucos gestos. Fazendo-se

entender. Nestes relatos percebia-se que ele estava entendendo o conteúdo relacionando com vivências do seu cotidiano, também aprendeu a montar jogos de quebra-cabeça de peças de encaixe de 20 peças e online gostava de jogo da memória, corridas de carros e a cada dia que passava socializava mais com toda a comunidade escolar, com o tempo lanchava no mesmo espaço dos demais alunos, ficava agitado quando tinha muito barulho colocando as mãos nos ouvidos para abafar o som. Nos demais momentos coletivos era só informar com antecedência a rotina que íamos seguir, e tudo ficava bem.

O aluno com Down tinha bastante dificuldade em todas as áreas, o processo era totalmente diferente e bem mais lento, o material utilizado era de nível diferente, e tudo tinha que mostrar e demonstrar pegando na mão dele ajudando, conseguia fazer pouca coisa, cansava com facilidade e tinha dias que chegava triste e não queria fazer nada. Tinha dificuldade de locomoção só caminhava se alguém segurava na mão, talvez por ser a única maneira que ele conhecesse. Porque seu corpinho franzino e fraquinho era perfeito. Então criei atividades que proporcionassem fortalecimento do tônus muscular ao mesmo tempo pudesse trabalhar as AVDs, AVPs e socialização com a comunidade escolar. Comecei caminhando com ele e o colega entre os demais alunos no intervalo depois do lanche, no começo o tempo era mínimo, os dois só conseguiam aquele determinado tempo um porque estava exausto e o outro porque não conseguia ficar muito tempo entre outras crianças fazendo barulho alto, esta rotina se seguiu por mais de um mês, eles gostavam e cada vez o tempo era maior da permanência, o aluno TEA já brincava de pega-pega com um coleguinha de sala, o Down queria brincar com todos, mas não se soltava, sempre segurando a mão. Até que passando quase dois meses desta rotina o aluno Down soltou minha mão, começou a correr e balançava os braços muito feliz, deste dia em diante caminhava sozinho, neste período também já ia ao banheiro, se vestia e lavava as mãos sem ajuda, alimentava-se, tomava água e suco no copo sem auxílio.

O processo dos alunos era percebido no dia a dia. Mas neste relato ressalto a importância da sincronia escola-família e família-escola, esta troca tão importante que muitas vezes deixa de acontecer por muitos motivos desconhecidos, por equívocos, por falta de diálogo e conhecimento das partes envolvidas. No estudo de caso tive que lidar com estas questões. Com o educando TEA havia mais comunicação e interação de todos os envolvidos, senti mais facilidade para efetivar as tarefas e organizar as atividades. Pois esta troca proporciona mais possibilidades de acertos, deixa a criança mais confortável, profissional mais confiante por ter o conhecimento prévio para antecipar, corrigir ou evitar desgastes na convivência.

A troca de informações foi tranquila e diária, ponto positivo para comunidade escolar e para a família. O progresso cognitivo era gradual e contínuo no TEA, enquanto que o aluno

com Down era irregular e bastante difícil pois tinha que trabalhar com informações que estavam no PDI sendo poucas as informações da ficha que a mãe havia preenchido. A meu pedido a coordenadora enviou solicitação para a mãe vir para conversar para ter esta troca, mas ela não apareceu. Quando veio na escola no dia dos pais, só conversou com a professora regente e até hoje não sei o conteúdo da mesma. Quem trazia e buscava na escola era o padrasto que estava sempre com pressa. Quase no final do ano consegui conversar com ele, foi bom, contou que o aluno gostava de brincar na oficina onde trabalhava, também falou que sua esposa tinha sofrido muito com o ex-marido e que naquele momento ela estava se tratando com psicóloga, que ele ficava com o menino na maior parte do tempo. Depois deste primeiro contato a comunicação fluiu, consegui efetivar um trabalho melhor com resultados positivos.

Beirando o finalzinho de outubro, a mãe do aluno TEA falou que seu filho estava lendo palavras com duas sílabas, fiquei muito feliz, transbordando de alegria, dava para perceber que ele juntava as sílabas, que entendia o que era estudado, mas ele falava muito pouco quase nada. Era gratificante porque o processo de aquisição do conhecimento estava sendo assimilado.

O que mais me surpreendeu foi quando meus alunos quiseram fazer inscrição para participar de uma gincana com todos os alunos do Primeiro ao Quinto Ano onde as equipes eram mistas para algumas atividades e outras individuais. Tinha muitos ruídos sonoros, mas eles participaram de todas as atividades. Naquele momento fiz comparações das metas e do progresso deles até chegar naquele momento, tive que curtir aquele momento para realmente acreditar que meu aluno TEA tinha superado e evoluído daquela maneira. Que realmente se deu o direito de se divertir e ser com o outro. Ele tinha estereotipia, balançava a cabeça, colocava mão no ouvido, chacoalhava as mãos. Nos casos de muito barulho como estava tendo naquele, música alta, gritos e mesmo assim, ele se divertindo pegando na mão de colegas de escola que não tinha convivência, nem parecia o mesmo de todos os dias. Será que ele ia ser sempre assim daquele momento em diante? O que vocês acham? Na minha opinião de pesquisadora do tema ele conseguiu aproveitar aquele momento porque estava se divertindo muito, mas o que realmente ajudou foi a propaganda sobre estes jogos todos os dias na comunidade escolar, a diretora subia no pequeno palco e anunciava os jogos e falava como iam ser muito divertidos, lia as regras e premiação, isto acontecia porque as inscrições eram feitas durante a semana para acontecer na sexta-feira. Todo trabalho pedagógico realizado com TEA deve ter antecipação do que ele vai realizar seja verbal ou através de comunicação alternativa aumentativa (CAA). Desta maneira ele consegue se regular e realizar a atividade proposta sem conflitos internos.

Tivemos muitos outros progressos significativos até terminar o ano letivo, mas neste momento vou compartilhar algo que deve ser sempre lembrado, muito importante para fazer

quando conheço um aluno, observar e não tirar conclusões precipitadas, prefiro responder quando indagada que ainda não tenho resposta para aquela pergunta porque cada ser é único, então devemos observar sem comparar, estudar cada caso, pode ir fazendo atividades avaliativas sem forçar, ter um norte para conseguir bons resultados, estar trabalhando de acordo com bases curriculares e adaptações adequadas.

3 FUNDAMENTAÇÃO E ANÁLISE PEDAGÓGICA

3.1 A BASE LEGAL DA INCLUSÃO ESCOLAR

A inclusão escolar é um direito garantido por um conjunto de legislações que asseguram o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes no ensino regular, independentemente de suas condições físicas, intelectuais ou sensoriais. A Constituição Federal de 1988 estabelece, em seu artigo 205, que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, devendo visar ao pleno desenvolvimento da pessoa e ao preparo para o exercício da cidadania.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), em seu artigo 58, prevê que a educação especial deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino. Isso significa que os estudantes público-alvo da educação especial têm o direito de frequentar salas de aula comuns, com os recursos e apoios pedagógicos necessários à sua plena participação. O artigo 59, por sua vez, determina que os sistemas de ensino devem assegurar currículos, métodos, técnicas e recursos educativos organizados para atender às necessidades dos alunos com deficiência.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) propõe uma reestruturação do sistema educacional, de modo que todos os alunos aprendam juntos, sem discriminação, com apoio pedagógico apropriado. Já o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), em seu artigo 28, reforça o direito à educação inclusiva em todos os níveis e modalidades, com igualdade de condições e oportunidades.

Assim, o trabalho desenvolvido em sala de aula comum com os estudantes com deficiência deve ser compreendido como parte do processo de efetivação desses direitos. As situações de exclusão narradas no relato — como a recusa de responsabilização por parte de docentes e a não adaptação de atividades — configuram violação aos princípios legais e éticos que sustentam a educação inclusiva.

3.2 A PRÁTICA ASSERTIVA DA PROFESSORA

Em contrapartida, a atuação da segunda professora foi marcada por ações que se alinham ao Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e à Pedagogia Histórico-Crítica, incluindo:

- Adaptação do ambiente para garantir visibilidade e foco;
- Materiais personalizados de acordo com as necessidades cognitivas e sensoriais dos alunos;
- Estímulo à autonomia nas AVDs, respeitando o tempo e o ritmo individual;
- Uso da antecipação e da comunicação não verbal, especialmente com o aluno com TEA;
- Integração gradual à socialização, com valorização do lúdico e do afeto;
- Documentação pedagógica contínua, com registros observacionais e reflexivos.

Segundo Mantoan (2003), "incluir é tornar possível a participação de todos na vida escolar, reconhecendo que não existe um padrão ideal de aluno". A prática aqui apresentada demonstra como a mediação pedagógica sensível torna possível a aprendizagem real.

3.3 O PAPEL DA FAMÍLIA E DA COMUNIDADE ESCOLAR

A análise do relato evidencia que a interação entre escola e família é determinante para o desenvolvimento dos alunos. O aluno com TEA contou com o envolvimento direto dos pais, o que facilitou o planejamento pedagógico. Já no caso do aluno com Síndrome de Down, a falta de troca com a família retardou avanços importantes.

Vigotski (1993) afirma que o desenvolvimento se dá nas interações sociais. Sem o apoio da família, a escola perde uma parte essencial do processo educativo.

A diretora, embora inicialmente confundida com uma bibliotecária, mostrou-se aberta e sensível, indicando que a liderança escolar também é crucial para a construção de uma cultura inclusiva.

3.4 O COMPROMISSO ÉTICO DO EDUCADOR

Um ponto alto do relato é quando a professora assume uma postura firme diante das tentativas de exclusão e, sem saber, defende os direitos dos alunos perante a própria diretora. A ética, nesse caso, transcende a formalidade institucional.

Como afirma Sasaki (2005):

“A inclusão é um processo coletivo, mas começa com a decisão individual de não aceitar o inaceitável”.

Essa atitude mostra que a prática inclusiva não depende apenas de leis e planejamentos — mas de posicionamento ético, humano e pedagógico.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS: A ESPERANÇA COMO ATO PEDAGÓGICO

O relato vivido e analisado neste artigo nos convida a compreender que a inclusão escolar não é apenas um direito legal ou um princípio teórico — é, antes de tudo, um ato cotidiano de esperança pedagógica.

Esperança que se revela na disposição de uma professora em transformar um ambiente excludente em espaço de pertencimento; Esperança que resiste à indiferença institucional e aposta no potencial de cada criança; Esperança que se materializa em práticas assertivas, adaptadas e sensíveis, que reconhecem a singularidade dos sujeitos.

Educar, nesse contexto, é um gesto de coragem. É assumir o compromisso ético de não apenas ensinar, mas de escutar, adaptar, observar, respeitar e, acima de tudo, acreditar. A prática inclusiva apresentada aqui mostra que todos podem aprender, desde que lhes seja permitido participar — com tempo, apoio, linguagem e acolhimento.

Como nos lembra Paulo Freire, "a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem". Incluir, portanto, é amar pedagogicamente, mesmo diante de desafios. É enxergar nas pequenas conquistas — um passo solto, um lanche compartilhado, uma inscrição espontânea — o resultado de um trabalho que respeita o tempo do outro e caminha junto.

A verdadeira inclusão exige mais do que presença física: requer presença pedagógica, escuta ativa, e relações que sustentam o desenvolvimento humano. Requer, sobretudo, educadores que se permitam ser afetados pelo processo e que, com esperança ativa, transformem a escola em um lugar de todos e para todos.

Que esta experiência inspire outras tantas — e que a esperança continue sendo o primeiro passo da inclusão.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

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. **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 2005.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
. São Paulo: Martins Fontes, 1993.



ISBN: 978-6-58351-407-3



9 786583 514073

A standard EAN-13 barcode representing the ISBN 978-6-58351-407-3. The barcode is black on a white background. Below the barcode, the numbers '9 786583 514073' are printed in a black, sans-serif font. The '9' is positioned to the left of the first vertical bar, and the remaining digits are grouped into three sections: '786583', '514073', and '3'.